

Journal of Humanistic *and* Social Studies



JHSS

EDITOR-IN-CHIEF

Florica Bodiştean

EDITORIAL SECRETARY

Adela Drăucean, Melitta Sava

EDITORIAL BOARD:

Adriana Vizental

Călina Paliciuc

Alina-Paula Neamţu

Alina Ionescu

Simona Rediş

Toma Sava

GRAPHIC DESIGN

Călin Lucaci

ADVISORY BOARD:

Prof. Lizica Mihaş, PhD, “Aurel Vlaicu” University of Arad

Prof. Emeritus G. G. Neamţu, PhD, “Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca

Prof. Larisa Avram, PhD, University of Bucharest

Prof. Corin Braga, PhD, “Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca

Assoc. Prof. Rodica Hanga Calciu, PhD, “Charles-de-Gaulle” University,

Lille III

Prof. Traian Dinorel Stănciulescu, PhD, “Al. I. Cuza” University of Iaşi

Prof. Ioan Bolovan, PhD, “Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca

Prof. Sandu Frunză, PhD, “Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca

Prof. Elena Prus, PhD, Free International University of Moldova, Chişinău

Assoc. Prof. Tatiana Ciocoi, PhD, Moldova State University

Assoc. Prof. Jacinta A. Opara, PhD, Universidad Azteca, Chalco – Mexico

Assoc. Prof. Simona Constantinovici, PhD, West University of Timişoara

Prof. Raphael C. Njoku, PhD, University of Louisville – United States of

America

Prof. Hanna David, PhD, Tel Aviv University, Jerusalem – Israel

Prof. Tupan Maria Ana, PhD, “1 Decembrie 1918” University of Alba Iulia

Prof. Ionel Funeriu, PhD, “Aurel Vlaicu” University of Arad

Prof. Florea Lucaci, PhD, “Aurel Vlaicu” University of Arad

Prof. Corneliu Pădurean, PhD, “Aurel Vlaicu” University of Arad

Address:

Str. Elena Drăgoi, nr. 2, Arad

Tel. +40-0257-219336

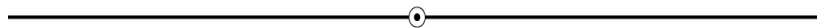
e-mail: journalhss@yahoo.com, bodisteanf@yahoo.com,
adeladraucean@gmail.com

ISSN 2067-6557

ISSN-L 2247/2371

Faculty of Humanities and Social Sciences of “Aurel Vlaicu”,
Arad

Journal *of* Humanistic *and* Social Studies



JHSS

Volume IX, No. 2 (18)/2018

JESS

CONTENTS

THEORY, HISTORY AND LITERARY CRITICISM /7

La Colonna Traiana raccontata: un'anteprima delle Lezioni americane calviniane, Corina-Gabriela Bădeliță /9

Doomed Eternality of Desire and Fear in A Delicate Balance, Samira Sasani; Elham Haghrezaei /23

The Theatre of Cruelty and the Drama of the 1950s, Claudiu Margan /37

The Blind Leading the Blind: Hemingway and Fitzgerald in A Moveable Feast, Dan Horațiu Popescu /45

LINGUISTICS, STYLISTICS AND TRANSLATION STUDIES /57

On Verb Phrases and Idioms in Romanian and English, Manuela Margan /59

SOCIAL AND EDUCATIONAL STUDIES /69

A Diachronic Study of Introduction Sections, Fatemeh Bagheri; Liming Deng /71

Intellectuals, School and the birth of the Romanian nation in Transylvania, Flavius Ghender /83

Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu, Eva Monica Szekely /95

The Institution of Civil Servants and Civil Servants in Romania, According to Current Legislation, Petru Tărchilă /139

British literature during communism. The last decade: 1980–1989, Toma Sava /147

Review Articles

Educația valorilor, din Antichitate până în prezent (coord. Emanuela Ilie și Claudia Tărnăuceanu), Diana-Cătălina Stroescu /163

JESS

THEORY, HISTORY AND LITERARY CRITICISM

JESS JESS

La Colonna Traiana raccontata: un'anteprima delle Lezioni americane calviniane

Corina-Gabriela Bădeliță*

*Trajan's Column Narrated: a Preview of Italo Calvino's Six Memos for the
Next Millenium*

Abstract:

The paper focuses on the essay *Trajan's Column narrated*, which is part of the latest collection published by Italo Calvino himself. It is therefore a work of maturity. The purpose of our analysis is twofold: firstly, we want to make known Calvino's reading of the Trajan's Column – this “epic carved in the stone, one of the most extensive and perfect figurative narrations that are known to us” –, a writing little known to the wide audience. Secondly, we wish to emphasize the literary merits of this short, yet very dense essay, highly representative for the Italian writer's way of making literature, and already encompassing his recommendations for the next millennium literature: lightness, quickness, exactitude, visibility, multiplicity.

Keywords: Italo Calvino, Trajan's Column, figurative narration, ocular essay, literary testament

I libri di critica sull'opera di Italo Calvino coprono scaffali interi nelle biblioteche di ogni angolo del mondo, eppure, c'è un volume per lo più trascurato dalla critica, tranne poche eccezioni – alcune felici, alcune meno – cui accenneremo in quanto segue. Si tratta dell'ultimo libro dato alle stampe dallo scrittore stesso, *Collezione di sabbia*, l'unico uscito presso la casa editrice milanese Garzanti nel 1984 (nella collana “Saggi blu”), a causa dei problemi economici della torinese Einaudi per la quale Calvino aveva lavorato e con la quale aveva pubblicato le sue opere precedenti.

Il volume si presenta sotto forma di pseudo-diario che racchiude o, meglio, *colleziona* ventitré saggi scritti tra il 1974 e il 1984, “pagine «d'occasione»”, per “raccontare una storia attraverso una sfilata d'oggetti: antichi mappamondi, manichini di cera, tavolette d'argilla con scritture cuneiformi, stampe popolari, vestigia di culture tribali, e così via” (Calvino, 2013: ii). È questa la sintesi della Presentazione “anonima” – perché scritta da Calvino stesso in terza persona –

* Assistant Lecturer, PhD, Department of Foreign Languages and Literatures, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, badelita@uaic.ro

pubblicata inizialmente sulla quarta di copertina e che adesso precede il testo vero e proprio.

Può darsi che l'idea di scritti non narrativi abbia tenuto alla larga il pubblico, familiarizzato con i suoi saggi ideologici, impegnati e impegnativi (tuttavia per nulla inappetibili). Eppure Calvino sa essere originale e sorprendente nella saggistica, quanto nella narrativa. Sembra che in pochi abbiano saputo cogliere la freschezza e la genuinità di questo volume. Noi ci schieriamo con Pier Vincenzo Mengaldo il quale, in apertura della Postfazione, dichiara senza ombra di dubbio: "Per mio conto *Collezione di sabbia* è il miglior libro di Italo Calvino negli ultimi anni" (2013: 177).

Un cristallo nella sabbia

Stranamente, il saggio che abbiamo scelto di analizzare, *La Colonna Traiana raccontata*, ha goduto di una fortuna ricettiva ancora minore del volume stesso, essendo quasi assente dalle rassegne critiche, nonostante sia brillantemente calviniano e, al contempo, particolare. Ed è appunto questa sua particolarità che intendiamo rilevare, in quanto sintesi del Calvino passato (Marcovaldo, *Qfwfq*, arte combinatoria), anteprima del Calvino futuro (Palomar, *Lezioni americane*), e, soprattutto, un'introspezione nel "cinema mentale" dello scrittore (lo sintagma gli appartiene come avremo modo di vedere più avanti).

Ammettiamo di esserci accostati a questo saggio per via dell'argomento che vi è trattato: la Colonna Traiana, il certificato di nascita del popolo romeno, senza grandi aspettative, se non quelle di trovare un'arguta descrizione del monumento. Ma vi abbiamo scoperto molto di più, uno scritto che contraddice (superandola di gran lunga) persino la modesta presentazione fatta al volume dallo scrittore stesso:

[...] onnivora curiosità enciclopedica e discreta *presa di distanza* da ogni specialismo; rispetto del *giornalismo* come informazione *impersonale* e piacere d'affidare le proprie *opinioni* a osservazioni *marginali* o di nasconderle tra le righe; meticolosità ossessiva e contemplazione *spassionata* della verità del mondo" (2013: v, corsivo ns.);

un testo che, con lo stile impersonale del giornalismo ha poco a che fare e che distante, ossessivo e passionato non è. Anzi. Un denominatore comune e immancabile resta, in verità, l'inappagabile curiosità calviniana.

La Colonna traiana raccontata fa parte della seconda sezione del volume, "Il raggio dello sguardo", quella dal titolo più affine all'impostazione visiva della *Collezione*, dichiarata nella Presentazione da Calvino stesso: "pagine di «cose viste» o che [...] hanno come oggetto il visibile e l'atto stesso di vedere (compreso il vedere dell'immaginazione)" (2013: v) e ribadita nella chiusura del saggio che

dà il nome al volume: “Forse fissando la sabbia come sabbia, le parole come parole, potremo avvicinarci a capire come e in che misura il mondo triturato ed eroso possa ancora trovarvi fondamento e modello” (7).

Giuseppe Bonura, nonostante “qualche perplessità” di fronte a tale enunciato alquanto criptico, osa decifrarlo:

Calvino invoca il silenzio della ermeneutica, della interpretazione, in favore [...] della sospensione del giudizio, che molto si avvicina alla fenomenologia. [...] Calvino aspira a diventare un registratore di eventi, naturali, sociali e storici in senso lato. La dialettica si è congelata. L'interpretazione è un rovello che non porta a nulla, o porta al nulla. Non resta che un religioso rispetto per la materia, e per tutti gli oggetti e le storie che l'uomo ha inventato. Forse il mondo può trovare “fondamento e modello” nel fissare con stupore e compassione la sabbia della natura e le parole allineate dallo scrittore. (1972: 113–114)

Calvino, quindi, vorrebbe presentare gli oggetti tali e quali, dar loro voce “verbale” e poi farli parlare da sé e ci riesce.

Ne *La Colonna Traiana raccontata*, però, c'è questo e di più, ci sembra di ritrovare un Calvino non più spettatore, ma partecipe, scrutatore effervescente, audace, per nulla impassibile e poco descrittivo, senza perciò mancare di rispetto alla materia o sminuirne i pregi. È il saggio che più somiglia ad un racconto breve (ed è nei testi brevi che lo scrittore sanremese dà il meglio di sé). Non è tanto disarmante descrizione, quanto calzante narrazione. Non è solo occhio, ma anche cervello. Inoltre, racchiude in sé tutta la maestria calviniana, nonché mette già in atto *ante litteram* le future *Lezioni americane*, che Calvino scriverà quattro anni dopo, nel 1985.

In poche parole, è un'opera a tutto tondo, come un cristallo nella sabbia. In Calvino, il cristallo è una metafora per la perfezione: “L'opera letteraria è una di queste minime porzioni in cui l'universo si cristallizza in una forma, in cui acquista un senso, non fisso, non definitivo, non irrigidito in un'immobilità mortale, ma vivente come un organismo” (Calvino, 1993: 155).

Un racconto per immagini

Nell'analisi del saggio partiremo dal titolo: *La Colonna Traiana raccontata* che ci offre sia l'oggetto, sia l'azione cui è sottoposto. La chiave di lettura risiede proprio nel participio *raccontata*. In primo luogo, perché, abituati ormai al campo lessicale della vista, la nostra attenzione ricade sul significato: non si tratterà quindi di una “impassibile follia descrittiva” (così Luigi Malerba in merito a *Collezione di sabbia*, *apud* Scarpa, 1999: 89), bensì di un racconto. In secondo luogo, perché l'agente non è rivelato. Raccontata da chi? La prima risposta che ci viene in mente è “da Calvino”, ovviamente. Sarà

questa la risposta esatta? Sembra un indovinello cui troveremo una o la risposta una volta giunti alla fine del nostro percorso di lettura. Per arrivare alla fine, però, dobbiamo intanto cominciare, che è “un momento cruciale” sia per lo scrittore che per il lettore, è “il momento della scelta”, “il distacco dalla potenzialità illimitata e multiforme [...] L’inizio è anche l’ingresso in un mondo completamente diverso: un mondo verbale” (Calvino, 1993: 137–138).

L’incipit di per sé è magistrale e carico di spunti per la riflessione, per questo lo riportiamo integralmente:

I tralicci metallici e le impalcature di tavole che da qualche tempo *avvolgono* vari monumenti romani *offrono* per la Colonna Traiana una possibilità *più unica* che rara, *un’occasione* che forse è *la prima volta* che si presenta, nei diciannove secoli da quando la colonna è stata innalzata: i bassorilievi possono essere *visti da vicino*. (Calvino, 2013: 73; corsivo ns.)

Sorprende la presenza di *tralicci* e *impalcature* e sorprende ancora di più la personificazione (*avvolgono*, *offrono*) di tali elementi solitamente per nulla estetici. Questa scelta corrisponde all’esigenza di Calvino di dare voce agli oggetti, cui accenna nella chiusura della quinta lezione “Molteplicità”, laddove afferma di inseguire “un’opera concepita al di fuori del *self*, un’opera che ci permettesse di uscire dalla prospettiva limitata d’un io individuale [...] per far parlare ciò che non ha parola”, l’uccello, l’albero, la pietra, il cemento, la plastica... (Calvino, 1993: 135). La bellezza di tale oggetti risiede nella loro funzionalità: mettono in valore la Colonna e occasionano un incontro ravvicinato con essa. Avvalendosi di una licenza poetica (*più unica*), rafforzata subito dopo dal sintagma “*la prima volta*”, evidenzia la singolarità di tale evento.

Fin qui, Calvino resta fedele al suo progetto: raccogliere “pagine «d’occasione»”, “pagine di «cose viste»”. È un capoverso altamente visivo, ma non per ciò solo descrittivo. Calvino avvia il racconto per immagini, tramite un abile montaggio cinematografico: inizia con un’inquadratura ampia di tutta la scena e gradualmente la restringe, focalizzando sul guscio metallico e ligneo, poi sulla colonna stessa, finché arriva all’esultazione finale: i bassorilievi si possono vedere da *vicino*.

La felicità però dura poco. Il secondo capoverso è più travagliato e inquieto, con una punta di dissacrante sarcasmo. Davanti a tanta storia si ha subito paura di perderla. Con un astuto gioco di parole – “[...] visti da vicino. Visti forse in *extremis*” (73) – Calvino dissolve il patto narrativo e ci catapulta di nuovo nella dura realtà, abbandonandosi ad una lunga digressione sulla fragilità delle cose (il marmo che si sgretola), i mali della società contemporanea (smog e vibrazioni) e l’implacabile scorrere del tempo. E qui il tono si tinge di colori tragici. Se non si troverà un rimedio a tutto ciò e si continuerà a prendere tutto

per scontato “la presunta eternità delle vestigia romane è forse giunta al crepuscolo e toccherà a *noi* essere i testimoni della sua fine” (73). Riconosciamo in questo capoverso il Calvino impegnato della raccolta *Una pietra sopra* oppure il suo alter-ego, il riflessivo Palomar.

Si notino i veloci cambiamenti di prospettiva adoperati da Calvino nel giro di una sola pagina: man mano che va avanti, restringe l’angolatura. Dalla personificazione del manto che avvolge la Colonna, passa all’impersonalità giornalistica del secondo capoverso, arriva poi al *noi inclusivo* in chiusura dello stesso e subito dopo all’*io* in apertura del terzo capoverso (“Saputo questo, *mi* sono affrettato a salire sulle impalcature della Colonna Traiana” – 73). Non a caso Cesare Pavese lo aveva soprannominato “lo scoiattolo della penna”.

Circoscritta l’occasione (la possibilità unica di osservarla da vicino grazie alle impalcature), rivelata la motivazione (cogliere questa occasione nell’eventualità di una sua fine improvvisa), è ora di passare al racconto vero e proprio, ma non prima di indugiare un po’ a elencare in maniera puntuale ed efficace i superlativi della Colonna (dal punto di vista di *tutti* e – quello che più interessa a noi – *suo*), come per tenere il lettore col fiato sospeso e costruire in lui lo struggimento di essere reso partecipe di tale meraviglia al più presto.

[...] certo il più straordinario monumento che l’antichità romana ci abbia lasciato e anche il meno conosciuto, per quanto lo si abbia avuto sempre lì davanti agli occhi. Perché ciò che fa l’eccezionalità della Colonna non sono soltanto i suoi quaranta metri d’altezza, ma la sua «narratività» figurativa (tutta di dettagli minuziosi di grande bellezza) che richiede una «lettura» tutta di seguito della spirale di bassorilievi [...]. (73, corsivo ns.)

Un ultimo dettaglio, prima di avviare il suo viaggio figurativo, è il nome della sua guida: il prof. Salvatore Settis.

Con questo la cornice è completa e lo scrittore inizia la sua testimonianza, in maniera disciplinata, con una banale formula di tipo scolastico: “*Il racconto comincia* rappresentando la situazione immediatamente precedente all’inizio della campagna, quando i confini dell’Impero erano ancora sul Danubio” (73, corsivo ns.) in una città romana fortificata, e imposta da subito il movimento del suo sguardo ordinatamente, dal basso verso l’alto. Elenca in seguito minuziosamente tutti gli elementi che legge nel marmo: “le mura, la torre di guardia, i dispositivi per le segnalazioni ottiche in caso d’incursione dei Daci [...]” (73). In questa sua lettura esplorativa, da una parte, intuiamo l’entusiasmo della scoperta, dall’altra, il tentativo di rimanere del tutto oggettivo, ma il suo lato speculativo ha il sopravvento e si lancia in una succinta interpretazione semiologica: “Tutti elementi che devono creare un effetto d’allarme, d’attesa, di pericolo, come in un western di John

Ford” (73–74). Da questo accenno al film, capiamo che il suo approccio non è semplicemente visivo, ma addirittura cinematografico.

Di nuovo, Calvino sospende la sua oggettività¹ e, da orgoglioso (lo si può dedurre) erede di Traiano, con una domanda retorica, cerca di legittimare il costui “attestarsi sull’altra sponda”: “[...] *chi può dubitare della necessità* di rinforzare quel confine così esposto agli attacchi dei barbari stabilendo avamposti nei loro territori?” (74, corsivo ns.). Nell’analisi testuale questa sequenza equivarrebbe all’esordio, che rompe l’equilibrio e fa partire l’azione.

Nell’avanzamento delle truppe, il campo visivo viene completato da quello auditivo grazie al sintagma “calpestio sferragliante”.

È ora di introdurre in scena il protagonista: “naturalmente l’imperatore Traiano in persona, raffigurato *sessanta volte*” (74, corsivo ns.). Si noti la meticolosità esaustiva con cui lo scrittore esamina l’oggetto del suo studio. Di nuovo, Calvino non si limita a registrare, ma nel raccontare la vicenda, si rivolge con domande retoriche al lettore, sembrando di voler ricostruire e condividere il filo logico dei suoi perspicaci ragionamenti:

Ma come si distingue l’Imperatore dagli altri personaggi? [...] è la posizione in rapporto agli altri che lo denota senz’ombra di dubbio. [...] egli si trova sempre nel punto in cui convergono gli sguardi degli altri personaggi, e le sue mani s’alzano in gesti significativi.” (74).

Tale pratica dialogica di introdurre gli argomenti per mezzo di domande, ci ricorda lo speculativo Qfwfq. Inoltre, non possiamo non notare la sicurezza con la quale interpreta tutto ciò che vede. Le sue non sono supposizioni, bensì asserzioni, il che può essere dovuto alla pratica, sviluppata durante l’infanzia, di leggere i *comics* e ricrearne il significato servendosi delle sole illustrazioni. Gli capita, però, anche di dubitare e non se ne vergogna, anzi, segnala tale fatto, apprestandosi a offrire delle valide alternative: “il legionario che sporge da una fosse (o dai flutti del fiume?)”. Lo vediamo del tutto immerso in questo gioco intellettuale² ed ermeneutico che ravviva di scena in scena il suo entusiasmo.

Compaiono anche gli altri personaggi della storia, tutti facilmente reperibili, perché individuati per mezzo di sineddoche: le chiome – i

¹ Riportiamo al riguardo un’affermazione definitiva di G. Bonura: “Nonostante la volontà di privilegiare l’occhio, Calvino non può nascondere la sua mente, e tanto meno la sua soggettività” (1972: 113).

² Cfr. P.V. Mengaldo nella Postfazione al volume: “Due sono comunque le vie, intrecciate, attraverso cui Calvino ama sottrarsi agli assedi dell’infinito, del disaggregato: l’interpretazione «illuministica» generalizzante, o piuttosto il diffrangersi delle varie interpretazioni possibili, e appunto il teorema della conoscenza come eudemonismo, gioco intellettuale” (179).

Daci, la lorica segmentata – i legionari, un giubbotto di cuoio – gli *auxilia*, il torso nudo – i mercenari ecc. Calvino stesso è meravigliato da tale precisione figurativa (74) e perciò anche lui tende all'esattezza, aggiungendo, quando lo ritiene necessario, delle parentesi esplicative: “con una ginocchiata (quasi uno sgambetto) lo obbligano a genuflettersi ai suoi piedi” (74).

Tornando ai soldati, lo scrittore sanremese non si attribuisce il merito della loro identificazione, il suo merito è quello di essersi documentato “sono stati catalogati con precisione perché la Colonna Traiana è stata studiata *finora* soprattutto come documento di storia militare” (74–75, corsivo ns.) e, in particolar modo, quello di aver colto la sua “narratività” figurativa, traendone ora il “romanzo” (Mengaldo, 2013: 179). Il *finora* sottolinea la novità della sua impresa.

Perdutamente innamorato della natura, Calvino – figlio di un agronomo e una botanica di fama mondiale – non può procedere senza prima dedicarsi alla classificazione, benché “più incerta”, degli alberi. Ne approfitta anche per fare una bellissima similitudine: “l'avanzata romana s'apre la via nella foresta primigenia così come il racconto scolpito s'apre la via nel blocco di marmo” (75).

Le soprammenzionate considerazioni arboricole rappresentano la calma prima della tempesta, perché subito dopo iniziano le vere e proprie peripezie, ovvero il racconto delle battaglie tra i Romani e i Daci, colte dallo scultore “sinteticamente nel momento in cui se ne decidono le sorti, impaginandole secondo *una sintassi visuale di netta evidenza e una grande eleganza e nobiltà formale*” (75, corsivo ns.). Lo stile narrativo di Calvino nel tramutare in parole questa “sintassi visuale” è altrettanto sintetico e fortemente espressivo quanto quello figurativo dello scultore. Il climax ascendente che adopera per fissare sulla pagina la drammaticità e insieme la sontuosità di quei momenti è di una dinamicità e intensità difficilmente uguagliabili:

[...] *i caduti in basso* come un fregio di corpi riversi sul bordo della striscia, *il movimento delle schiere* che si scontrano, con *i vincitori in posizione dominante, più in su ancora l'Imperatore e, in cielo, un'apparizione divina.* (75, corsivo ns.)

Le battaglie, poi, sono diverse l'una dall'altra: “Si direbbe che ogni battaglia sia contraddistinta anche da un motivo di stilizzazione geometrica sempre diversa [...]”, il che le rende degne dei “grandi poemi epici” (75).

In seguito, l'attenzione di Calvino cade sui Daci, che lui presenta con grande sensibilità, senza affrettare il passo, concedendo loro persino le luci della ribalta:

[...] pur nell'affanno *una dignità dolente*; fuori dalla mischia due soldati daci stanno trasportando un compagno ferito o morto; *è uno dei luoghi più belli della*

Colonna Traiana e forse di tutta la scultura romana; un dettaglio che fu certo la fonte di molte Deposizioni cristiane. Poco più sopra, tra gli alberi d'un bosco, il re Decebalo contempla con tristezza la sconfitta dei suoi. (75)

Nel capoverso seguente però, la compassione nei confronti dei Daci si sfuma, perché dopo essersi quasi schierato dalla loro parte, in quanto vittime dell'incendio appiccato su ordine di Traiano, scorge qualcosa:

Già stiamo per giudicare spietata la condotta di guerra romana, quando osservando meglio vediamo sporgere dalle mura della città dace dei pali con infitte delle teste mozzate. Ora siamo pronti a condannare i Daci crudeli e a giustificare la vendetta di Roma [...]. (76)

È accattivante il modo in cui lo scrittore riesce a far attraversare al lettore gli stessi circuiti del suo ragionamento oscillante, quasi a voler dimostrare quanto difficile sia essere del tutto certi di quello che si vede. La verità assoluta non esiste. Bisogna sempre vagliare una data situazione da tutti i punti di vista, prima di affrettarsi a prendere una decisione o dare un giudizio. È evidente il suo sforzo di rimanere oggettivo. Da narratore esterno e distaccato, si accorge dei finissimi espedienti manipolatori adoperati dall'abile scultore a sostegno del suo obiettivo ultimo – elogiare Traiano: “il regista dei bassorilievi sapeva amministrare bene gli effetti emotivi delle immagini in vista della sua strategia celebrativa” (76). Si noti nuovamente il rimando alla cinematografia. Il vero autore-regista di queste storie è lo scultore anonimo che le ha immortalate, Calvino ne è solo il narratore, il divulgatore che transcodifica in parole i quadri di marmo.

A forza di studiare le sequenze che si snodano a forma di spirale e gli elementi che, combinandosi, le compongono, lo scrittore sanremese affina la sua attenzione e perspicacia, riuscendo a cogliere perfino i minimi dettagli (la distinzione tra Daci nobili e comuni, il gesto delle tre dita in segno di rifiuto).

Quasi a mo' di Spannung, in quanto segue, lo sguardo attento di Calvino si sofferma su un'“Apparizione insolita, in questa storia tutta maschile come tanti film di guerra, ecco una giovane donna dall'aria desolata su una nave che s'allontana da un porto” (76). Tutto è sommerso nell'indeterminatezza: non si sa chi sia la donna, il perché di tanta angoscia, la ragione per cui ci sia una folla a congedarsi da lei e una donna sulla sponda a protenderle un bambino. L'unico elemento noto, il filo rosso di tutto questo saggio oculare, è l'“immancabile Traiano” (76). Siccome sembra che lo scrittore non riesca a venire a capo di tutta questa scena da sé, si appella alle fonti storiche:

[...] costei è la sorella del re Decebalo, che viene mandata a Roma come preda di guerra. L'Imperatore alza una mano a salutare la bella prigioniera, e con l'altra mano indica il bambino: per ricordarle che tiene il piccolo in ostaggio? o per



prometterle che lo farà educare romanamente per farne un re sottomesso all'Impero? Comunque sia, la scena ha un pathos misterioso, accentuato dal fatto che nella stessa sequenza, non si sa perché, abbiamo appena assistito a una razzia di bestiame, con figure d'agnelli uccisi. (76)

Va rilevata l'intensità e insieme l'umanità della scena girata al rallentatore e con inquadrature strettissime (donna – volto – altra donna – bambino – Traiano – mano – altra mano – bambino), nonché l'importanza e il riguardo che le abbiano riservato sia lo scultore che lo scrittore.

Oramai le sorti risultano decise, per cui d'ora in poi il ritmo diventa sempre più veloce e le inquadrature più larghe. Calvino ammira il modo in cui è realizzato lo stacco tra le sequenze, ma anche la continuità in direzione diagonale e verticale. Con una frase riassuntiva, spinge l'azione di qualche scena più avanti: "La spirale gira e segue insieme lo svolgersi della storia nel tempo e l'itinerario nello spazio, per cui il racconto non ritorna mai negli stessi luoghi" (77). Il ritmo precipita e prevale la deissi spaziale: "qua Traiano s'imbarca in un porto, là approda e si mette in marcia per inseguire il nemico, ecco una fortezza presa d'assalto con le «testuggini», e più in là entrare in scena le artiglierie da campo" (77). L'elemento accomunante sono le vittime da entrambe le parti. Nulla, però, è lasciato al caso: non c'è nulla di superfluo, né di trascurato. C'è un equilibrio in tutto e Calvino, pur affrettando chiaramente il passo verso la fine, cerca tuttavia di non tralasciare alcun dettaglio importante, e di tanto in tanto frena per mettere in risalto i meriti del primo narratore – in pietra: "È evidente l'attenzione a non mettere in sottordine i contributi di nessun corpo dell'esercito romano: se si presenta un ferito legionario, gli si affianca un altro ferito appartenente agli *auxilia*" (77).

Come ci aspettavamo, eccoci arrivati alla fine della prima campagna. Nonostante la netta differenza tra vincitori e vinti, tutto si scioglie in maniera molto elegante e pacata, con attenta considerazione del re daco: "si vede Traiano ricevere la supplica dei vinti [...] Anche re Decebalò è tra i supplici, *più discosto e dignitoso*. Una Vittoria alata separa la fine del racconto della prima campagna dall'inizio della seconda" (77).

A questo punto, Calvino si toglie le vesti di narratore esterno e riprende quelle di autore che si rivolge con sincerità, speranza e responsabilità ai propri lettori, in prima persona singolare: "Ma qui per ora terminano le impalcature e non ho potuto vedere come va a finire. Vi racconterò il seguito della storia non appena avrò potuto rendermene conto di persona" (77).

Tuttavia, non sono queste le ultime parole del saggio, perché, per equilibrare il testo, Calvino deve prima chiudere la cornice aperta sulla prima pagina e si lancia in una serie di considerazioni sui numerosi

misteri che la Colonna custodisce, adoperando una scrittura congetturale, dal tono piuttosto distaccato e impersonale. In questa pagina di chiusura, l'autore sfoggia il suo giornalismo che Bonura chiama "sui generis" (1972: 111), Mengaldo – "culturale" (2013: 177), mentre a noi piace chiamarlo giornalismo contemplativo che preannuncia lo stile di *Palomar*, pubblicato due anni dopo, nel 1983, ma la cui stesura deve aver coinciso con quella di gran parte dei saggi raccolti nella presente *Collezione di sabbia*.

Calvino, quindi, si interroga sul perché della siffatta altezza del monumento che rende illeggibili i dettagli del racconto stampato nel marmo, sul destinatario di tale "messaggio visivo" (78), sulla lavorazione vera e propria dei "rocchi" di marmo e il loro assemblaggio, sulla muratura delle ceneri di Traiano e della moglie alla base della colonna, visto che vi era una legge che lo proibiva.

Tra tanti quesiti rimasti tuttora senza risposta, una cosa è certa: la grandiosità del culto di Traiano è dovuta principalmente alle immense ricchezze che la conquista della Dacia ha portato all'Impero Romano. "Per noi [si noti l'uso simmetrico del *noi inclusivo*] è rimasta fino ad oggi questa epopea di pietra, una delle più ampie e perfette narrazioni figurate che si conoscano" (78).

Un'anteprima delle *Lezioni americane* calviniane

Si conclude così il racconto della Colonna Traiana a opera dello scrittore sanremese, che ha saputo trarre il meglio dall'abilità figurativa dell'anonimo regista-scultore con il quale sembra aver stabilito una forte intesa narrativa oltre i secoli.

Ora, però, ci accingiamo a leggere tra le righe, ciò che non è stato detto a parole, ma è rimasto celato all'interno della scrittura calviniana.

Per quanto possa sembrare un saggio poco importante, un resoconto da passatempo, non lo è, anzi è rappresentativo per il Calvino adulto, in procinto di stendere il suo testamento letterario: *Le lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, pubblicate postume, nel 1988, ma scritte dopo il 6 giugno 1984, quando fu il primo italiano a ricevere l'invito di tenere un ciclo di sei conferenze presso l'Università di Harvard nell'anno accademico 1985-1986, progetto rimasto incompiuto, però, a causa della sua morte improvvisa.

Come abbiamo accennato, ne *La Colonna Traiana raccontata* scritta nel 1981, si trovano già decantate in forma materiale, le future lezioni teoriche.

La prima lezione s'intitola *Leggerezza* e si apre con un autoritratto del Calvino scrittore:

Dopo quarant'anni che scrivo *fiction*, dopo aver esplorato varie strade e compiuto esperimenti diversi, è venuta l'ora che io cerchi una definizione complessiva per il

mio lavoro; proporrei questa: la mia operazione è stata il più delle volte *una sottrazione di peso*; ho cercato di togliere peso ora alle figure umane, ora ai corpi celesti, ora alle città; *soprattutto ho cercato di togliere peso alla struttura del racconto e al linguaggio*. (Calvino, 1993: 7, corsivo ns.)

In effetti tale sottrazione di peso è evidente anche nel saggio che fa l'oggetto della nostra analisi, dove il racconto scorre fluido, giocoso, svelto. Lo sguardo di Calvino sembra sfiorare il marmo, eppure è talmente acuto da sorprendere e valorizzare tutti i dettagli, quasi a imitazione dello scultore anonimo, il quale, per poter raccontare le vicende daco-romane, ha dovuto eliminare il superfluo marmoreo, in modo da scalfire solo l'essenziale con la massima carica di espressività figurativa.

La stessa "sottrazione" è da notare anche nell'impostazione del racconto: narrare per singole scene. Da sempre impegnato a sciogliere il labirinto della realtà circostante, ma senza rovinarne il mistero, il Calvino adulto ricorre alla sequenzialità. Illustrativa a tale scopo è la seguente citazione tratta da *Palomar*: "[...] infine non sono «le onde» che lui intende guardare, ma *un'onda singola e basta: volendo evitare le sensazioni vaghe, egli si prefigge per ogni suo atto un oggetto limitato e preciso*" (2005: 875, corsivo ns.).

Questa affermazione ci porta alla terza lezione, l'*Esattezza* (abbiamo saltato la seconda, la "Rapidità", ma ci ritorneremo più avanti), dove Calvino spiega le due strade che lui intraprende per realizzarla. La prima è quella che lui chiama "razionalità scorporata" o "riduzione [...] a schemi astratti" di cui abbiamo appena trattato, mentre ora a noi interessa la seconda:

che si muove in uno spazio gremito d'oggetti e cerca di creare un equivalente verbale di quello spazio riempiendo la pagina di parole, con uno sforzo di adeguamento minuzioso dello scritto al non scritto, alla totalità del dicibile e del non dicibile" (1993: 82).

Ed è esattamente quello che lo scrittore fa, mentre tesse il suo racconto verbale in base alle figure e agli oggetti marmorei che popolano silenziosamente i duecento metri di bassorilievi spiraliformi.

Il suo stile è terso, sciolto, essenziale eppure molto espressivo, perché all'insegna di un'altra lezione, la seconda, la *Rapidità*: "[...] ma io trovo molto più forte la suggestione dello scarno riassunto, dove tutto è lasciato all'immaginazione e la rapidità della successione dei fatti dà un senso d'ineluttabile" (41–42) e inoltre: "Il mio lavoro di scrittore è stato teso fin dagli inizi a inseguire il fulmineo percorso dei circuiti mentali che catturano e collegano punti lontani dello spazio e del tempo" (55).

In verità, lo scrittore non si limita solo a riassumere, ma di tanto in tanto si compiace anche a interpretare, ma non lo fa per vantare la sua vasta enciclopedia personale, bensì perché in preda a quel certo entusiasmo ludico di chi riesce a cogliere dei fatti che pochi minuti prima erano ignoti.

Nel mio lavoro di trascrizione delle fiabe italiane dalle registrazioni degli studiosi di folklore del secolo scorso, *provavo un particolare piacere quando il testo originale era molto laconico e dovevo cercare di raccontarlo* rispettandone la concisione e cercando di trarre da essa il massimo d'efficacia narrativa e di suggestione poetica. (44, corsivo ns.)

E qualche riga dopo riassume tale processo col sintagma “economia espressiva”.

Italo Calvino vuole offrire al lettore una letteratura complessa ma non esaustiva, non il tutto pronto, il suo scopo è invogliare, incuriosire, destare l'interesse. Per tale motivo, un'altra lezione che vuole tramandare al prossimo millennio è la *Molteplicità*, la quinta e l'ultima compiuta. Della sesta, la “Coerenza”, sono state rinvenute solo alcune bozze.

[...] i libri moderni che più amiamo nascono dal confluire e scontrarsi d'una molteplicità di metodi interpretativi, modi di pensare, stili d'espressione. Anche se il disegno generale è stato minuziosamente progettato, ciò che conta non è il suo chiudersi in una figura armoniosa, ma è la forza centrifuga che da esso si sprigiona, la pluralità dei linguaggi come garanzia d'una verità non parziale. (127)

Abbiamo già avuto modo di vedere i suoi molteplici cambiamenti di stile e di prospettiva all'interno di questo seppur breve saggio.

Abbiamo lasciato per ultima la *Visibilità*, perché è la più importante e affine al caso nostro, in quanto ci introduce all'arte di Calvino di raccontare per immagini, quella che lui chiama “fantasia figurale” (101) oppure “iconologia fantastica” (106).

Nel cinema l'immagine che vediamo sullo schermo era passata anch'essa attraverso un testo scritto, poi era stata “vista” mentalmente dal regista, poi ricostruita nella sua fisicità sul set, per essere definitivamente fissata nei fotogrammi del film. Un film è dunque il risultato d'una successione di fasi, immateriali e materiali, in cui le immagini prendono forma [...]. Questo “cinema mentale” è sempre in funzione in tutti noi, – e lo è sempre stato, anche prima dell'invenzione del cinema – e non cessa mai di proiettare immagini alla nostra vista interiore. (93–94)

Lo scrittore è affascinato dalla carica comunicativa, espressiva ed emotiva delle immagini che quasi parlano da sé. Quella di raccontare per immagini è un'impresa che lo insegue sin dall'infanzia, quando si diletta a riscrivere mentalmente i cartoons americani pubblicati sul “Corriere dei piccoli”:

[...] io preferivo ignorare le righe scritte e continuare nella mia occupazione favorita di fantasticare *dentro* le figure e nella loro successione. [...] la lettura delle figure senza parole è stata certo per me una scuola di fabulazione, di stilizzazione, di composizione dell'immagine. (105)

Ora si può capire meglio quanto sia stato facile e piacevole per lui ricamare parole intorno ai bassorilievi della Colonna, riportando a nuova vita un'epopea di pietra vecchia quasi duemila anni con la naturalezza di chi sembra averci partecipato.

Conclusioni

Riteniamo che nella seguente definizione Domenico Scarpa, critico sensibile, attento e appassionato, sia riuscito a sintetizzare in poche parole l'unicità degli scritti raccolti nel volume *Collezione di sabbia*:

Davanti alle ultime opere di Calvino, sono in molti a chiedersi che fine abbiano fatto la sua energia, la sua allegria e lo slancio della sua giovinezza. È probabile che una parte cospicua della sua gioia sia venuta a rifugiarsi in questo libro. *Collezione di sabbia* è l'opera più libera dell'ultimo Calvino, la più disponibile verso le cose e verso se stesso, la più indulgente verso il proprio non sapere e non capire, quella con la griglia meno rigida, la più vicina a quel proposito di "scrivere come mi viene scrivere" che gli sentiamo annunciare in alcune delle interviste più tarde: è il più disordinato elogio dell'ordine che Calvino abbia mai concepito. (Scarpa, 1999: 51)

In effetti, anche nel saggio *La Colonna Traiana raccontata* si avvertono l'entusiasmo e lo stupore dello scrittore davanti alle scoperte che fa, i quadri visivi che ricrea sono molto vivaci ed espressivi, lo stile è spoglio, essenziale ma non perciò banale, anche perché Calvino non sa esserlo (ci fa pensare allo stile insieme infantile e poetico di Marcovaldo o Palomar, cosparso della loquacità speculativa di Qfwfq) e, non per ultimo, la singolarità di tale impresa sta nel pathos della vicinanza che trasmette al lettore e non più della distanza, come ci aveva abituati.

La Colonna Traiana raccontata è, in verità, un testo creativo, coraggioso, indulgente, gioioso e libero.

RIFERIMENTI:

- Calvino, Italo, *Collezione di sabbia*, Milano, Garzanti, 2013 [1984].
Calvino, Italo, *Lezioni americane*, Torino, Einaudi, 1993 [1988].
Calvino, Italo, *Palomar*, in *Romanzi e racconti*, edizione diretta da Claudio Milanini, a cura di Mario Barenghi e Bruno Falcetto, vol. II, Milano, Arnoldo Mondadori, 2005 [1983], p. 871–980.

* * *

Bonura, Giuseppe, *Invito alla lettura di Calvino*, Milano, Mursia, 1972.

Scarpa, Domenico, *Italo Calvino*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
Mengaldo, Pier Vincenzo, *Postfazione*, in *Collezione di sabbia*, Milano, Garzanti, 2013 [1984], p. 177–180.
Serra, Francesca, *Calvino*, Roma, Salerno Editrice, 2006.
Fouces González, Covadonga, *Il gioco del labirinto. Figure del narrativo nell'opera di Italo Calvino*, Lanciano, Carabba Editore, 2009.



Doomed Eternality of Desire and Fear in *A Delicate Balance*

Samira Sasani*
Elham Haghrezaei**

Abstract:

A Delicate Balance is a play of fear and threat. The characters in this play show an unknown dread of the outside world and try to maintain the status quo. The sense of communication is bound to a protective behavior which results in their avoidance of any outsider. Laing's theory on the condition of the schizoid and the divided selves which torture his existence has become the framework through which this study will show how collusions at work create divided selves and how these selves find themselves in their encounter with the real world. In this article, the attempt has been made to demonstrate the deepest layers of relationships between the characters of the play, while delving into the conflicting forces which are at work in each character's inner world resulting in their ironically opposing and conflicting behaviors. This study will also reveal how masks act as important tools to protect the characters' existence from the threat of the outside invaders. These schizoid characters suffer from, deal with and behave differently towards their inner split and the conflict it arises from within, so that their main focus will be to preserve their existence.

Keywords: Edward Albee, *A Delicate Balance*, R. D. Laing, Divided Self, Self and Others

Introduction

Albee in his play, *A Delicate Balance*, depicts the situation of the individuals who fight the futility of their struggle to maintain the order they need to survive. The struggle is known by some critics to be staying safe in the face of "seemingly inexplicable 'terror' of the collapse of traditional values and the resultant emptiness of their selfish, affluent, and hitherto complacent lives" (Hutchings, 1988: 59). Considering the fact that this play is a confrontation between the dialogues and is "a play of words rather than action" (Kitching, 1966: 72), some critics emphasize the play's insistence on language as Walter Kerr maintains "Albee adds a wrinkle to the Pinter's cloak of anxiety, suggesting, 'life is language and nothing more.'" (1986: 52). In this play, "the danger",

* Assistant Prof., PhD, Shiraz University, Iran, samira.sasani21@yahoo.com.

** MA graduate in English Literature at Shiraz University, e.haghrezaei@gmail.com

however, “is that the protective schizophrenia may become a total substitute for reality” (Biggsby, 1968: 226). The absence of action in this play of dialogues disappears if one delves into the semi-communicational dialogues into the hidden forces which function behind the scene in order to form the dialogues.

As the seeker of the “truth of human existence” (Singh, 1987: 1), Albee shows the condition of the modern man and the chaotic reality of the modern age. Considering the responsibilities of the playwright, he says “I’ve always thought that it was one of the responsibilities of playwrights to show people how they are and what their time is like in the hope that perhaps they’ll change it” (Stenz, 1978: 3). The chaos without corresponds to the chaos within and his characters all suffer from a terror from which they cannot escape “with ‘time running out, not only for the dying man but for a dying civilization’” (Horn, 2003: 15). The world which the reader is exposed to in Albee’s play is “...a world whose order has decayed. God is dead. A new one must be constructed by the mind and imagination operating through a language which itself offers evidence of decay” (Biggsby, 2000: 136). “Alienation, estrangement, disaffection, anomie, withdrawal, disengagement, separation, non-involvement, apathy, indifference, and neutralism” (Keniston, 1965: 1) all are reflected in the behavior of his characters while their desperate need for existence urges them to function and act from within.

R. D. Laing, Divided Self, Self and Others

Laing in his book, *The Divided Self*, begins to analyze the condition of the schizoid from an existential perspective. In his theory, he proposes two types of individuals. The first one, which he knows as the “ontologically secure” individual, possesses a sense of realness in himself and the world around him while being prepared to “encounter all the hazards of life, social, ethical, spiritual, biological, from a centrally firm sense of his own and other people’s reality and identity” (Laing 1960: 39). The ability to differentiate between himself and others give him the power to function in the society in a way that “his identity and autonomy are never in question; as a continuum in time; as having an inner consistency, substantiality, genuineness, and worth.” (Laing, 1960: 42)

The second type is the individual who is suffering from ontological insecurity. This individual has lost his sense of being real in the world and therefore feels “more dead than alive” (Laing, 1960: 42). Having a precarious sense of identity, he constantly lives with the fear of losing his self in the other. Thus, the sense of being related to the other is interpreted as a threat to his identity as Laing explains: “What are to most people everyday happenings, which are hardly noticed because

they have no special significance, may become deeply significant in so far as they either contribute to the sustenance of the individual's being or threaten him with non-being" (1960: 43). The individual's escape from the real world is not due to his indifference but due to his intensive sensitivity towards the ordinary events of life. The isolation which shelters him from the real and the others gives him some fears and anxieties with which he must live. Laing names three types of anxieties for an ontologically insecure individual. The first one is the fear of "engulfment" which he explains as "a risk in being understood (thus grasped, comprehended), in being loved, or even simply in being seen" (1960: 44). The individual dreads any interaction with the other, since he believes that by having other's attention and love his self will be under attack. Laing says: "In this the individual dreads relatedness as such, with anyone or anything or, indeed, even with himself, because his uncertainty about the stability of his autonomy lays him open to the dread lest in any relationship he will lose his autonomy and identity" (1960: 44). The precarious sense of identity in this individual, faced with this fear, shuts all the doors to the outside world and keeps him isolated inside.

The second anxiety is the fear of implosion. This fear happens as a result of the emptiness the individual feels inside. The isolation in which he is condemned to live deprives him of the realness he needs in order to feel alive. Therefore, the isolated self within becomes more withered gradually and the space inside him grows bigger and bigger. "Although in other ways", Laing explains, "he longs for the emptiness to be filled, he dreads the possibility of this happening because he has come to feel that all he can be is the awful nothingness of just this very vacuum" (1960: 46). When the space inside grows bigger, the outside threat becomes more murderous since the identity of others can easily occupy that empty space within.

The third anxiety proposed by Laing is the fear of petrification or depersonalization (1960: 46). When faced with the threats of the real world, the individual dreads being petrified, or depersonalized by the other. He believes that the other has the power to deprive him of his human power and turn him into an 'it'. Therefore, he begins the act of petrification in the first place to disarm the other and to guard his own self from being attacked by the other. The murder occurs and the individual's identity is safe. However, he feels more isolated and empty since his existence depends on the existence of the other. "[...] unnourished by the outer reality, alone and isolated in an inner nothingness", Terrell Butler maintains, "the unembodied self becomes increasingly infused with fear, hostility, despair, and a sense of its own nonbeing" (1977: 213). This is what Laing calls the vicious circle of the

life of this individual in which the more he kills the other, the more he becomes empty, and the emptier he becomes, the more he longs for the other, and the more he longs for the other, the more he kills the other.

Laing further believes that the ontologically insecure individual suffers from a division of selves. Faced with a threatening world, the individual may decide to divide himself into at least two selves. One being his true self and the other being his false self. In this sense, the individual becomes, as what Laing calls, “unembodied”, since “The body is felt more as one object among other objects in the world than as the core of the individual’s own being” (Laing, 1960: 69). The true self within is the one the individual believes to be himself while the false self or his body is the agent of the communication with the real world and “which a detached, disembodied, ‘inner’, ‘true’ self looks on at with tenderness, amusement, or hatred as the case may be” (Laing, 1960: 69). However, the true self being merely mental, loses its vital energy to live and withers gradually in isolation. The false self becomes the mask the individual wears in his life and which has no gratifying role for him. This mask has the power to torture the true self inside, since it does things which the true self detests. Unless the true self riots and disarm the false self, the individual may appear as a normal human being in the society with no symptom of the psychosis growing inside him.

Laing in his book, *The Self and Others*, analyzes the origins of such a division in the schizoid individual. The situation that he names “collusion” is “a game played by two or more people whereby they deceive themselves – a game involving mutual self-deception” (1961: 98). “Laing was keen to demonstrate”, Scott and Thorpe maintain, “that the self is born into a world of others to whom one’s action must be orientated, (2006: 336). The collusive bound between the individuals is due to their need to appear in a particular way to the other. In order for one individual to have a particular identity, the other person needs to have a particular identity corresponding to the individual’s identity so that the person is able to see the individual the way he wishes to be seen (Laing, 1961: 99). At this point, if the person’s view of himself, his identity for himself, does not correspond with his identity for the individual, the person may break out and seek his own true self. However, the need for confirmation, many times, urges the person to stay and form a collusive bound with the individual which is based on false selves or masks. Thus, Laing believes that when an individual senses a definite threat to his true self from the outside world in situations where the family which nurtured him did not give him the opportunity to be himself, he may choose to keep his true self within and wear masks corresponding to the demands of the family. As far as it remains a choice, this relationship is called a collusion (Laing, 1961: 99).

Laing, also, demonstrates another situation which he calls the double bind. He defines double bind as “a situation which involves two or more persons, of whom one is regarded as the ‘victim’” (1961: 138). The individual as the victim “is caught in a cross-current of contradictory injunctions, or of attributions having the force of injunctions, in the midst of which he can do nothing right. There is no move he can make that will meet with unqualified confirmation by the other(s)” (Laing, 1961: 136). As Laing maintains for this situation to occur, there needs to be contradictory injunctions between at least two people of which one is the victim. Repetition is inevitable in this situation. First, a primary injunction is given in the form of a threat for punishment following which the second injunction comes and contradicts the first one yet in a non-verbal form which is also threatening to the individual. The third injunction now happens and shows the individual that the situation is inescapable. This inseparability is in its highest form between a mother and her child. In a situation where the mother who biologically is the shelter the child seeks in the face of danger, what the child will do when the mother herself becomes the source of danger? The child cannot leave the mother while being unable to stay with her and feel safe.

Laing and *Delicate Balance*

As the play opens, the reader embarks on a journey through the disordered and inconsistent lines and words to the chaotic world of Agnes’ mind:

What I find most astonishing-aside from that belief of mine, which never ceases to surprise me by the very fact of its surprising lack of unpleasantness, the belief that I might very easily – as they say – lose my mind one day, not that I suspect I am about to, am even ... nearby ...[...]... for I’m not that sort, merely that it is not beyond ... happening: some gentle loosening of the moorings sending the balloon adrift-and I think that is the only outweighing thing: adrift; the ... becoming stranger in ... the world, quite ... uninvolved, for I never see it as violent, only a drifting – what are you looking for Tobias? (Albee, 1966: 1)

In the lines above, the reader is trapped in the web of anticipation. Agnes’ effort to attract the reader is shown in her ability to encourage the reader to move along the lines in order to find the information. However, it is not delivered. Through this experience which begins with the words “what I find most astonishing”, the reader slips down deeper and deeper into the unknown realms of Agnes’ mind, being unable to return to the world outside. Through this world, the reader faces the “belief” upon which her perceptions lie, both of herself and the environment around her. The “surprising lack of unpleasantness” which she feels as she ponders on the idea of “losing [her] mind one day”

speaks for her latent desires and the conflict she suffers from within; the conflict which imprisons her between two opposing forces. The first one shows her the inevitability of going mad and the pleasure which follows it, and the second confronts her with her undeniable yearn and need to step out of her inner world and embrace the real. This conflict arises when, according to Laing, the individual is suffering from ontological insecurity.

As mentioned earlier, the emptiness within the individual makes him fear any relatedness with the other following the fear of implosion and his death. His inability to step into the real originates in his fear of losing his identity, his self, into the others. Therefore, his true self lies within, unscathed by the outside reality. However, this individual, being conscious of his gradual death in the unreal, paradoxically, yearns for this contact which he dreads. These conflicting forces are evident in Agnes' perception of her madness as a balloon going adrift (Albee: 1) and her inability to hide her pain when she will become "a poor old thing" being "put in a bin somewhere" as her husband will "live to be a hundred and four" (Albee: 4). The isolation yearned by this insecure individual is her own murderer. It will deprive her of her existence and Agnes' awareness of this ending is implied in the imagery of "some autumn dusk" with which she compares herself (1966: 4). The atmosphere of a near nonexistence is felt both in the image of "dusk" and "autumn". The ironical outcome persists to move forward towards her as she struggles to protect her existence from the outside invasions. For this individual death becomes inevitable, both in contact with the outside world and in isolation.

However, she expresses her inability to go adrift due to her concern for her husband and her family: "but I could never do it – go adrift – for what would become of you?" (Albee, 1966: 2). Here, the sincerity behind her words is questioned considering her inability to feel concern for no one but herself. The question of sincerity is prevalent throughout the play and is a key concept in the interactions between the characters and their behavior. Agnes as an insecure individual needs to preserve her view of her own identity. She struggles to make the others see her the way she desires to be seen. Therefore, a 'collusion' is created to run the game. As mentioned earlier, collusion is a game which is played by two or more individuals. This game of identities allows the individuals to be seen as the person they want to be seen. The masks they wear give them the opportunity to delve into the illusion of a particular yearned-for identity. This situation is further clarified by Laing through an example:

If we consider this situation as a counterfeit of genuine relatedness, one can see that either Peter or Paul may try to establish an identity for himself by achieving a particular identity for the other. The need for such a venture depends for Peter (p)

on the extent to which he finds it necessary for Paul to see him (p) in a particular light, in order for him, Peter (p), to feel that he (p) is the person he (p) wants to be. Peter may feel that he needs Paul to be a certain person in order for him (p) to have the opportunity to be the person he wishes to be. (1961: 100)

The situation mentioned above can be seen in Agnes' behavior toward the others in the family. The first hints of the existing collusion is her insistence to create an enjoyable image of what is going on in real between herself and Tobias: "well, I don't want to use an unkind word, 'cause we're cozy here, aren't we?" (Albee, 1966: 5). She tries to make Tobias believe that their company is pleasant and desirable since this belief is needed for her to have the identity she wants to preserve. However, Tobias is not the only member in the family who has taken part in the collusion. Clair, Agnes' sister, is implied to be the outer force which pushes Agnes towards madness, as Agnes, addressing Tobias says: "To revert specifically from Clair to ... her effect, what would you do were I to ... spill my marbles?" (Albee, 1966: 8). Clair is the destroyer of the image Agnes yearns to create. She deprives her of her stability in her illusions. Clair, as the other member of the family which nurtures Agnes, in her childhood and later in her life, wears different masks to gain different identities, different false selves. She was the child who was trapped in the web of lies and expectations of her family: "I have never known whether to applaud or cry. Or, rather, I never know which would be the more appreciated-expected." (Albee, 1966: 14). The situation she depicts in her memories for the reader resonates with the situation Laing describes for an individual who is suffocated by the identities of the others. Being unable to show his self, this individual, under the pressure of a certain pre-established norm, acts in a way desirable to the others.

But I'm not an alcoholic. I am not now and never was. [...] it would be so much simpler if I were. An alcoholic. So, one night, one month, sometime, I'd had one martini – as a Test to see if I could – which, given my stunning self-discipline, had become three, and I felt ... rather daring and nicely detached and a little bigger than life and not snarling yet. So I marched, more or less straight, straight up to the front of the room, hall, and faced my peers. And I looked them over-all of them trying so hard, grit and guilt and failing and trying again and loss ... and I had a moment's-sweeping-pity and disgust, and I almost cried, but I didn't-like sister like sister, by God- and I heard myself say, in my little girl voice-and there were a lot of different me's by then- I am a alcoholic. (Albee, 1966: 24-25)

In her recollections, Clair discloses her suffering as a child with different "me's". According to Laing, when an individual is unable to show his self the split occurs under the pressure of expectations. Through this split, the individual is divided into his true self and his false self or selves. These false selves are the masks the individual wears

in order to meet with the expectations of the other. This individual is now captured in a collusion in which he should play the roles with the masks he is given. The family that nurtures Clair and leads her to such condition runs the collusion from which Clair finds no escape. The expected lady-like behavior which is evident in her unexpected bow is the force she desires to demolish by creating for herself another false self which is an alcoholic; yet, the power of the collusion is so strong that she cannot break it:

My name is Clair, and I am an ... alcoholic. Now, I was supposed to go on, you know, say how bad I was, and didn't want to be, and how it happened, and what I wanted to happen, and Would They Help Me Help Myself ... but I just stood there for a ... ten seconds maybe, and then I curtsied; I made my little-girl curtsy, and on my little girl feet I padded back to my chair. (Albee, 1966: 25)

Her inability to break the chain lies, partly, in her inability to ignore her need for the complement from her family. After drinking martini, Clair expresses her feelings of being "... rather daring and nicely detached" (Albee, 1966: 25). This detachment is needed if she desires to escape the chains, yet, she, herself, is aware of the futility of this struggle, since she knows that wherever she goes she will finally be hidden behind the masks: "[...] But the one lady was nice. She came up to me later and said, 'you've taken the first step, dear'. [...] she didn't say the first step toward what, of course. Sanity, insanity, revelation, self-deception ..." (Albee, 1966: 26). The persisting power of the collusion which nurtures her is so strong that all her life Clair struggles to save herself from its claws. Agnes is the preserver of the collusion Clair strives to escape. Clair's insistence on being an alcoholic originates in her struggle to nullify Agnes' impact and force. She encourages Tobias to play a game, a game that will ruin Agnes' existence:

Warn me when she's coming; I'll act drunk. Pretend you're very sick, Tobias, like you were with the stomach business, but pretend you feel your insides are all green, and stink, and mixed up, and your eyes hurt and you're half deaf and your brain keeps turning off, and you've got peripheral neuritis and you can hardly walk and you hate. You hate with the same green stinking sickness you feel your bowels have turned into yourself, and everybody. (Albee, 1966: 23)

Her insistence on pretention as an easy and flowing behavior speaks for the masks she wears in her everyday life in order to ward off the invasion pointing at her by her sister. Agnes, faced with this behavior, considers it as an act of petrification and defends her existence through turning Clair into non-being. Agnes' procedure is to ignore Clair and to insist on considering her an alcoholic:

Clair (Little-child statement, but not babytalk): I am not a alcoholic!

Agnes: we think that's very nice. We shall all rest easier to know that it is *willful*; that the vomit and the tears, the muddy mind, the falls and the absences, the cigarettes out on the tabletops, the calls from the club to come and get you please ... that they are all ... *willful*, that it can be helped. (Scathing, but softly) if you are not an alcoholic, you are beyond forgiveness. (Albee, 1966: 28–29)

When Clair is considered an alcoholic, she is deprived of the power of will and in turn her characteristics as an active human being are taken away from her. When disarmed, Clair cannot be seen by Agnes as a threat to her existence. When Clair, having been preserving her true self within, decides to enjoy the game by accepting to be an alcoholic, Agnes begins to ignore Clair that has, successfully, turned into an “it”. The pressure of Agnes’ collusion is seen in Clair’s words: “If we are to live here, on Tobias’ charity, then we are subject to the will of his wife” (Albee, 1966: 29). Tobias is himself an individual who is captured in this collusion:

Agnes: [...]. There are no mountains in my life ... nor chasms. It is a rolling, pleasant land ... verdant, my darling, thank you.

Tobias (Cutting a cigar): We do what we can.

Agnes (little laugh): Our motto. If we should ever go downhill, have a crest made, join things, we must have that put in Latin – We do what we can – [...].

Tobias: Do you think I should go to Clair’s room?

Agnes (Silence: then stony, firm): No. (Tobias shrugs, lights his cigar) Either she will be down, or not.

Tobias: We do what we can.

Agnes: Of course. (Albee, 1966: 9)

Agnes’ need for Tobias is so crucial to be seen as the person she wants to be seen. “we do what we can” implies the restriction and the force which run the family towards a definite destination. Agnes needs Tobias to see her in a particular way desired by her and in order for this to happen Tobias is needed to be a particular person to complete her identity; as Laing explains: “If Peter needs to be appreciated, then Paul has to be seen as someone who is capable of appreciating him and does” (1961: 100). Tobias’ reaction towards this act of make-believe is “we do what we can”. He is aware of the artificiality of this identity while showing pseudo-confirming behavior to Agnes. In his interactions with Agnes, Tobias shows contentment towards his situation and Agnes’ demands:

Agnes: You have hope, only, of growing even older than you are in the company of your steady wife, your alcoholic sister-in-law and occasional visits ... from our melancholy Julia. (A little sad) That is what you have, my dear Tobias. Will it do?

Tobias (A little sad, too, but warmth): It will do.

Agnes (Happy): I’ve never doubted that it would. (Albee, 1966: 12)

Some critics believe that “the play organizes the claims of family and society into a pressure brought to bear on one man: ‘poor Tobias, surrounded by his women.’” (McCarthy, 1987: 90). The contentment which Tobias shows under the forceful pressure of his wife originates not in the power of this collusion, but in the experiences he had as a young individual. An unexpected purging of memories changes the direction of the play and takes the reader to the time when Tobias lived with his cat. The cat has been his only companion for fifteen years. It is the source of attention and love for the young Tobias who has withdrawn from the rest of the world to fill the gap a non-human friend. As Laing believes, when an individual suffers from a division of selves, in order to protect his true self, his interactions tend to be limited to his own phantasies, things or animals, since they do not have the power to petrify him (Laing, 1960: 77). This situation is what one witnesses in Tobias’ life with a cat and the importance it has on his behavior and which still persists on his mind. Tobias’ decision to kill the cat after fifteen years is a result of his ability, as an insecure individual, to be conscious of both himself and his environment and, as Laing mentions, this consciousness always leads the individual to the belief that others are constantly criticizing him (1960: 77). The decision is made when some changes appear in the cat’s behavior. To Tobias, these changes have only one origin, and that is hate. He believes that the cat is showing hate towards him: “She didn’t like me anymore. It was that simple. [...] I had lived with her; I had done ... everything. And ... and if there was a, any responsibility I’d failed in ... well ... there was nothing I could do. And, and I was being accused” (Albee, 1966: 34).

The belief that he is being accused for an unknown reason is confirmed when he receives a violent reaction from the cat:

I said, “damn you, you like me; God damn it, you stop this! I haven’t done anything to you.” And I shook her; I had my hands around her shoulders, and I shook her ... and she bit me; hard; and she hissed at me. And so I hit her. With my open hand I hit her, I hit her, smack, right across the head. (Albee, 1966: 36)

The hissing and the biting are considered by Tobias as signs of the cat’s hatred towards him. As an individual conscious of himself and the world around him, he is always trapped in the need for attention while this attention from a human being can deprive him of his identity. When the cat changes, his long-persisting fear of losing the attention views the situation and interprets it as a threat to Tobias’ existence. Hatred leaves him with nothing but the emptiness which will devour him soon. Therefore, killing the cat is the only way for him to live and stay protected.

Julia, as another member of this collusion, is imprisoned in the protected realm of her mother. She “is the needy child, a recurrent figure in Albee plays, filling an undefined void in the lives of parents while she herself craves love and understanding.” (Dircks, 2010: 46). The repeated unsuccessful marriages and the divorces speak for her inability to leave the safe environment of living with her mother which formed her identity. Her situation can be analyzed as a double bind which Laing explains as a trap between the mother and the child. According to Laing, the double bind situation demands repetition. Cathy’s case is an example of a double bind situation which Laing explains in his book. According to him “even though she [Cathy] was put in a mental hospital, this did not stop her from escaping from the hospital repeatedly in order to run home, where she would arrive at any hour of the day or night and have to be dragged away again.” (1961: 142). In Julia’s case, the first injunction is “I want to see your marriage and happiness, Julia my daughter” (Albee, 1966: 90). The second injunction, opposing the first, steps in through Agnes’ behavior towards her as she cuddles her, brushes her hair and pulls her back to the collusion. Julia, being trapped in the paradoxical demands, is uncertain about her situation. Thus, her life with others is, ultimately, interpreted as threatening to her existence and leads her back home to her mother and her room:

Julia (Rushes to the sideboard, her back to it, spreads her arms, protecting it, curiously disturbed and frightened by something): No! Don’t you come near it! Don’t you take a step!
 Harry (Patiently, moving forward a little): Now, Julia ...
 Julia: No!
 Edna (Sitting, relaxing): Let her do it Harry. She wants to.
 Julia: I don’t want to.
 Harry (Firm): Then I’ll do it, Julia.
 Julia (Suddenly, a little girl, crying): Mother!? Mother!? [...] Mother!? [...] MOTHER? FATHER! HELP ME! [...] They want!
 Agnes (kindly, but a little patronizing): Perhaps you had better go upstairs.
 Julia (Still semi-hysterical): Yes! Where!? What room!?
 Agnes (Patient): Go up to my room, lie down.
 Julia (An ugly laugh): Your room!
 Edna (Calm): You may lie down in our room, if you prefer.
 Julia (A trapped woman, surrounded): Your room! Your room? MINE!! MINE!! (Albee, 1966: 99)

Julia’s hysterical reaction towards Edna and Harry who have occupied her room originates in her fear of being thrown alone into the unknown world. As an individual who has always been trapped in the perspective of her mother, Julia is unable to see beyond and the identity which her mother has created for her only makes sense in the collusion which, although being a prison, is safe and secure. As an insecure

individual, Julia's sense of others is defined by her mother's vocabulary. To her, others and the outside world are a threat to her existence. The room she struggles to regain stands for her place in the collusion without which she loses her self. She cannot breathe outside of this secure place which secures her identity.

Edna and Harry, on the other hand, are the outsiders who threaten the existence of this collusion. The isolation that has surrounded this family in order to protect them from the outside threat is now broken by the outside world. Agnes explains this threat vividly in the following paragraph:

Let me tell you something about disease ... mortal illness; you either are immune to it ... or you fight it. If you are immune, you wade right in, you treat the patient until he either lives, or dies of it. But if you are not immune, you risk infection. [...]. It is not Edna and Harry who have come to us – our friends – it is a disease. (Albee, 1966: 151)

The security and the immunity pointed out by Agnes speaks for the existential immunity of the individual in his interactions with others. The sense of being absorbed by the identity of other is so strong that isolation becomes inevitable. Edna and Harry as the invaders of the comfort zone of this collusion are "passing through" (Albee, 1966: 88) to shake the foundation of this bond and to spread the disease of reality. The terror which is filling the gaps in this family is an existential terror of losing oneself into the other. This terror "from without brings into play all of the terrors from within that denial and habituation keep precariously in place for Tobias, Agnes, and Julia" (Marcia, 2017: 40). When this collusion is occupied by the other and each loses his or her identity in the identity of the other, they will be killed by the other. Therefore, this invasion should be avoided undeniably. Harry and Edna, who have taken refuge in this family from an unknown terror, are the reflections of the future of this family. The terror which frightens them and urges them to seek shelter in this family is the fright of death due to the emptiness within. When in isolation, the individual is deprived of realness and aliveness needed to survive. The vicious circle casts shadow on him and leads him to the conflicting desires of being in isolation while yearning for the other and the real. He is aware that his existence is bound to the existence of the other. Many critics believe that the final events of Albee's plays show that "epiphany remains a possibility" (Biggsby, 2000: 133), yet the possibility of epiphany for Agnes, Tobias, Clair and Julia in this play is predicted in Edna and Harry's epiphany and their need to survive.

Conclusion

In his play, Albee depicts a family who are thrown alone in a threatening world. The world he shows to the reader is a world of insecurities and invasions. His characters are ontologically insecure individuals who have isolated themselves in a collusive bond in order to stay safe from the invasions of the real world. Agnes, Tobias, Julia and Clair, each suffers from a precarious sense of identity due to which any sense of relatedness to the other is interpreted by them as disastrous and murderous. Their division of selves urges them to seek isolation and take refuge in masks and a collusive bond. However, this collusion lacks the power to hide the inner torture of its members for the real. The vicious circle, along with the double bind force, urges Julia to make interactions with another individual from the outside of this collusive bond. Tobias also needs Edna and Harry in order to receive that outer source of aliveness; yet, the isolation persists, since no one is able to tolerate the sudden invasion and the murder which follows it. The world which Albee depicts is the world of loneliness and fear. The isolation surrounding the characters of the play is inevitable when each struggles to protect their true selves from the outside threat.

REFERENCES:

- Albee, E., *A Delicate Balance*, New York, Atheneum, 1966.
- Bigsby, C. W., *Modern American Drama, 1945–2000*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- , *The Strategy of Madness: An Analysis of Edward Albee's A Delicate Balance*, in "Contemporary Literature", 1992, p. 223–235.
- Butler, T., M., *The Achievement of R. D. Laing*, in "Brigham Young University Studies", 1977, p. 211–221.
- Dircks, Ph. T., *Edward Albee: A Literary Companion*, Library of Congress Cataloguing-In-Publication Data, 2010.
- Horn, L. B., *Edward Albee: A Research and Production Sourcebook*, Westport, CT, Praeger Publishers, 2003.
- Hutching, W., *The Plays of David Storey: A Thematic Study*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1988.
- Kerr, W., *Only Time Really Happens to People*, in Philip C. Kolin and J. Madison Davis (Eds), in "Critical Essays on Edward Albee", Boston, G.K. Hall, 1986, p. 52–54.
- Kitching, J., Book Review of *Delicate Balance*, in "Publishers' Weekly", 1966, p. 72.
- Keniston, K., *The Uncommitted*, New York, Harcourt, Brace and World, Inc, 1965.

- Laing, R. D., *The Divided Self*, London, Tavistock Publications, 1960.
—, *The Self and Others: Further Studies in Sanity and Madness*, London, Tavistock Publications, 1961.
- MacCarthy, G., *Edward Albee*, London, Macmillan, 1987.
- Marcia, D., *The Absurdity of Mimesis: A History of Absurdist Criticism Related to the Plays of Edward Albee*, in *Edward Albee and Absurdism*, ed. Michael Y. Bennett, Leiden, Brill, 2017, p. 6–51.
- Scott, S. & Ch. Thorpe, *The Sociological Imagination of R. D. Laing*, in “Sociological Theory”, 2006, 24, 4, p. 331–352.
- Singh, Ch. P., *Edward Albee: The Playwright of Quest*, Delhi, Mittal Publications, 1987.
- Stenz, A. M., *Edward Albee: The Poet of Loss*, New York, Mouton Publishers, 1987.



The Theatre of Cruelty and the Drama of the 1950s*

Claudiu Margan**

Abstract:

The stage of the '50s brings a new aesthetic attitude, initially perceived as a threat to the theatre itself. Many voices talked about the *death of representation*, about *final aesthetics*, but time has proved that it was merely an effort to adapt the art of performance to the demands of contemporary society. The idea of cruelty in the theatre, stated by Antonin Artaud and transformed into aesthetics by the playwrights of the 1950s, means not only the necessity of the shock effect of the new theatre in order to make a real connection with the audience, as it often appears in literary criticism, but also understanding theatre as the theatre of life, as an essential form of knowledge.

Keywords: drama, aesthetics, experimental theatre, Artaud, performance, absurd

At the beginning of the 1950s, the Parisian scene – taken as a landmark of dramatic modernism – presents some fundamental directions: alongside the entertainment plays in this period, *philosophical plays* (Sartre, Camus), *literary plays* developed in line with symbolism (C Claudel, Anouilh, Giraudoux), *ideological plays*, politically committed (Brecht), *avant-garde* or *experimental plays* (Beckett, Ionesco, Adamov, Genet) are being staged. E. Jacquart suggests „two rival innovative trends” (1998: 22) in the theatre of the 50s: on the one hand, the drama of Brechtian inspiration, characterized by the socio-political commitment, and on the other, the theatre of derision, focusing on the human condition – represented by Ionesco and Beckett¹.

* Paper presented at the International Symposium “Research and Education in Innovation Era”, “Aurel Vlaicu” University of Arad, 17–20th of May 2018.

** Lecturer, PhD, “Aurel Vlaicu” University of Arad, claudiu_margan@yahoo.com

¹ Among the fundamental features of the two directions, Jacquart highlights, on the one hand, the techniques used in the drama of Brechtian inspiration, broadly considered as socio-politically oriented parables, namely: distance, discontinuity, street scenes and construction based on an implicit demonstration, and on the other hand, the tragic-comical profoundness of the human condition, the ontological absurdity, the transhistorical character, the archetype, the timeless and universal, specific to the theatre of derision (1998: 23).

We may organise the picture of the main dramaturgical directions in the early 1950s through a pyramidal structure, starting from its base with the most accessible form, and thus the most frequented in terms of number of spectators, to the top of the pyramid, where, we believe, one may find the least accessible, sometimes simply shocking, damaging the comfort and dignity of the audience²:

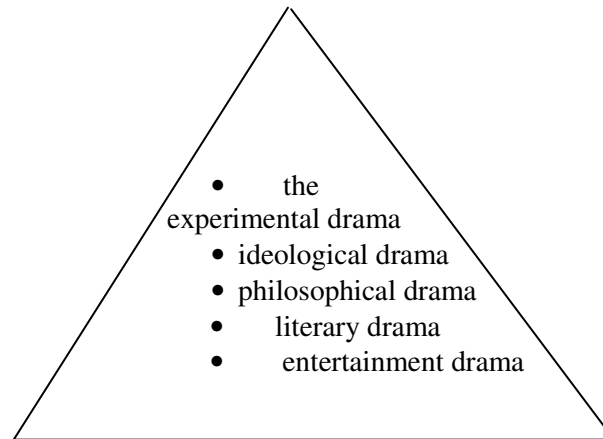


Fig 1. Dramaturgic directions in the early 1950s

Of course, by altering all the dramatic categories known, the experimental theatre – which encompasses in our opinion the dramaturgy of derision or absurd – was perceived as a threat to the theatre itself. Many voices have rushed to talk about the death of representation, but time has proven that it the new playwrights were merely trying to harmonise the art of representation with the requirements of the contemporary society because, as R. Abirached points out, the ambition of the new theatre

[...] does not proceed from the perverse or innocent desire to assassinate the theatre: on the contrary, it is an almost desperate attempt – the last of this kind we know – to restore the mimesis in an acceptable manner for modern industrial society (1994: 389).

Three dramaturgical theories

The new theatre is closely related to some revolutionary theoretical works in the field of performing arts. Even though authors such as V.

² We chose here the label of *experimental theatre*, a term that L.C. Pronko coined in order to identify the dramatic avant-garde of the 1950s, which would encompass the theatre of the absurd, but without being limited to it.

Meyerhold, A. Appia, F. Dürrenmatt, or K. Stanislavski³ – whose influence in modern theatre is undisputed – are rarely mentioned when it comes to the 1950s drama, three names obsessively reoccur in the literary criticism⁴ interested in dramatic avant-garde, namely Gordon Craig, Bertoldt Brecht and Antonin Artaud respectively.

G. Craig is probably the most radical of the theorists of the new theatre, but also the one whose ideas reverberated less – compared to Artaud or Brecht – on a stage that was not prepared for the instantiation ambitions of the author of *The Actor and the Uber-Marionette*. According to him, the actor is stripped of the coat of interpretation, evolving into what Craig calls the Uber-Marionette, an abstraction that goes beyond the boundaries of the human element on the stage. The human body is incapable of serving artistic interests, and the actor must become a puppet for the director, the latter being “the only one able to guide his movement” (Crisan: 40–42). Obsessed with the animated-unanimated dichotomy as a key issue of the future of the performance, Craig basically flinches in favour of the latter because unanimated matter is capable of “living under the action of a force beyond the human, of a power beyond the world of men” (Borie: 2007: 357).

According to S. Crişan, Craig’s contributions to the art of performance are much more numerous:

[...] he moved the emphasis on “shapes” and volumes; he modelled the image of the stage through light and movement, but this time, focusing on the forms in an original manner; has removed the painted props; not least, the directorial design occupied a central position in the performance (2004: 41).

The radicalization of the critical discourse on the theatre overshadowed the influence of the English theorist, maybe because the world of drama was not ready for his ideas. Indeed, his conception of “an invariable, immutable game, a sacred game, immense in terms of duration (one week, a month, a year), which might even lack text, even words” (Borie, 2007: 254) exceeded the receptive abilities of the

³ If we were to mention here only one of these names, director and designer Adolph Appia is among the first to notice the need for verbal language to become subordinated to visual signs. Sorin Crişan mentions the *living space* that Appia wanted to materialize on stage, taking into account some revolutionary concepts that the Swiss author formulates, such as the importance of involving the audience, accelerating the performance through music and gestures, the study of the geometry of the décor, because the “theatre is not a synthesis of arts, but the *meeting point* [...] of those elements – acting, music, props, language – which, through their ability to symbolize, satisfy the needs of a moving and living art” (2004: 37).

⁴ We mention, among others, pe G. Serreau (1966), M. Esslin (1970), R. Abirached (1994), E. Jacquart (1998), N. Balotă (2000), D. Comloşan (2001).

audience and the critique alike, as well as the technical possibilities of the art of representation at the beginning of the 20th century.

B. Brecht is the first theorist to speak of a non-Aristotelian theatre, thus marking the break with the traditional drama. However, as compared to the other authors mentioned in this study, the German author remains the closest to the realistic dramatic doctrine, it is true, a realism stemming from the convergence of social realities and the reality mediated by the author's consciousness.

Brecht's influence among his contemporaries, though more obvious on the leftist intellectuals, remains a landmark in modern theatre. Unlike Jarry and afterwards Artaud or Ionesco⁵, Brecht is a supporter of the participation of the audience by isolating the spectator from the performance in the sense of objectivity, of the lucidity that he must preserve in order to decode the message represented on stage.

Convinced of the necessity to "treat contemporary themes in a contemporary form", Brecht notes that it is "vital for the theatre to experiment in this direction"⁶. Brecht's style, as Max Schroeder notices, also includes words, music and images, trying – by what he himself calls epic theatre or didactic plays – to "engender a new encounter with the audience"⁷, in other words to achieve a new sensibility that could reverberate with the expectations of the modern spectator.

A. Artaud calls for a return to origins, a search for those fundamental aesthetic principles that would allow a reorganization of the *dramatic organism*, that is, the return to an "ancient, effective and effective practice of signs" (2004: 5) that Monique Borie mentions in her study on Artaudian work. In Artaud's opinion, the theatre is haunted by its double, that is, by an indescribable force triggered at the moment of representation.

The French theorist and theatre man expresses his preference for an exacerbated experience, for *feeling*, perceived not necessarily in opposition to the Cartesian *cogito*, but as a form of profound knowledge of a continually transforming world that cannot always be ordered according to exact logical principles: "We want to make the theatre a reality in which we can believe and which could present, for heart and senses, the concrete bite that every true sensation implies" (Artaud: 131).

Under the influence of psychoanalysis, Artaud calls for the use of oneirism and subconsciousness in the "subjectivization process" that

⁵ For the authors quoted, the participation of the audience is *affectively* translated, through the exacerbation of feelings, as a genuine and unmediated form of knowledge.

⁶ From Ernst Schumacher's notes, a close friend and commentator of Brecht's work, in *He will remain*, published in Hubert Witt (ed.), *Brecht As They Knew Him*, p. 223.

⁷ Max Schroeder, *Brecht's Stage Style*, quoted in Hubert Witt, *Brecht As They Knew Him*, p. 116.

creation implies, because “the world of the theatre originates in the author’s self, not so much in the consciousness, but in the subconscious” (Comloşan: 45).

The idea of cruelty in the theatre, transformed into aesthetics by the new generations of playwrights, means not only the necessity of the shock effect of the new theatre in order to make a real connection with the audience, as it is often stated in literary criticism, but rather the understanding of theatre as “theatre of life”⁸, as an essential form of knowledge, that is, the theatre “[...] is the revelation, the progress, the outward flow of a latent supply of cruelty by which all the perverse possibilities of the spirit are placed on an individual or group” (Artaud: 44).

Therefore, the theatre will have to abandon the old ambition of representing a literary text, aspiring towards an independent existence of the performance, that convergence between *l’en-soi* (self) and *pour-soi* (for oneself) that Sartre mentions and which implies nothing more or less than establishing an equivalence between theatre and life.

The dramatic language undergoes significant mutations in Artaud’s vision, which by trying to take away theatre from the “all-powerful primordial logos” (Derrida: 281), changes the centre of gravity of drama from text to performance, to the theatricality understood as the sum of “various languages present on stage”. (Comloşan: 61).

The theatre of cruelty claimed by Artaud does not mean representation, as Jacques Derrida notices, but “life itself in what life has unrepresentable” (1967: 343), that is, a definitive distance from the imitative conception of art.

Debut, reactions, consecration

Although the “adventure” of the new theatre seems to begin in 1950, when Ionesco’s *The Bald Soprano* shares the headlining at Noctambules with Adamov’s *Invasion*, Brecht’s *The Exception and the Rule* or Boris Vian’s *L’Équarrissage pour tous* (*Slaughter for Everyone*), a few years before, the Parisian stage began to be shaken by the attempts, considered marginal and purely experimental – what a mistake!⁹ – of the young generation of playwrights. Audiberti had been played since 1946, Jean

⁸ Artaud himself establishes the semantic boundaries of the term used: “I use the word *cruelty* in the sense of lust for life, of cosmic rigor and of implacable necessity, in the gnostic sense of life-waving, devouring the darkness” (Artaud: 156).

⁹ It would suffice to recall in this respect one of the polemics against E. Ionesco, published by R. Kemp in *Le Monde* on October 18, 1955: “Mr. Ionesco is a guy like Alfred Jarry. Mr. Ionesco, is in the eyes of a small, very small group, a kind of *libertador*, a sort of Bolivar of the theatre ... He should keep this flattering illusion to himself. He’s just a small “curiosity” of today’s theatre.” (E. Jacquart: 36).

Tardieu had been writing since 1947, and Brecht sets up *Mutter Courage*, which he presents in Paris in 1949.

The literary or philosophical theatre, innovating at different levels but still true to the traditional mimetic model, dominates the proscenium of the early 50s: Giraudoux, Sartre, Camus, Arthur Miller, Anouilh, Ugo Betti, Tennessee Williams or Montherlant are in a blaze of glory.

Despite the controversy surrounding his plays, Beckett keeps silent; he will only think he owes some explanations many years later. The author of *No*, on the other hand, cannot repress his *taste for contradiction*. The dialogue published on the pages of the *Observer* weekly between Ionesco and Kenneth Tynan remains famous, a controversy in which Philip Toynbee and Orson Welles were drawn as well, and of which we only reproduce here the end of Kenneth Tynan's article of 22 June 1958: "Mr. Ionesco's theatre is spicy, exciting; but he remains a marginal entertainment. He's not on the highway and we're not doing any service to him or the theatre, if we pretend he is" (Ionesco, 2002: 132).

The new writers' defiant attitude soon brought them a negative reputation. What some have called "nihilism" or "attempt to assassinate the theatre" was, in fact, a legitimate desire to align the theatre with the imperatives of the modern times that, not by eliminating mimesis, but by finding a new type of mimesis or, as M. Esslin rightly states, the absurd theatre "does not reflect despair, nor return to the obscure forces of the irrational, but expresses man's efforts to adapt to the world in which he lives" (1969: 67).

Certainly, the new playwrights have also enjoyed support from well-known theatre people such as Vilar, up-and-coming names such as Roger Blin or Jean-Marie Serreau, or influential writers such as André Gide, Georges Bataille, Anouilh or André Breton (Jacquart: 24).

In the years to come, the opponents of the new theatre will have to recognize themselves defeated, but not without a fight: *The Chairs* is staged in 1952, and Beckett's *Waiting for Godot* clearly show in 1953 that this is no longer a "literary fashion, but a new dramatic aesthetics, which may not satisfy the taste of the majority, but which can no longer be ignored. As E. Jacquart notes, the resistance to the new type of theatre is natural: "This theatre disturbed the acquired habits, ignored the recognized values, questioned our culture. Controversies followed, people talked of folly, mystification, and decadence" (1998: 23).

The reception, first of all, of the Ionesquian work in our country, from the moment of its appearance until the end of the ninth decade, is placed under the sign of the "Marxist criticism" (Mocuta: 19), as it could easily be expected. The hatred of the playwright for ideologies of

any kind did not obviously bring him much popularity among the representatives of the communist regime¹⁰.

If, in Beckett's case, the Romanian criticism does not exhibit major divergences, of course, apart from the aesthetic judgments, Ionesco's situation is much more complex because of the positions assumed by each critic, depending on the observance of one of the three hypostases of reception: Ionesco – a Romanian writer, a French writer, or an intermediary of the Romanian culture and French culture. (Mocuța: 19). Thus, issues such as the author's literary period in Romanian, influences from the Romanian literature on the playwright's work (especially Caragiale and Urmuz) become interesting, as well as Ionesco's bilingualism or the ideological reception of his work (Mocuta: 20-21). Let us not forget that Ionesco was challenged at home by important names in Romanian literary criticism. G. Călinescu, who in 1941, in the *History of Romanian Literature*, characterized E. Ionesco as a young "polemist talent, with an alert phrase" (1941: 831) who seemed to promise, almost destroyed him in an article published in *Contimporanul* (*The Contemporary*) in 1958. Here, the critic denounces "Eugen Ionescu's buffoonery", the *Bald Soprano* is pure "dementia," in *The Lesson*, the playwright cannot "translate ideas into concrete forms of life," and *Jack or the Submission* is "inaccessible to a normal mind"¹¹. In the past two decades, the interest of literary criticism for E. Ionesco and implicitly for the dramaturgy of the absurd experienced a real explosion, as if to recover the lost time and to return to Romanian literature a memorable page of its history of dramaturgy that censorship had unjustly minimized.

¹⁰ Professor Cornel Ungureanu summarises the playwright's reception during the communist period: At the beginning of the sixties, when the bans on Eugen Ionesco began to disappear in Romania, the criticism mostly made of well-chosen people was based on the fact that the playwright was a consistent anti-Nazi fighter. The great playwright, said officials who legitimized translations, writes plays belonging to the fighting arsenal of European democracy. Ionescu is a citizen climbing on the barricades they were climbing themselves, the beautiful men of the post-Stalinist left.

The playwright has declined the honour, the East weakened the ovations, and later put him once more under the ban. Not everywhere, though. In Romania of the eighties, any word that reminded him was well guarded by the censorship aces. Rather than an anti-communist, anti-Ceausescu Ionescu, better none at all. C. Ungureanu (1995). *West of Eden. An introduction to exile literature*. Timișoara, Ed. Amarcord, quoted in Mocuța: 21–22.

¹¹ The mistake of the great critic is repeated, among others, by Radu Lupan and G. Ibraileanu, who recognize the value of the playwright but accuse the capitalist ideology of his work (Mocuța: 31–4).

REFERENCES:

- Abirached, R., *La crise du personnage dans le théâtre modern*, Paris, Gallimard, 1994.
- Artaud, Antonin, *Le théâtre et son double*, Paris, Gallimard, 1964.
- Balotă, N., *Literatura absurdului (Literature of the Absurd)*, București, Editura Teora, 2000.
- Barry, E., *One's Own Company: Agency, Identity and the Middle Voice in the Work of Samuel Beckett*, in "Journal of Modern Literature", Vol. 31, No. 2, Bloomington, Indiana University Press, 2008, p. 115–132.
- Borie, M., *Antonin Artaud – Teatrul și întoarcerea la origini. (Antonin Artaud – The Theatre and the Return to Origins)*, Iași, Polirom-Unitext, 2004.
- Borie, M., *Fantoma sau îndoiala teatrului (The Phantom or the Doubt of Drama)*, Iași, Polirom, București, Unitext, 2007.
- Călinescu, M., *Eugène Ionesco: Teme identitare și existențiale (Eugène Ionesco: Identity and Existential Themes)* Iași, Junimea, 2006.
- Comloșan, D., *Teatru și antiteatru (Theatre and Anti-Theatre)*, Timișoara, Ed. Mirton, 2001.
- Crișan, S., *Teatru, viață și vis: Doctrine regizorale. Secolul XX. (Theatre, Life and Dream: Directorial Doctrines. The 20th Century)*, Cluj-Napoca, Eikon, 2004.
- Derrida, J., *L'écriture et la différence*. Paris, Ed. du Seuil, 1967.
- Esslin, M., *Contemporary English Drama and the Mass Media*, in "English – Journal of the English Association", Vol. 18, Nr. 100, Oxford, Oxford University Press, 1969, p. 5–11.
- Ionesco, E., *Nu (No)*, București, Humanitas, 2011.
- Ionesco, E., *Note și Contranote (Notes and Counter Notes)*, București, Humanitas, 2002.
- Jacquart, E., *Le théâtre de derision (The Theatre of Derision)*, Paris, Gallimard, 1998.
- Mocuța, G., *Întoarcerea lui Ulise – Receptarea teatrului lui Eugen Ionescu în critica românească (Ulysses' Return – The Reception of Eugene Ionesco's Drama in Romanian Criticism)*, Arad, Vasile Goldiș University Press, 2007.
- Pilling, J. (ed.), *The Cambridge Companion to Beckett*, University of Reading, Cambridge University Press, 1995.
- Pronko, L., *Théâtre d'avant-garde: Beckett, Ionesco et le théâtre expérimental en France*, Ed. Denoel, 1963.
- Witt, H. (ed.), *Brecht As They Knew Him*, Berlin, Seven Seas Publishers, 1977.

The Blind Leading the Blind: Hemingway and Fitzgerald in *A Moveable Feast*

Dan Horațiu Popescu*

Abstract:

My paper aims at identifying the images and episodes – in the texts Hemingway dedicated to Scott Fitzgerald in *A Moveable Feast* – that reveal the interplay between *memories* and *forgiving oneself*, and therefore underlining the therapeutic value of those particular texts for the author. While tracing back the events in the Paris of the 1920s, he exposes the vulnerability not only of his individual self, but of Fitzgerald's as well. Less obvious because of Hemingway's compulsion to dominate, but even striking due to Fitzgerald's "complementary need to be dominated", (their) vulnerability hints at various degrees of self-destructive behavior. Hemingway's late awareness of all these and his attempts at protecting Fitzgerald, both physically and textually, raise the issue of who speaks, who listens and who responds, or of the critical trust in individual testimony, of a "hermeneutics of suspicion", as Ricoeur once formulated when referring to psychoanalysis. Is the goal of Hemingway's narrative, in this respect, one of a pacified, happy memory? Or not?

The Rabelaisian chronotope of growth, as designed by Bakhtin, is also employed when analyzing Hemingway and Fitzgerald's whereabouts across the playground provided by Paris in the 1920s. Does everything that is "good" – food, drink, sex, beauty, the craft of writing, etc – really grow in those sections of *A Moveable Feast*? And does "the bad" thin out and perish as the writer moves on with his stories of remembering? And do his readers move along with the flow? The Rabelaisian series at work in the stories – of the human body, food series, drink and drunkenness, sexual series, death series, etc – intersect one another and speak forth of the complexity of a text that is far from being a light touch on some youth existential experiences.

Keywords: Fitzgerald, vulnerability, pacified memory, Rabelaisian chronotope

1. Introduction or a little bit of poietics

1.1. Memory and the devoted wife

In an article published in *The New York Times Book Review*, in 1964, Mary Hemingway remembered the facts and the stages pertaining to the process of elaborating *A Moveable Feast*, her husband's wonderful book of parisian *memoirs*, which had reached the reading

* Associate Professor, PhD, Partium Christian University of Oradea, dhpopescu@yahoo.com

public three years after his death. She started with the funny episode of the Hemingways' staying at the Ritz in November 1956. After "two gay and easy months" spent in Spain, they had arrived in Paris and were welcomed by the baggage men of the famous hotel, where they had been assigned "suite 56, which had a tiny sitting room and a large bedroom with a fireplace that smoked incurably" (in Trogdon, 2002: 331) Despite having been over-tipped, the *bagagistes* of the Ritz cornered the living legend and let him know that "his trunks of the earlier days [i.e. the 1920s in the capital of France] were falling apart in the hotel's basement" (*Ibidem*), so a decision should be made, otherwise they would take no responsibility for the trunks, which might end in "the Paris garbage-burning plant" (*Ibidem*). Hemingway ordered his prewar stuff to be brought into the suite, where it added to the "high head-load of bags" – never less than 30 pieces, according to Mary –, which had made the sitting room almost impassable. At first glance, no shock discovery, just some "blue-and-yellow-covered penciled notebooks", newspaper cuttings, water colours, and "some musty sweatshirts and withered sandals" (*Ibidem*). Nevertheless, the writer decided to "invest a month's income in bags" so that the old materials be transferred into the *new* trunks acquired at the luggage shop of Louis Vuitton from Champs Elysées.

The Hemingways left Paris for New York at the end of January 1957, but switched to Cuba where they spent the rest of the year. At Finca Vigia, they resumed their routine of going fishing three days a week, swimming, reading and walking. On nonfishing days, Ernest would typewrite and Mary housekept and gardened. Eventually, Ernest let her know that "he was going to do something about Paris in the early days" (Trogdon, 2002: 332) She helped him to retype, and while correcting spelling and punctuation, she expressed her disappointment with the future book for not being an autobiography. The writer took the book with him when they went to Idaho for the autumn bird shooting, and he also carried along some chapters when they went to Spain in the spring of 1959. He seemed to be attracted by the sketch format, and he remembered the editors' reluctance towards it in the good old days. Still, he felt like writing more small books rather than large ones, "too heavy to hold comfortably while reading in bed" (*Ibidem*).

After Ernest's death, Mary found the typescript of *A Moveable Feast* in a blue box in his room in their house in Idaho. The title had been check marked against, like several titles of what the writer considered in fact to be genuine short-stories, and that may say something about the relation between fiction and non-fiction in the book. For it was not just what he remembered, but what he had chosen to remember and represent. On the other hand, Mary Hemingway confessed of having been a hard-headed editor, just the way she used to

be with all of her husband's remaining manuscripts. Urged by Ernest's longtime friend, the critic Malcolm Cowley, to publish *A Moveable Feast*, Mary not only did the spelling check, but also intervened on syntagms she felt out of place, and together with the Scribner's editor she even modified the order of texts in order to ensure continuity. Moreover, she flew to Paris to retrace "all the steps Ernest wrote he took" (Trogon, 2002: 334), as she was not happy with the report by a friend of hers who had followed the itineraries. All these were meant in fact to restore her husband's image, which she believed to have been deeply affected by the gossip following his suicide. The last two sentences of the article are more than eloquent in this respect: "Ernest had made [only] two mistakes in the spelling of street names. Otherwise his memory had been perfect" (*Ibidem*).

1.2. Memory and the devoted friend

Memory, according to scholars, is highly selective, its capacity being affected by "neural and cultural constraints, such as focus and bias." (Assmann, in Erll & Ansgar, 2008: 97) Psychological pressures also have an impact, especially on unpleasant memories, with the result of hiding, displacing, overwriting and even, in the most unfortunate cases, effacing them. And with the death of the owner, one can be certain that some memories are definitely gone. Still, what the readers ultimately perceive when reading or re-reading *A Moveable Feast* is the joy of remembering, the glowing patina of Europe's Golden Age, the infinite nostalgia. Readers, as beneficiaries of what can be labeled as cultural memory, cannot properly assess the extent of what is remembered vs. what is irretrievably lost due to various reasons.

Forgetting – one of the two components of cultural memory –, is necessary and constructive, unless *intentional* acts are directed against images and representations of the past. Unlike some fortunate scholars, the average readers cannot point to what Ernest Hemingway truly wanted to leave out and not include in the manuscript he had prepared for publishing. Nor can they guess the interventions performed by the hard-headed editor, i.e. Mary Hemingway, who apparently did not seem to feel comfortable with the references to Ernest's second wife, Pauline Pfeiffer. And that compelled Seán Hemingway, who never knew his grandfather, to initiate and publish an extensively reworked edition in 2009, meant to recuperate his grandmother's image, i.e. Pauline's, and to create "a truer representation of the book my grandfather intended to publish" (Hotchner, 2009) When commenting on the edition, Aaron Hotchner, another of Ernest's longtime friends, expressed his worries with regard to the publisher's [i.e. Scribner] "involvement with this

bowdlerized version” (*Ibidem*) since that might have endangered Hemingway’s literary heritage.

Hotchner also mentioned Nita, Hemingway’s „sometime secretary”, as being the person in Cuba who really typed the texts. And he came up with a completely different story concerning the Louis Vuitton trunk(s) episode. According to Hotchner, it was Charles Ritz, the hotel’s chairman, who asked Ernest whether he remembered about storing a trunk, to which the writer said that “he did recall that in the 1920s Louis Vuitton had made a special trunk for him” (*Ibidem*). At the very bottom of it, when brought to Charles’ office, the two stacks of lined notebooks “elicited a joyful reaction” from the writer. Hotchner also claimed that Mary Hemingway, as a result of being too busy with Ernest’s estate “had little involvement with the book” (*Ibidem*). And that it was him to whom Ernest had entrusted the manuscript, together with the manuscript of *The Dangerous Summer*, following the summer of 1959 spent in Spain. Hotchner actually suggested the title of the Paris book at Mary’s request, but he wouldn’t have his name mentioned, preferring instead to be referred to as *a friend*: “‘If you are lucky enough to have lived in Paris as a young man, then wherever you go for the rest of your life, it stays with you, for Paris is a moveable feast.’ *Ernest Hemingway to a friend, 1950*” (Hemingway, 1973: 6).

Indeed, in order not to be forgotten, a text must sometimes overcome the obstacles of the more passive, *non-intentional* acts, such as *losing* or being destroyed, which fortunately was not the case with *A Moveable Feast*. Anyway, it did face *dispersing* and *neglecting*, almost *abandoning*, if we were to corroborate the different narratives of the same event. Both scholars and average readers may be puzzled by such differences, once they get to know about them, but the end-product is what ultimately counts. And in this respect, beyond being initially neglected by its author or fiercely/lightly edited by family & friends, Hemingway’s book remains a constant source of delight for all categories of readers, open to multiple reading choices, as Gerry Brenner tried to prove in his *Comprehensive Companion to Hemingway’s A Moveable Feast*:

either sequentially or simultaneously, as a “memoir,” a “case study,” or a “quasi-fiction.” Read as “memoir,” [...] *A Moveable Feast* will lead to “subtexts latent in the manifest content,” divulging its dreamlike quality and its therapeutic value for the writer (x). Read as “case study,” the text will reveal “Hemingway’s injustices to fellow artists silenced by death” (x). Finally, read as “quasi-fiction,” the text will divulge “irregularities and discontinuities that continually destabilize its narrative integrity, at times so abruptly blurring allegedly factual episodes that they take on the life of fictive vignettes”(xii). (Nakjavani on Brenner, in *HR*, 157)

2. “It’s not much about you” or reading between the lines

2.1. The *fictive vignette*: Scott Fitzgerald

“It’s not much about you’, I once objected”, wrote Mary Hemingway in the already cited article (Trogdon, 2002: 332). In which, of course, she never mentioned A. E. Hotchner and the role the latter pretended to have played in editing the book. Somehow she was striving for a perfect image of Ernest, and that may account for superimposing her perspective in the way she recollected the process of producing *A Moveable Feast*. A perfect and *dominating* image that would shun other people’s actions, profiles or “fictive vignettes”, as they came to limelight from the notebooks which “Ernest had filled with his careful handwriting while sitting in his favorite café, nursing a café crème” (Hotchner, 2009).

Among the vignettes, Scott Fitzgerald’s seems to have been a privileged one, comparable to Gertrude Stein’s, for instance, as he was also the object of scrutiny in three sections of the book. We prefer *sections* to short-stories or sketches because of the various length of the texts. Anyway, they may all be labeled as *memoirs* for their incredible flavor of the 1920s, let alone the narrative and stylistic qualities. An entire gallery of magical portraits comes to the surface, although “for reasons sufficient to the writer, many places, people, observations and impressions have been left out of this book” (Hemingway, 1973: 8). But not Scott Fitzgerald, for whom Ernest had deep and ambiguous feelings, something that triggered mixed reactions from their contemporaries and also from our contemporary scholars. With an established literary career and already famous by the time of their first meeting, Fitzgerald was remembered, many years after, through the progressive lens of admiration, sympathy, irony, anger and eventually understanding.

After a superb assessment of Scott Fitzgerald’s writing in the opening paragraph of the first section dedicated to him, a physical description is provided, with a focus on the mouth that is already augmenting the intended characterization – “The mouth worried you until you knew him and then it worried you more.” (Hemingway, 1973: 107) More references follow, this time to Fitzgerald’s clothes – “he wore a white shirt with a buttoned-down collar and a Guards’ tie” (*Ibidem*) –, at the place of their first meeting, the infamous Dingo Bar, a gathering place for Americans in Paris; clothing references are accompanied by a comment with malicious intent on some inadequacy – “It turned out later that he bought the tie in Rome.” (*ibid*) Then the focus shifts again to Scott’s physical appearance and to their momentarily condition, engendered by alcohol consumption – “We had finished the first bottle of champagne and started on the second and the speech was beginning to run down” (*Ibidem*: 108). At a later moment, Scott takes

Ernest by surprise when approaching a delicate subject, i.e. sexual relations before marriage.

While trying to deal with the uncomfortable question, Hemingway resumes his portrayal but gets shocked by a strange and unexpected incident – “As he sat there at the bar holding the glass of champagne the skin seemed to tighten over his face until all the puffiness was gone and it drew tighter until the face was like a death’s head” (*Ibidem*: 110). Apparently, Scott had experienced a kind of seizure, and when they met again, a few days later, at the famous Closerie des Lilas, Hemingway felt embarrassed about reminding Fitzgerald their encounter. Surprisingly, the latter came up with a total denial, not being able to remember even the clothes he was wearing – ““Why should they have been rude about my tie? I was wearing a plain black knitted tie with a white polo shirt”” (*Ibidem*: 111). They comforted themselves with two whisky-and-sodas each and decided to embark on the endeavour of recuperating the car Scott had been compelled to abandon in Lyon. Actually, their true adventure was about to begin.

2.2. Suggested reading: Mikhail Bakhtin and the Rabelaisian chronotope

The reason we have provided this more or less summarized account of the first six pages from the 17th text of *A Moveable Feast* is that while re-reading the *memoir*, the sequencing of the events rang, in an intriguing way, a remote bell in our memory, i.e. the manner in which Mikhail Bakhtin approached the modalities in which Rabelais had organized his fictional world in *Gargantua and Pantagruel*. In the French writer’s allegorical novel, “everything of value”, believes Bakhtin, “must achieve its full potential in temporal and spatial terms”, whereas “everything evaluated negatively [...] must be destroyed” (Bakhtin, 1981: 167–168). This extraordinary faith in earthly space and time is typical not only of Rabelais, but also, according to the Russian theorist, of Shakespeare and Cervantes. So the good question for both scholars and average readers, if following Bakhtin’s pattern of interpretation, would be what exactly is, in a text, of such significant value as to “be provided with the power to expand spatially and temporally” (*Ibidem*).

Bakhtin identified, in Rabelais’ world, a number of series that intersect one another, each having its own dominants: a) the *human body* series b) the *human clothing* series c) the *food* series d) the *drink and drunkenness* series e) the *sexual* series e) the *death* series, and even f) a *defecation* series. Therefore by “constructing and intersecting them, Rabelais is able to put together or take apart anything that he finds necessary” (*Ibidem*: 170). And he did that in order to ensure the victory of Renaissance ideals, among them *joie de vivre*, over the teachings of

the old mediaeval world, according to which everything on this earth is “vain, transitory, sinful” (*Ibidem*: 168).

If we take one of these categories, for instance the *human body* series, readers will notice the different stages in the way it is introduced to them: first they are given the anatomical and physiological aspect; then the clownish and cynical one follows; after that comes the fantastic and grotesque allegorization; and finally the peculiarly folkloric aspect is brought to the front. A striking example is that of Gargantua’s birth, where the writer sprinkled with a clownish cynicism anatomical and physiological details, intersecting the birth series with the defecation one. In fact, the essence of Rabelais’ method resides in “in the destruction of all ordinary ties, of all the *habitual matrices* of things and ideas, and the creation of unexpected matrices” (Bakhtin, 1981: 169).

The *drink* series is built through various episodes and images that converge into symbolizing *drunkenness*: Gargantua’s genealogy, for example, is “uncovered in a crypt, amid nine wine flasks under a goblet”; some ships that set sail are decorated with heraldic devices such as a bottle, a goblet, a pitcher, a cup, a wine basket, etc; the motif of drunken creativity is repeated in the author’s prologue of the third book, where Aeschylus, Plutarch and Cato are counted along Homer and Ennius, “writers who composed while drunk” (*Ibidem*: 178). There may be grotesque exaggeration in Rabelais’ *drink* series, but there is also an affirmative view of the French culture of drinking and its significance. “Pantagruelism,” says Bakhtin, “means the ability to be cheerful, wise and kind” (*Ibidem*: 186). Unless sanctioned by witty words and thoughts, drinking could only take the form of drunkenness.

2.3. Re-reading the vignette

If we attempt to apply Bakhtin’s reading grid to Hemingway’s portrayal of Fitzgerald’s in *A Moveable Feast*, the results may be both surprising and encouraging. We will notice how a *human body* series is about to develop: first we are given *anatomical details* – “like a boy with a face between handsome and pretty”, then “very fair wavy hair, a high forehead, excited and friendly eyes”; and after that the mouth and the chin, which was “well built”. Scott also “had good ears and a handsome, almost beautiful, unmarked nose” (Hemingway, 1973: 107). The mouth is given special attention, as it makes room for cynical comments – “delicate long-lipped Irish mouth that, on a girl, would have been the mouth of a beauty” (*Ibidem*) –, a mouth that would engender worries because of displaying, yet in an attractive way, Fitzgerald’s femininity, apparently read as vulnerability.

New items are added, with the *human body* series intersecting with the *human clothing* series, with a slightly grotesque touch – “He was

lightly built and did not look in awfully good shape, his face being faintly puffy. His Brooks Brothers clothes fitted him well..." (*Ibidem*: 108). The *human body* series sustains its propensity for the grotesque, as the "well-shaped, capable-looking hands, not too small..." are contrasted with the very short legs – "With normal legs he would have been perhaps two inches taller" (*Ibidem*). At this point, the readers are flowed into the *drink and drunkenness* series, as the protagonists had started their second bottle of champagne, ordered by Scott and drunk in the company of "some of the worthless characters" (*Ibidem*) present in the bar. It is against this background that Fitzgerald, who was accompanied by a famous baseball pitcher from his Princeton years, asks Hemingway intrusive questions whether he and his wife had sex before marriage.

The *human body* series gives way to the *drink and drunkenness* series, and they both dominate the pages relating Hemingway and Fitzgerald's first encounter. Gradually, a third series takes a share of the stage – "The eyes sank and began to look dead and the lips were drawn tight and the colour left the face so that it was the colour of used candle-wax" (*Ibidem*: 110). It is the *death* series, which, being given a lot of space yet not as much, later in the text, as the *drink and drunkenness* series, attains a peculiar significance due to its function in the *memoir*. Either as scholars or as average readers, we are aware that this is a posthumous text by a writer about another writer who had been dead for almost two decades at the time of the production of the text. So, the elements of the *death* series will speak forth about "subtexts latent in the manifest content", of *A Moveable Feast*, therefore uncovering "its dreamlike quality and its therapeutic value for the writer (x)" (Nakjavani on Brenner, in *HR*, 157).

We can even imagine Ernest *lying* down on a shrink's couch while trying to remember how things really happened, when reading fragments like this one: "This was not my imagination. His face became a true death's head, or death mask, in front of my eyes" (Hemingway, 1973: 110). Looking back on Fitzgerald's strange behavior when they met again, Hemingway was not sure about the consistency of the previous episode, as Scott's "charm and his seeming good sense made the other night at the Dingo seem like an unpleasant dream" (*Ibidem*: 112). We know that dreams are always a compromise-structure, the compromise being between wishes emanating from the *id* and the censorship enacted by the *ego*. To what extent is *memoir* a compromise-structure, and especially Hemingway's, given its "dreamlike quality"? In a *memoir*, just like in a dream, censorship occurs, but wishes are expressed. But in order to better assess the therapeutic value of *A Moveable Feast* for its author we may try our hand with putting to work another principle stated by Bakhtin as central to his reading grid.

3. Growth or the other frontier

As already mentioned, according to Bakhtin, “everything that is valorized positively [...] must spread out as far and as wide as possible,” (Bakhtin 1981: 167) thus making the *growth* principle or category one of the fundamental categories in the world fictionally designed by Rabelais. In this respect, “everything that is good grows”, whereas the bad practically degenerates (*Ibidem*). For instance, even in the world beyond the grave, Rabelais extended the eating and drinking series, turning Demosthenes into a wine-dresser, Scipio Africanus into a trader in yeast, and with Hannibal performing the same *métier* in eggs (*Ibidem*: 182). And, of course, in order to sustain the growth, the intersection with another series is always at hand, this time with the *defecation* one, because “since he asked too much for it, François Villon pisses in his mustard tub, “as mustard-makers do in Paris”” (*Ibidem*).

In Hemingway’s first vignette of Scott Fitzgerald, in *A Moveable Feast*, the growth begins with the two writers agreeing on leaving Paris in order to recuperate Scott’s abandoned car – “We planned to get into Lyon, have that car checked and in good shape, have an excellent *dinner* and get an early-morning start back towards Paris” (Hemingway, 1973: 113). As readers can notice, the *eating* series is already present, then it is extended, incorporating the *drinking* one, since Hemingway, travelling alone because of Fitzgerald having missed the train, “had a good *lunch* in the dining-car and drank a *bottle* of St-Émilion...” (*Ibidem*: 115). After checking in at the best hotel in Lyon, he “went out to a *café* to have an *aperitif* and read the papers” (*Ibidem*) and it was there where he met a *fire-eater* whom he invited to join him for a *drink*, then for another one “to wash away the petrol taste of fire-eating” (*Ibidem*: 116) and also to *dinner*. Their Algerian *restaurant* experience proved to be satisfactory, both in terms of *food* and the *wine*. Such chance encounters and stops and the story-telling may actually be part of another paradigm, the picaresque chronotope, but our approach will stay with the rabelaisian one for the moment.

When Fitzgerald arrived, the next morning, one of the first topic of discussion was *breakfast*, which turned out to be a good American one “with ham and eggs”, and after a while Scott, before setting up for the expedition, wanted the hotel people to prepare a *picnic lunch* for them. The argument between the two writers revolved around the probability of getting a *bottle*, another bottle, of Macon and some *sandwiches* along the road. Yet in the end Scott’s proposal won, much to Ernest’s disappointment, who thought the picnic lunch was too expensive. Let us not forget that Scott, the best-selling author, could afford it, while Ernest was already spending the money he had saved for a family holiday in Spain. The topless Renault retrieved from the garage made it impossible

for them to continue the journey when the rain started. So they could do nothing but enjoy the picnic lunch, “an excellent *truffled roast chicken*, delicious *bread* and white Macon wine” (*Ibidem*: 119). Actually, at Macon Ernest “had bought *four more bottles* of excellent wine” (*Ibidem*: 120). One comment from Hemingway states the difference between the stylish yet eccentric Scott and the more down-to-earth Ernest, who noticed his companion’s enthusiasm for *drinking wine from a bottle* – “as a girl excited by going swimming for the first time without a bathing suit” (*Ibidem*).

A bizarre episode took place at the hotel at Châlon-sur-Saône, where Scott revealed his hypochondriac side. The *death* series shows up, but Hemingway treats the episode in a funny and ironical manner. Ernest had much trouble in persuading Scott that he was not going to die of lung congestion, while urging the waiter to buy or find a thermometer and a tube of aspirin. Still, he was aware that Scott “did have a point though”, as “Most drunkards in those days died of pneumonia,” (*Ibidem*: 123) an almost eliminated disease at the time of his writing the *memoir*. Again we get the *death* series intersecting with the *human body* series, as “Scott was lying with his eyes closed [...] and, with his waxy colour and his perfect features, he looked like a little dead crusader” (*Ibidem*: 122) thus quite the opposite of a knight in shining armour. To resuscitate him, *two double whiskies* with lemon were ordered, and Hemingway confessed of having tried, although without success, to order a *bottle*. He urged Fitzgerald to sip his whisky slowly, then the waiter “appeared with *two more double* whisky sours” (*Ibidem*: 128). Once standing on his feet again, Fitzgerald joined Hemingway for dinner, and despite his unsteady condition, he went for a true feast, an epitome of *growth* of the *food and drinking series*, of which Rabelais’ heroes, Gargantua and Pantagruel, would probably have taken much interest:

We had very good snails, with a carafe of Fleury to start with [...] I ate his snails finally, dipping up the butter, garlic and parsley sauce with broken bits of bread, and drank the carafe of Fleury. When he came back I said I would get him more snails, but he did not want any. He wanted something simple. He did not want a steak, nor liver, nor an omelette. He would take chicken. We had eaten very good cold chicken at noon but this was still famous chicken country, so we had *poulard de Bresse* and a bottle of Montagny, a light, pleasant white wine of the neighbourhood” (*Ibidem*: 130).

4. The Blind leading the Blind or instead of conclusion

Apparently, the fragment just quoted could be perceived as a symbol of harmony and togetherness, not at all unusual for Hemingway’s France in the 1920s. Hemingway’s Europe actually, it was a place where people wanted to forget the traumas of the Great War. In this respect, eating and drinking added to and augmented the general atmosphere – “In

Europe then we thought of wine as something as healthy and normal as food and also as a great giver of happiness and well-being and delight” (*Ibidem*: 123).

There is a doubling of *forgetting* vs. *remembering* in these texts, with the first layer belonging to the former volunteer on the Italian front, as displayed in some of the sections of the book, particularly in “Une Génération Perdue”. Then there is the layer of the author in his, unknowingly at the time, final years, giving his dream-like *memoirs* a secondary revision. And that means providing the verbal account, i.e. translating everything into language and narrative, and at the same time, through the policing and channeling strategy of the ego, making meaning and coherence in an act of relative censorship – “Drinking wine was not a snobbism nor a sign of sophistication” (*Ibidem*) What the artistic imagery of the Romantics and Symbolist had lost, i.e. “the encompassing whole of triumphant life” (Bakhtin, 1981: 199–200), some Modernists seem to have recovered – “I loved all wines except sweet or sweetish, wines and wines that were too heavy” (Hemingway, 1973: 123).

Still, when the author remembers the facts through turning them into fictional events, who can tell which latent elements are omitted, or how much of them arrive in the manifest content? We know that dreams are the most dramatic staging of the return of the repressed, but what about *memoirs*? “It had never occurred to me”, confessed Hemingway within the same context of expressing his love for all wines, “that sharing a few bottles of fairly light, dry, white Macon could cause chemical change in Scott that would turn him into a fool” (*Ibidem*).

Being plagued by remorse or by contradictory feelings? Before their Lyon adventure, when meeting for the second time and deciding upon the car rescue expedition, Hemingway noticed that “Scott had obviously been drinking before”; still “he looked as though he needed a drink” (*Ibidem*: 118). Fitzgerald even asked if Hemingway was a morning drinker and offered to keep him company in case he felt like having a drink. They were both very young, still under thirty, and Hemingway’s answer – “I told him it depended entirely on how I felt and what I had to do” (*Ibidem*) should be corroborated with a later meditation after what we have labeled as the epitome of *growth* for the *food* and *drinking* series, in what “was still famous chicken country” (*Ibidem*: 130). Thinking about Scott and his weird behavior, Ernest felt both concerned and guilty – “It was obvious he should not drink anything and I had not been taking good care of him” (*Ibidem*). Perhaps here we can read the text as “case study” so that will reveal “Hemingway’s injustices to fellow artists silenced by death” (Nakjavani on Brenner, in *HR*, 157).

Guilt did not relate only to his lack of responsibility towards Scott, whom he had never thought of as a drunkard before, but also to the breaking of his own work ethic – “My training was never to drink after dinner nor before I wrote nor while I was writing” (*Ibidem*). The entire story could be seen as a 20th century two-character written version of *The Blind Leading the Blind*, Peter Brueghel’s the Elder painting inspired by the biblical parable. A work ethic he managed to maintain up to his last days and to which, in spite of the rivalry or the envy he had been many times accused of, he wanted Fitzgerald to subscribe too. He truly believed the latter was selling himself for success and money, while spoiling his gift all along the very mercantile process. Unfortunately, in the end, it really did not matter “Who ever won the battle between Scott and Ernest for writer of his generation”, since “they both lost the war to alcoholism” (Donaldson, in Meredith, *HR*, 109). What readers can retain for a closure, although it is the very beginning of the text, and it can stand for a close-up, is the magnificent description of Fitzgerald’s *touch of the poet*:

His talent was as natural as the pattern that was made by the dust on a butterfly’s wings. At one time he understood it no more than the butterfly did and he did not know when it was brushed or marred. Later he became conscious of his damaged wings and of their construction and he learned to think and could not fly any more because the love of flight was gone and he could only remember when it had been effortless (Hemingway 1973: 107).

REFERENCES:

- Assmann, Aleida, *Canon and Archive*, in Erll, Astrid, Nünning Ansgar (Eds.). *A Companion to Cultural Memory Studies*, Berlin & New York, Walter de Gruyter, 2008.
- Bakhtin, Mikhail, *Forms of Time and Chronotope in the Novel*, in *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin, University of Texas Press, 1981.
- Hemingway, Ernest, *Scott Fitzgerald*, in *A Moveable Feast*, GB, Penguin Books & Jonathan Cape, 1973.
- Hemingway, Mary, *The Making of the Book: A Chronicle and a Memoir*, in “The New York Times Book Review”, 10 May 1964, p. 26–27.
- Hotchner, A. E., *Don’t Touch ‘A Moveable Feast’*, in “The New York Times”, July 19, 2009.
- Meredith, James H., review on *Hemingway vs Fitzgerald: The Rise and Fall of a Literary Friendship* by Scott Donaldson, in “The Hemingway Review”, Volume 20, Number 2, Spring 2001, p. 107–109
- Nakjavani, Erik, review on *A Comprehensive Companion to Hemingway’s A Moveable Feast: Annotation to Interpretation* by Gerry Brenner, in “The Hemingway Review”, Volume 21, Number 2, Spring 2002, p. 155–158.
- Trogdon, Robert W. (ed.), *Ernest Hemingway. A Literary Reference*, New York, Carroll & Graf Publishers, 2002.

LINGUISTICS, STYLISTICS AND
TRANSLATION STUDIES

JESS

On Verb Phrases and Idioms in Romanian and English*

Manuela Margan**

Abstract:

This article introduces a comparative approach to the structural patterns of verbal phraseological units in English and Romanian as they often raise serious problems to the non-native speakers due to their translation. The aim of this study is to draw the attention to the phraseological similitudes between the two languages but it will also point out the differences and the difficulties when it comes to equivalence.

Keywords: verb phrase, verb, syntagm, phraseological unit, cognate, meaning, language

Idioms are treated as figures of speech, which are defined in the Collins English Dictionary (2006) as “expressions such as a simile, in which words do not have their literal meaning, but are categorized as multiword expressions that act in the text as units”, The Penguin Dictionary of English Idioms (2001) defines them “as a combination of words with a special meaning that cannot be inferred from its separate parts”, while Oxford Advanced Learner’s Dictionary (2000) considers them “a group of words whose meaning is different from the meanings of the individual words”.

The difficulties raised by the study of the verbal phraseological units from the perspective of the contrastive analysis start from the very terminology used in the two languages, Romanian and English. The Romanian language uses terms such as: *expresie*, *locuțiune*, *perifrază*, *idiotism*, while English calls them: *phrase*, *idiom*, *collocation*, *set phrase*, *syntagm*, *phrasal verb*, etc. We chose to use as an „umbrella” term that of *phraseological unit*, because we intend to refer in this study to the combinations that raise one of the biggest contrastive problems, namely *the idioms*.

The *idioms*¹, present in both Romanian and English, are fixed combinations, consisting of a verb and different parts of speech, which

* Paper presented at the International Symposium “Research and Education in Innovation Era”, “Aurel Vlaicu” University of Arad, 17–20th of May 2018.

** Lecturer, PhD, “Aurel Vlaicu University” of Arad, maramia26@yahoo.com

¹ S. Pușcariu (1940: 254) calls phrases “fixed groups of words, from two words to sentences and phrases”, while F. Dimitrescu (1958: 154) defines the phrase as “a set of

together have a unitary meaning. There are certain morphological and syntactic concordances between idioms in Romanian and English. Generally, not only idioms but all fixed word combinations raise serious problems for non-native speakers because they can not be transposed but equivalent in the respective language, not having a precise correspondent. Constanța Avădanei (2000: 7) analyses these fixed combinations of words (or idioms in English) from a Romanian-English perspective, referring to the verbal field, apart from idioms, to verb phrases, idiomatic expressions of the English language. There are also mentioned a series of general features which may be applied to idioms:

- *equivalence with a synthetic word;*
- *fixed form (refusal to allow synonymous substitutions);*
- *the impossibility of displacing component parts;*
- *invariable topic;*
- *the impossibility of literal translation, etc.*

If in Romanian the idioms include along with the verb, nouns (*a sparge gheața, a face cu ochiul, a bate câmpii*), adjectives (*a o face lată, a face gura mare*), adverbs (*a o lua razna, a-i merge bine*), numerals (*a merge pe șapte cărări*), in English, what is commonly called “verb phrase” is almost always built with a noun.

Moreover, in English, the verbs that appear in verb phrases, called *functional verbs*, are not as numerous as in Romanian (Măciuca: 135), most of the verb phrases are built in English with the verbs *to have (a avea), to make (a face), to give (a da), to take (a lua), to come (a veni), to put (a pune)*. H. Esau² explains this tendency by saying that: “the more semantically concrete the verbs are, the less likely they are to be productively used as functional verbs.” There is a certain tendency in English to create, together with a significant number of verbs that denote familiar actions (or even to replace them), similar verb periphrases consisting of a functional verb and a noun to assume the notional content of the basic verb:

to take a walk = to walk (a face o plimbare, a se plimba)

to make a move = to move (a face o mișcare, a mișca)

to give a try = to try (a face o încercare, a încerca)

more or less welded words with a determined unitary meaning, grammatically acting as a single part of speech”, D. Irimia (1976: 21) designates them as “fixed groups of words with a lexical and grammatical unitary meaning” and L. Mihuț (1995: 142) calls the verb phrases “sets of words with fixed position, more or less welded, with unitary meaning and a verb behavior from a grammatical perspective”.

² *apud* Gina Măciucă, *op. cit.*, p. 136. In this respect, M. Avram (1986: 198) points out: “The verb from the verb phrase has, in particular, a grammatical role, expressing voice, mood, time, person and number, and the words with which it combines have especially a lexical role, contributing more than the verb to the overall meaning of the verb phrase.”

In her extensive study of idiomatic constructions in Romanian and English, Constanța Avădanei reveals that most types of verb phrases/periphrases present a structural identity in the analyzed languages, in accordance with the existence of what the author calls “the logical and linguistic universals” (2000: 170). In both languages, the best-represented combination is that of the verb with the noun, singular or plural, accompanied by a definite or indefinite article:

(1) verb + noun

a sparge gheața – to break the ice

a da mâna – to shake hands

a-și lăsa barbă – to grow a beard

(2) verb + preposition + noun

a ieși la lumină – to come to light

a juca la curse – to bet/gamble at the races

a vorbi la subiect – to speak to the question

(3) verb + (preposition) + noun + preposition + (noun)

a face o comparație cu – to make a comparison with

a căuta acul în carul cu fân – to look for a needle in a haystack

to let the cat out of the bag – a da în vileag un secret

(4) verb + two nouns

a alerga de mama focului – to run like a rabbit

a avea o inimă de aur – to have a heart of gold

to smoke the peace pipe – a se împăca după o ceartă

(5) verb + noun phrase

a da bătăi de cap – to cause /give trouble

a i se pune un nod în gât – to feel a lump in one’s throat

to kiss something goodbye – a-și lua adio (de la ceva)

(6) verb + reflexive pronoun + others

a-și pierde capul – to lose one’s head

to make a fool of oneself – a se da în spectacol

to put oneself forward – a se pune în evidență

(7) verb + adjective (+ noun)

a privi cu ochi buni – to view with a friendly eye

a pune o vorbă bună – to put in a good word

to give the cold shoulder – a trata cu răceală

(8) verb + numeral (+ noun)

a alerga după doi iepuri – to hunt two hares

a se pune la patru ace – to trim oneself out

a fi în al nouălea cer – to be in the seventh heaven/sky

(9) verb + adverb/adverbial phrase

a merge drept înainte – to go/keep straight on

a merge prea departe – to go too far

a întoarce pe dos – to turn inside out

The verbal combinations in the formation of periphrases/verb phrases are in fact much more numerous. Constanța Avădanei (2000: 60 et seq.) describes not less than 28 combinations of this kind, emphasizing their common typology in Romanian and English. The associations between the two languages are therefore much more numerous than dissociations when talking about verb periphrases. A contrastive perspective on verb periphrases in the two languages must take into account the following features:

- The verb-noun combination is best represented in both languages when the noun is accompanied by a definite or indefinite article, singular and plural;

- The verbs accompanied by nouns in singular, they may be accompanied by definite or indefinite article, both in Romanian and English:

(non-articular) *a lua cu împrumut* – to borrow, to make room –
a face loc

(definite article) *a face patul* – to make **the** bed, to bite **the** dust
– *a mușca țărâna*

(indefinite article) *a primi o lecție* – to learn one's lesson, not to
sleep **a** wink – *a nu putea închide un ochi*

- As in the above case, plural nouns that accompany a functional verb can be articular or non-articular in both languages:

a-i purta sâmbetele *cuiva* – to have a rod in pickle for
somebody

to pull (the) strings – *a trage sforile*

- In many cases, the noun in the phraseological unit can be articular in one language and non-articular in the other:

a jongla cu cifrele – to juggle with figures

a se juca cu focul – to be playing with fire

- When the verb is followed by two nouns, most often the elements are linked by prepositions. There are cases, relatively frequent, where the nouns are linked by conjunctions in both languages, and the case where the verb is directly followed by two nouns is very rarely present in English:

a-și croi drum prin mulțime – to make/push one's way **through**
the crowd

a avea pâinea și cuțitul – to rule the roost

to rain cats and dogs – *a ploua torențial*

a face capul calendar – to talk one's head off

- Verbal syntagms can also be constructed with the adjective, most often accompanied by a noun. Their incidence seems to be higher in English than in Romanian:

to turn red – *a se înroși*

*to be on **good** terms with somebody – a se înțelege bine cu cineva*

- Verb phrases containing a numeral are quite infrequent, even though they appear to be more numerous in English:

*a fi în al **nouălea** cer – to be in the **seventh** heaven*

*to dress up to the **nines** – a se îmbrăca elegant/la patru ace*

- The Romanian language presents a considerable number of reflexive verbal syntagms. In the case of the English language, reflexive “oneself” constructions are quite rare compared to Romanian; they “correspond in Romanian [...] to the verb periphrases with reflexive verbs in the accusative: *to make a fool of oneself – a se da în spectacol*” (Avădanei: 2000: 69–70).

a-și purta crucea – to bear one’s cross

a se spăla pe mâini de ceva – to wash one’s hands of something

*a se da de gol – to give **oneself** away*

- According to Constanța Avădanei, in English, there are extremely numerous constructions with possessive pronouns or possessive pronominal adjectives, which appear in the dictionary with the neutral form “one’s” and which they correspond in general to “the Romanian verbal periphrases with personal or “reflexive” pronoun in the dative case or, less often, in the accusative “(2000: 70):

*to lose **one’s** temper – a-și ieși din minți*

*to hang up **one’s** axe – a se lăsa păgubaș*

*to be down on **one’s** luck – a-i merge cuiva prost*

Constanța Avădanei (2000: 72) distinguishes other types of verbal phrases specific to only one of the studied languages:

- In Romanian, a type of well-represented verbal periphrases is the one containing a personal pronoun in dative. This category corresponds most often in English to a verb phrase with the possessive forms: *one’s, someone’s, somebody’s*:

*a-i da în gând – to cross **one’s** mind*

*a-i îngheța sângele în vine – to make **one’s** blood freeze*

a-l răzbi somnul – to be overcome by sleep

- There are specific expressions in English built with the pronoun “it”, which usually appears between the verb and the other elements, and rarely, in the final position. Just as in the case of constructions with the pronoun “o” in Romanian, the pronoun “it” has only a functional role:

*to get **it** in the neck – a primi o săpuneală*

*to spit **it** out – a-și slobozi gura*

*to play **it** cool – a se comporta*

Verb phrases with the verb “to be” are significantly numerous in both Romanian and English. The grammars of the Romanian language distinguish, in general, when the morphological criterion is taken into consideration, between the verbal phrases and the *impersonal and unipersonal expressions* (see Irimia: 1976, Mihailescu: 1995, Pop: 1998, Iliescu: 2006). In English, they are not a separate class, being treated along with other verbal idioms.

D. Irimia (1976: 20) defines the *verb phrases* in Romanian as “lexico-grammatical groups, consisting of several terms that gravitate around a verb, with which they enter into different relations more or less definable”. Verb phrases have in their structure the verb “to be”, with a syntactic auxiliary function, and a *free or mobile element* (which differentiates them from idiomatic phrases).

The *impersonal expressions* in Romanian are made up of the intransitive copulative verb *to be*, followed by a noun (*e un păcat, e cu putință, e o nenorocire*), an adverb (*e bine, e clar, e frumos*) or the Romanian “supin” (*e de dorit, e de preferat, e de înțeles*).

The *unipersonal expressions* in Romanian are built with the verb *to be*, the unaccented form of personal pronoun and a noun (*a-i fi foame, a-i fi dor, a-i fi rușine, a-i fi teamă*). Even if they have a jointly meaning, the elements that are part of the impersonal and unipersonal expressions are analyzed separately.

As we have already said, idiomatic expressions with the word *to be* in English do not form a distinct class. However, there is a constant concern for classifying them according to their non-verbal elements. I. Galea (1981: 477 et seq.) mentions the following types of constructions:

- **verb + adverb:** *to be about – a fi gata să*
- **verb + preposition + noun:** *to be off the beam – a nu avea dreptate*
- **verb + preposition + pronoun + preposition + noun:** *to be beside oneself with excitement – a fi copleșit de emoție*
- **verb + preposition + noun + infinitive:** *to be at pains to do something – a-și da osteneala să facă ceva*

Along with the types mentioned above, we also identified the following constructions:

- **verb + preposition + noun + adverb:** *to be at one’s wits end – a fi la capătul puterilor*
- **verb + preposition + adjective + noun:** *to be at loose ends – a fi abandonat (despre treburi)*
- **verb + preposition + noun + preposition + noun:** *to be at the end of one’s tether/rope – a fi la capătul puterilor*
- **verb + adverb + infinitive + preposition:** *not to be much to look at – a nu arăta cine știe ce*

- **verb + adverb + participle + preposition:** *to be over and done with – a fi terminat odată pentru totdeauna*
- **verb + adjective + conjunction + adjective:** *to be black and blue – a fi vânăt*

Of course, these possibilities are much more numerous and even if, according to some authors (cf. Avădanei: 72), the number of verb phrases with the verb “to be” in Romanian is lower compared to English, the combinatorial possibilities, as it can be seen in the examples above, are also extremely varied in Romanian. But the structural analysis we have applied above is not the only way to compare verb constructions in the two languages.

Starting from the contrastive theory of R. Lado (1957), we will further refer to both the similarities and the semantic differences between the Romanian and English languages. E. Iarovici (1972: 8 et seq.) focuses on the *theory of cognates* (related words), applying it to stable verb phrases and distinguishing in the verbal phraseological approach in Romanian and English the following types of cognates: *complete cognates, partial cognates, false cognates (partial or complete) and different forms (with identical or similar meaning)*.

This approach highlights the degree of difficulty in equivalence (and implicitly of translation or assimilation by non-native speakers) of idiomatic phrases in the two languages. From this point of view, verb phrases can be classified according to the degree of difficulty expected to be met by the speakers in accordance with the degree of closeness between the two languages.

Based on these considerations, we can distinguish between the two languages at the level of the verb phrases, the following typologies:

- *complete cognates* are those constructions that have the same or similar form and whose meaning is identical or similar in the two languages:

a face cuiva un serviciu – to do somebody a service

a-și pierde capul – to lose one’s head

a întoarce spatele cuiva – to turn one’s back on somebody³

- *partial cognates* refer to the similar phrases in the two languages with a similar partial meaning, when, due to polysemy, an expression in one language can have two equivalents in the target language:

³ E. Iarovici (1972: 9) explains the slight differences in form or meaning between the complete cognates of the two languages by applying lexical, grammatical or even etymological criteria. Thus, the author explains the difference between *hold one’s tongue* and *a-și ține gura* referring to the French loan word in English *tenir sa langue*. The observation regarding the differences determined by the cultural specificity of the language under scrutiny is also interesting, for example *a pune carul înaintea boilor – to put the cart before the horse*, regarding the traction animal used for the work of the field.

a se da cu capul de pereți – to smash one’s head against the wall

to be at one’s wits’ end

a o termina cu cineva – to be through with somebody

to break off/up with somebody



• *false cognates* raise much more problems than previous categories. However, a distinction must be made between partial and false cognates, the latter causing the biggest number of mistakes made by the speakers.

• *partial false cognates* are those constructions that have an identical or similar form in both languages, but which have multiple meanings in both languages due to polysemy. Among the meanings they express, one is identical or similar in the two languages and the other or the others are very different:

a lua partea cuiva – to take somebody’s share of something

to take sides with somebody

to look after somebody – a se uita în urma cuiva

a avea grijă de cineva

• *total false cognates* have the same or similar form in Romanian and English, but have completely different meanings:

to take after somebody ≠ *a se lua după cineva*

(a semăna cu cineva) (to follow somebody)

a lua masa ≠ *to take the table*

(to have a meal) (a lua masa cu sine)

a se omori după cineva ≠ *to kill oneself for somebody*

(to be crazy about somebody) (a se sinucide pentru cineva)

• *different forms* are those constructions in the two languages that have a more or less different form and identical or similar meanings:

a ploua cu găleata – to rain cats and dogs

a plăti oalele sparte – to make up for the damage

a fi ca și pierdut – to be dead and done

To conclude, not only idioms, but all verbal phraseological units raise serious problems for non-native speakers because they can not be transposed but equivalated in the respective language, not having a precise correspondent. Consequently, verb phrases can be classified according to the degree of difficulty expected to be met by the speakers.

There are certain morphological and syntactic similarities between idioms in Romanian and English. Therefore, the associations between the two languages are much more numerous than dissociations when talking about verb periphrases.

It has been revealed in this study that most types of verb phrases/periphrases present a structural identity in the analyzed languages. In both languages, the best-represented combination is that

of the verb with the noun, singular or plural, accompanied by a definite or indefinite article. Verb phrases with the verb “to be” are numerous in both Romanian and English, however, in Romanian, the number is lower compared to English.

The Romanian language presents a considerable number of reflexive verbal phrases. In the case of the English language, reflexive “oneself” constructions are quite rare compared to Romanian.

REFERENCES:

- Avădanei, Constanța, *Construcții idiomatice în limbile română și engleză (Idiomatic Constructions in English and Romanian Languages)*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2000.
- Avram, Mioara, *Gramatica pentru toți (Grammar for All)*, 3rd edition, București, Humanitas, 2001.
- Ciortea, Marcela-Claudia, *Grup verbal (Verbal Group)*, in „Annales Universitatis Apulensis”, *Philologica*, tom 1, 2003, p. 189–193.
- Croitoru, Elena, *Translating Idioms*, in „Studii de Limbi și Literaturi Moderne”, Universitatea de Vest din Timișoara, Editura Mirton, 1999, p. 8–14.
- Dimitrescu, Florica, *Locuțiunile verbale în limba română (Verb Phrases in the Romanian language)*, București, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1958.
- Galea, Ileana, *A Handbook of English Verbal Idioms*, Cluj-Napoca, 1981.
- Iarovici, Edith, *Set Phrases in English and Romanian. A Contrastive Approach*, in „Analele Universității București”, *Filologie*, Vol. XXI, 1972, p. 7–13.
- Iiescu, Ada, *Gramatica practică a limbii române actuale (Practical Grammar of the Romanian Language)*, București, Editura Corint, 2006.
- Irimia, Dumitru, *Structura gramaticală a limbii române. Verbul (The Grammatical Structure of the Romanian Language. The Verb)*, Iași, Editura Junimea, 1976.
- Krzeszowski, T.P., *Contrasting languages: The scope of contrastive linguistics*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1990.
- Lado, R., *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, 1957.
- Leech, Geoffrey, *Meaning and the English Verb*, London, Longman Group Limited, 1978.
- Măciucă, Gina, *The English Progressive at Home and Away. Contrastive Analysis: German, Spanish, Romanian*, Editura Universității Suceava, 2004.
- Mihuț, Lizica, *Limba română contemporană. Morfologia. Sinteze (The Romanian Contemporary Language. Morphology. Syntheses)*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 1995.
- Nicolaescu, Cristina, *Expresii și locuțiuni verbale în limba engleză (Verb Phrases and Idioms in the English Language)*, București, Profile Publishing, 2003.

Pop, Gheorghe, *Morfologia limbii române. Structuri și sistem (Romanian Language Morphology. Structures and System)*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 1998.
Pușcariu, Sextil, *Limba română (The Romanian Language)*, București, Editura Minerva, 1976.



SOCIAL AND EDUCATIONAL STUDIES

JESS JESS

A Diachronic Study of Introduction Sections

Fatemeh Bagheri*

Liming Deng**

Abstract:

We analyzed the introduction sections of a hundred and eighty doctoral dissertations of L1 culture over the last fifty years to discover the change concerning the utilization of interactive markers. Interactive markers are employed by writers to guide the audience throughout the piece. More application of such markers makes the text reader friendly and easy to follow and the less application of them shows the respective writing is constructed to target a more specialized audience. Using Hyland (2005) model of metadiscourse, we analyzed our 262,564 words corpus for hard and soft disciplines in the three time intervals of 1966, 1986, and 2016. Findings of the study confirm that due to the overall lower deployment of interactive markers in the introduction sections of our corpus, the genre is likely meant to be read by community members rather than a general audience of diverse disciplines. No evident disciplinary difference was found except for the overall trend change which is positive and negative respectively in the hard and soft disciplines.

Keywords: introduction sections, interactive metadiscourse, diachronic change, academic writing, disciplinary differences

1. Introduction

The dynamic nature of academic writing makes the genre researchers to keep track of the changes of diverse genres of disciplinary diversity for different intentions including pedagogy. Texts are composed by disciplinary communities due to the culture of the respective community and the diverse aims and purposes. For instance, hard sciences generally try to discover and tell facts and processes involved in the universe. However, soft sciences intend to justify claims, ideas and thoughts.

Introduction section as a preliminary piece is set to provide readers with the required information about the whole body of work and induces them further to continue reading by emphasizing the research gap to be addressed by the study. Introduction genre has been surveyed

* PhD Candidate, Wuhan University, China, f.bagheri63@yahoo.com

** Professor, PhD, Wuhan University, China

independently and extensively since the introduction of CARS model. Focusing on the aims of this study, the genre has been metadiscursively examined in the academic literature (Del Saz-Rubio, 2011; Kawase, 2015).

We focus on interactive metadiscourse to analyze the understudied genre of doctoral dissertation through time. Doctoral dissertation as an educational genre is often neglected in the genre studies due to the size. As to our knowledge, so far there has been no similar study of the same nature. The study is important in that it uncovers the change of introduction genre through a diachronic study and focuses on English as L1. Therefore the findings may guide both L1 and L2 graduate students in composing their writing. The aim of the study that is keeping track of the fifty years evolution in the deployment of code-glosses, frame-markers, transition-markers, and endophoric-markers will be addressed in soft and hard disciplines through the following general question: How does the introduction sections of doctoral dissertations change in five decades in terms of the application of interactive markers (code-glosses, transition-markers, endophoric-markers, and frame-markers) across the disciplines.

2. Literature Review

Metadiscourse markers are the discorsal resources which add no information to the content but help the writer encode the message that he wishes to be perceived by the audience. Therefore, studying these resources is as important as the content itself. Diachronic studies of academic discourse give us some insights into how the genre in question changes over time and the respective findings will be quite useful for various purposes such as syllabus designing and pedagogy. Some diachronic studies have been conducted to date in written discourse (Atkinson, 1996; Bazerman, 1988; Bondi, 2014; Hyland & Jiang, 2017; Shaw, Kuteeva, & Okamura, 2014).

However, thus far, a few studies have diachronically investigated metadiscourse (Bondi, 2014; Gillaerts & Van de Velde, 2010; Gillaerts, 2014; Hyland & Jiang, 2016a, 2016b). Gillaerts and Van de Velde (2010) surveyed research articles and their abstracts to study interactional markers and found that abstracts tend to be more persuasive through the more deployment of boosters and research article in general is more hedged. They also reported that research article genre in the field of Applied Linguistics contains more propositional content than metadiscorsal which proves that the discipline is moving toward hard sciences writing tradition.

Bondi (2014) analyzed self-mentions and discovered an increase in general especially for “we” which indicated a bolder role for the author. Gillaerts (2014) focused on research article abstracts in the field of Applied Linguistics and studied the two metadiscourse types. He found a decrease in the frequency of interactional markers and an increase in the interactive markers. Hyland and Jiang (2016a, 2016b, & 2018) studied research articles in four soft and hard majors over fifty years and found a significant increase in interactive markers and a significant decrease in interactional markers. It should be noted that none of the above-mentioned studies has sought to examine assumptions regarding metadiscursive evolution of introduction sections alone. Building on interactive metadiscourse, our study of introduction sections of doctoral dissertation genre will lend further support and extend to the latest metadiscursive diachronic research.

3. Method

To analyze the disciplinary evolution in introductions of doctoral dissertation genre, four disciplines from soft and hard disciplines were selected namely Chemistry, Geology, History, and Philosophy. Ten doctoral dissertations from every discipline were selected from Proquest for each time interval, totally hundred and twenty dissertations, and converted to WORD using ABBYY PDF Transformer. A few dissertations did not have introduction as a stand-alone section, therefore, the section after abstract and before the first chapter was considered as introduction. After building our corpus as text files, we counted the words and manually surveyed and tagged the entire corpus applying the list of interactive markers proposed by Hyland (2005). Antconc was then employed for counting the frequency of occurrence. The interactive markers that were surveyed throughout our corpus will be explained below together with some examples derived from the corpus.

Table 1. *Length of the introduction sections.*

Word count	1966	1986	2016	%Change	Overall
Chemistry	5,989	19,522	32,596	292.93	58,107
Geology	9,420	11,699	49,122	344.08	70,241
Philosophy	11,984	25,876	51,492	214.92	89,352
History	6,138	7,200	31,526	355.16	44,864
Total	33,531	64,297	164,736	247.96	262,564

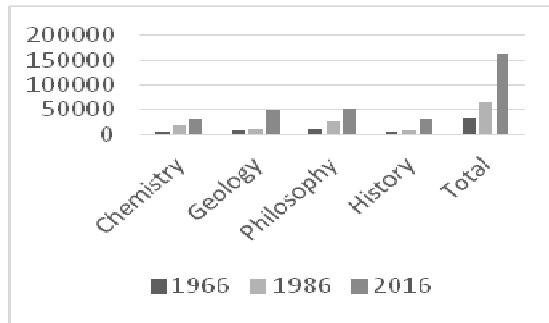


Figure 1. Length of the Introduction Sections.

Transition markers (transitions) smooth the cognitive interactions and mark transitions between sentences and clauses. According to Hyland (2005), such markers, which are mainly conjunctions and adverbial phrases, indicate additive, consequential or contrastive connections between ideas. Example:

1) The main advantages of the microwave discharge are that it is an intense localized discharge, *whereas* the rf discharge tends to spread unless screened. (Chemistry, 1966)

2) There are parallels with other energy production endeavours that may generate earthquakes; *therefore* I include examples from oil and gas production. (Geology, 2016)

3) Despite its impressive influence on a substantial body of literature, *however*, insufficient attention has been paid to critical evaluation of the analysis as a whole. (Philosophy, 1986)

Frame markers help organizing discourse and guiding readers through the text by explicitly sequencing and labelling text stages, announcing discourse goals, and indicating topic shift. Example:

4) Firstly, this project *aims* to revise perspectives on Caterina’s individual identity (History, 2016)

5) It seems reasonable *at this point* to suggest that MAO A and B probably differ in terms of their amino acid sequence and/or their tertiary structure. (Chemistry, 1986)

6) The *purpose* of the present study is twofold. (Geology, 1966)

Endophoric markers (endophorics) provide readers with further propositional information by referring them to other parts of the text to help facilitate grasping the intended meaning crafted by the writer. Example:

7) A chart of Hogsty Reef, based on a British survey of 1920, is shown in Figure 2. (Geology, 1966)

8) As already noted in earlier chapters, the expatriates were ever demanding. (History, 2016)

9) It has been indicated above that the present study is intended to be a critical examination of Hobbes’s notion of *the safety of the people*. (Philosophy, 2016)

Code glosses supply additional information based on the writer’s predictions about the reader’s background information to “convey meaning by describing, elaborating, paraphrasing and restating their afore-mentioned arguments” (Khedri et al., 2013, p. 324). Such features contribute to the readers’ comprehension of text’s intended meaning. Example:

10) Under appropriate reaction conditions, that is, where there is sufficient time for equilibration, strong base will yield the more stable heteroannulardiene. (Geology, 1986)

11) Dummett’s position does not lean on the concept of ‘will’ or on the role an individual’s will plays in creative mental activity such as, on Brouwer’s view, mathematics. (Chemistry, 1966)

12) In counselling we are forced to note the one underlying emphasis and that is the attempt to work with the client to a greater self-realization. (Philosophy, 1966)

4. Results

A significant increase in the length of introduction sections is reported for all the disciplines presenting that introduction section as a stand-alone genre is gaining more attention from the academic scholars. For the sake of comparison, the frequency of occurrence was normalized for 10,000 words of our corpus. Overall, except for code-glosses, all the interactives show negative trend change. Interactive markers rise in 1986 and fall in 2016 in both hard and soft disciplines. As to the disciplinary variations, however, overall, the change is positive in the hard disciplines and negative in the soft disciplines. In addition, code-glosses and endophorics are more frequent in the hard-disciplines, but, frame-markers and transitions are more frequent in soft-disciplines. As to the overall frequency of interactives, both for each individual time interval and totally, soft disciplines employ more interactives than hard disciplines do (refer to Tables, 3, 4, & 5).

Table 2. Interactive metadiscourse over time (per 10,000 words).

Interactives	1966	1986	2016	Overall	%Change
CG	94.81	95.18	170.49	360.48	79.51
END	76.50	80.43	67.85	224.78	-10.50

FM	80.97	66.79	58.75	206.51	-29.55
TM	397.32	438.39	361.54	1197.25	-7.19
Total	649.60	680.79	658.63	1989.02	1.55

Table 3. Interactive metadiscourse over time, soft and hard disciplines (per 10,000 words).

Discipline	1966	1986	2016	Overall	%Change
Hard	298.58	321.19	315.78	935.55	5.89
Soft	351.03	359.61	342.85	1053.48	-2.22
Total	649.60	680.80	658.63	1989.03	1.55

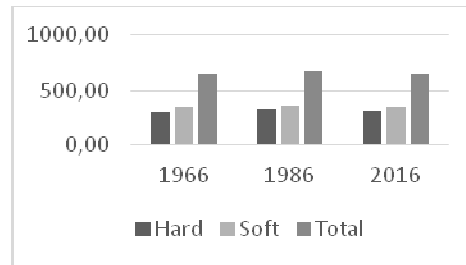


Figure 2. Interactive Metadiscourse over Time (per 10,000 words).

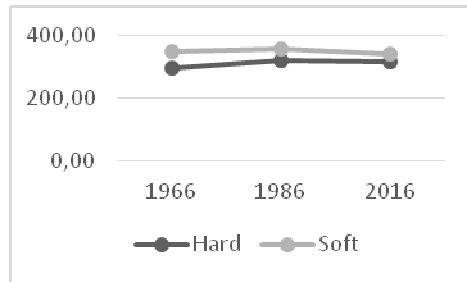


Chart 1. Interactive Metadiscourse over Time (per 10,000 words).

Table 4. Interactive metadiscourse over time, hard disciplines (per 10,000 words).

Interactives	1966	1986	2016	Overall	%Change
CG	55.83	56.03	111.84	223.70	99.97
END	55.68	42.03	47.75	145.46	-10.91
FM	28.52	28.54	23.77	80.83	-16.64
TM	158.55	194.59	132.42	485.56	-9.22
Total	298.58	321.19	315.78	935.55	5.89

Table 5. *Interactive metadiscourse over time, soft disciplines (per 10,000 words).*

Interactives	1966	1986	2016	Overall	%Change
CG	38.98	39.15	58.65	136.78	50.24
END	20.82	38.40	20.10	79.32	36.78
FM	52.45	38.25	34.98	125.68	-35.62
TM	238.77	243.80	229.12	711.69	-3.91
Total	351.02	359.60	342.85	1053.47	-2.21

The overall positive change of code-glosses shows that this marker has gained more importance throughout the years across the disciplines. As Table 6 illustrates, code-glosses are employed more in hard sciences.

Table 6. *Changes in code glosses by discipline (per 10,000 words).*

Discipline	1966	1986	2016	Overall	%Change
Chemistry	25.05	31.25	39.58	95.87	51.41
Geology	30.79	24.79	72.27	127.84	172.06
History	9.78	19.44	28.55	57.77	145.73
Philosophy	29.21	19.71	30.10	79.02	20.21
Total	94.81	95.19	170.49	360.50	79.51

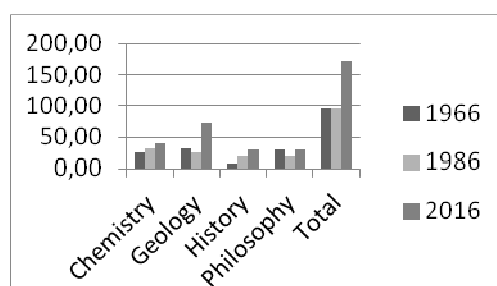


Figure 3. *Changes in Code Glosses by Discipline (per 10,000 words).*

Except for Geology with a negative change of endophorics over fifty years, Chemistry, History, and Philosophy had an increase in the use of such devices, however, the overall frequency shows a negative change as 1986 has been a peak and 2016 a fall. A slight rise and a sudden fall respectively in 1966 and 1986 can be found in the total frequency of endophorics.

Table 7. Changes in endophorics by discipline (per 10,000 words).

Discipline	1966	1986	2016	Overall	%Change
Chemistry	21.71	18.95	25.16	65.82	20.05
Geology	33.97	23.08	22.60	79.65	-34.15
History	1.63	5.56	4.76	11.94	226.64
Philosophy	19.19	32.85	15.34	67.38	17.86
Total	76.50	80.44	67.85	224.79	-10.50

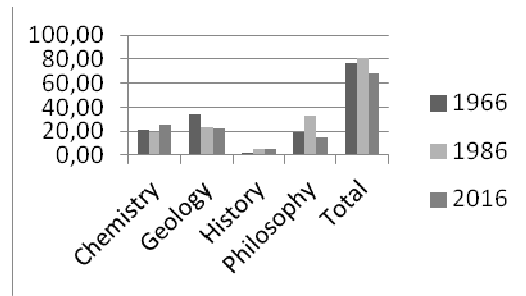


Figure 4. Changes in Endophorics by Discipline (per 10,000 words).

A gradual decrease can be seen in the overall frequency of frame markers over fifty years. However, Chemistry (%33.21) and History (65.41) faces a gradual increase of frame-markers over time.

Table 8. Changes in frame-markers by discipline (per 10,000 words).

Discipline	1966	1986	2016	Overall	%Change
Chemistry	8.35	9.73	11.35	29.43	33.21
Geology	20.17	18.81	12.42	51.39	-40.73
History	4.89	6.94	8.56	20.40	65.41
Philosophy	47.56	31.30	26.41	105.28	-49.81
Total	80.97	66.79	58.75	206.50	-29.56

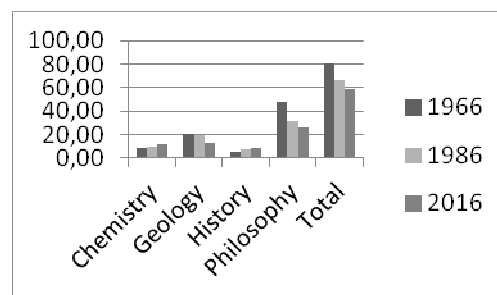


Figure 5. Changes in Frame Markers by Discipline (per 10,000 words).

All the disciplines are experiencing a negative change in the application of transition-markers. However, the trend change is positive for Philosophy (%14.49).

Table 9. Changes in Transition Markers by Discipline (per 10,000 words).

Discipline	1966	1986	2016	Overall	%Change
Chemistry	76.81	106.55	63.81	247.17	-1.39
Geology	81.74	88.04	68.60	238.39	-14.37
History	131.96	123.61	106.58	362.15	-20.11
Philosophy	106.81	120.19	122.54	349.54	14.49
Total	397.32	438.39	361.54	1197.25	-7.19

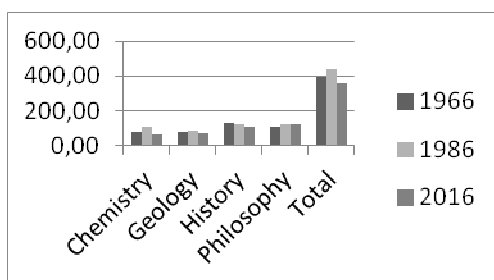


Figure 6. Changes in Transition Markers by Discipline (per 10,000 words).

5. Discussion and Conclusion

Very few studies (Hyland and Jiang, 2018; Gillaerts, 2014) so far have historically analyzed interactive metadiscourse in written discourse. This study is concerned with this under-researched area based on a corpus analysis of doctoral dissertation genre. A particular distinction of the study that no single study has landed so far is the analysis of the rate of change in interactive metadiscursive markers in introduction sections. As table 5 shows, despite the slight overall increase in the textual frequency of interactives which corroborate those of Gillaerts, 2014, who examined research articles' abstracts, exposing a global increase in the amount of interactives specifically throughout hard disciplines. they, such markers are facing a slower rate of increase comparing to fifty years ago, and even negative such as for soft disciplines. Rate of change in soft disciplines is from %2.4 (1966-1986) to %-4.6 (1986-2016), and hard disciplines is from %7.57 (1966-1986) to %-1.7 (1986-2016), with both having positive change of frequency in the first twenty years, and negative trend in the last thirty years.

However, hard disciplines' change of frequencies over fifty years is positive, but for soft disciplines is negative which supports the recent claims (Hyland & Jiang, 2016a, 2016b, 2018) that academic genres in the soft and hard majors are changing in the diverse directions.

The new study by Hyland and Jiang (2018), reiterates a lesser application of interactive markers in Applied Linguistics which supports the trends of our soft disciplines' corpus. Pattern of change in interactives across the hard disciplines reiterates leaning toward a more reader-friendly genre where writers aim at composing well-organized coherent writing. Perhaps this stems from the recent trend that hard sciences are moving toward interdisciplinarity encountering a wider audience of diverse majors. Although the focus of the study has been at the micro textual level, while analyzing the texts, it was found that dynamic parts of doctoral dissertations in hard majors such as discussion and conclusion parts are co-authored manuscripts. As a result, parts of dissertations especially in hard majors will be or were already published in interdisciplinary journals targeting a variety of audience. Such a trend may ask for a greater application of metadiscursive features.

In sum, striking decrease in interactives of the four disciplines in 2016 suggests the less reliance of doctoral students on the application of such devices. Therefore, this study claims that we are moving toward organizing more specialized texts where no longer need to clarify and make the text as simplified and reader-friendly.

However, slower rate of increase in interactive markers indicate that propositional content is receiving more attention. As research shows, less application of metadiscourse in writing indicate different views toward knowledge. Therefore, fifty years of analysis reveals significant findings which cannot be recovered through the synchronous studies. A historical cross-disciplinary study of such helps research candidates in better structuring writings to be rhetorically and metadiscursively acceptable drawing on the conventions of disciplinary arguments. Therefore, tracing these patterns may help novice writers better produce a text where is both clear for audience and acknowledged by the conventional discursive practices of a particular disciplinary community. Acquiring the generic conventions in employing metadiscursive features leads to a well-composed dissertation. As texts are not static and practicing any writing undergoes significant transitions over time, keep tracking lexical and syntactic changes through diachronic textual analysis assist writers draft well-written pieces where better match the requirements of every single field.

REFERENCES:

- Atkinson, D., *The philosophical transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*, in “A sociohistorical discourse analysis. Language in Society”, 25(03), 1996, p. 333–371.
- Bazerman, C., *Shaping written knowledge*, in “The genre and activity of the experimental article in science”, Vol. 356, University of Wisconsin Press Madison, 1988.
- Bondi, M., *Changing Voices: Authorial Voice in Abstracts*, in M. Bondi, & R. Lores Sanz (Eds.). *Abstracts in Academic Discourse: Variation and Change*, Peter Lang, 2014, p. 243–270.
- Del Saz Rubio, M. M., *A pragmatic approach to the macro-structure and metadiscursive features of research article introductions in the field of Agricultural Sciences*, in “English for Specific Purposes”, 30(4), 2011, p. 258–271.
- Gillaerts, P., *Shifting Metadiscourse: Looking for Diachrony in the Abstract Genre*, in M. Bondi, & R. Lores Sanz (Eds.), *Abstracts in Academic Discourse: Variation and Change*, Bern, Peter Lang, 2014, p. 271–286.
- Gillaerts, P. & Van de Velde, F., *Interactional metadiscourse in research article abstracts*, in “Journal of English for Academic Purposes”, 9(2), 2010, p. 128–139.
- Hyland, K., *Metadiscourse: Exploring writing in interaction*, London, Continuum, 2005.
- Hyland, K. & Jiang, F. K., *Change of attitude? A diachronic study of stance*, in “Written Communication”, 3, 2016a, p. 251–271.
- Hyland, K. & Jiang, F. K., *“We must conclude that...”: A diachronic study of academic engagement*, in “Journal of English for Academic Purposes”, 24, 2016b, p. 29–42.
- Hyland, K. & Jiang, F. K., *Is academic writing becoming more informal?*, in “English for Specific Purposes”, 45, 2017, p. 40–51.
- Hyland, K. & Jiang, F. K., *“In this paper we suggest”: Changing patterns of disciplinary metadiscourse*, in “English for Specific Purposes”, 51, 2018, p. 18–30.
- Kawase, T., *Metadiscourse in the introductions of PhD theses and research articles*, in “Journal of English for Academic Purposes”, 20, 2015, p. 114–124.
- Khedri, M., Heng, C. S. & Ebrahimi, S. F., *An exploration of interactive metadiscourse markers in academic research article abstracts in two disciplines*, in “Discourse Studies”, 15(3), 2013, p. 319–331.
- Shaw, P., Kuteeva, M. & Okamura, A., *Submission letters for academic publication: Disciplinary differences and promotional language*, in “Journal of English for Academic Purposes”, 14, 2014, p. 106–117.

JESS

Intellectuals, School and the birth of the Romanian nation in Transylvania

Flavius Ghender*

Abstract

The national identity of the Romanian people emerged in the last part of 18th century and was shaped in 19th century. Imagining a Romanian nation is the brain child of intellectuals who have defined the national community and built first a cultural identity, then a political identity. After the Habsburg conquest, the Greek-Catholic Church favored the formation of a new generation of intellectuals, who contributed to the formation of a national conscience crossing religious boundaries. Half a century later, the Transylvanian School set the ground for the formation of the Romanian nation. The revolutionary generation of 1848 imagined the nation beyond social and confessional boundaries, mobilizing the peasantry and the townspeople to achieve its national political goals. The national identity of the Romanians of Transylvania was shaped in a competitive manner, as an answer to the hostile images of foreigners, especially in competition with the Hungarians' national ideology.

Keywords: nation, nationalism, ethnic conflict, culture, intellectuals

Introduction: The Romanians from Transylvania at the beginning of modernity

The formation of the Romanians' national conscience was favored by geopolitical evolutions in Central and Eastern Europe. Transylvania and Banat entered decisively in the West European political context after the Habsburgs conquered them, at the end of the 17th century and the beginning of the 18th century. The imperial reforms accelerated the spread of European ideas, the social and economic transformations that lead to modernity. Notwithstanding, the traditional Romanian community changed slowly. The emancipation of the Romanians, the majority population in Transylvania, and the formation of the intellectual elite capable to articulate the cultural and political program, lasted around a century.

* Assistant Lecturer, PhD, "Aurel Vlaicu University", flaviusghender@gmail.com

The Habsburg conquest of Transylvania brought the citizens of a multiethnic region into the European political context. At that time, the Transylvanian society perpetuated anachronistic medieval economic and political models. On the political level, a system of three political Nations was established – the Nobility (largely Hungarian), the Saxon (German) burghers, and the free military Székelys, as well as four established churches – Catholic, Lutheran, Calvinist, and Unitarian (Pop, Bolovan, 2013: 87). Even though the political system excluded the peasantry (and in that way the largely Romanian population), some historians emphasize the tolerant features of the Transylvanian society. The four confessions were recognized between 1540 and 1572, but the confessional diversity was the product of a political balance of power, not the result of a humanistic opening to pluralism and diversity. The Romanians remained largely Orthodox, they were excluded from constitutional system and therefore not able to form a strong intellectual elite. The Orthodox priests had limited privileges, they were poor and excluded from political decision making process. The Orthodox Church was unable to build a strong educational system, incapable to create dynamic Orthodox elite. The Romanians' attachment to Orthodoxy, based on conservatism and traditions, was extremely important. In the 18th and 19th centuries, the ethnic-religious conception was transformed into an ethnic-national conception on society (Karnoouh, 2011: 102). Brubaker et al (2010: 29) showed that where religious delimitations and ethnic delimitations coincided, religion contributed to the survival of ethnic communities deprived of political representation. For the Transylvanian philosopher Lucian Blaga, Orthodoxy was a “distinct feature for the Romanians,” playing the role of “Romanian law.” Starting with the 18th century, Orthodoxy had also a secular meaning, representing the basis for the “kinship conscience” (Blaga, 1966: 90–91).

Dominance by the Nobility led to the complete enslavement of Transylvania's peasantry, a process known as "second serfdom". The historian Toader Nicoară tried to retrace the ideas on life and society of Transylvania's Romanians in the 17th and 18th centuries. The society was dominantly rural (in proportion of 95–98%), and the little towns had rural features, too. The mentality of the 18th century was impregnated by the religious view – the peasants considered themselves firstly Orthodox. An analogical way of thinking prevailed on rational thinking, and the mental universe was dominated by superstitions and prejudices (Nicoară, 1997: 17–31). Toader Nicoară argued that the highly socialized space is essential in rural mentality. The village is central in the peasants' mentality and is understood as a social space. The notion of country (“țară”) is radically different from its present-day meaning –

it designated a county side of 10–20 kilometers around the natal village. Later on, the concept received the political and administrative meaning that we know today. For Transylvania’s Romanians at that time, national solidarity was unthinkable. The rural communities focused on the present, having no clear representation of the past and the historic time¹.

In the 18th century, the imperial official J.J. Ehrler described the region of Banat and its history, including common people and their habits. Ehrler observed the hardworking spirit but, at the same time, the general poverty and backwardness of the Romanians. The priests were “disguised peasants,” they could hardly write and read their own language (Ehrler, 2006: 46). The Romanians’ habits were exotic and strange for the Austrian official.

After the Habsburg conquest of Transylvania (1684–1699), the privileged groups preserved for the moment their status, recognized by the 1691 Diploma Leopoldinum (Pop, Bolovan, 2013: 126–129). But the long term plan of the Habsburgs was the modernization of society. The Habsburgs imposed the central government and administration and promoted the Roman Catholic Church as a uniting force, weakening at the same time the influence of Protestant nobility. By creating a conflict between Protestants and Catholics, the Habsburgs hoped to weaken the estates. For the Romanians it was important to persuade Orthodox clergymen to join the Uniate (Greek Catholic) Church, which accepted four key points of the Catholic doctrine and acknowledged papal authority, while retaining Orthodox rituals and traditions. Emperor Leopold I decreed the birth of the Romanian Greek-Catholic Church. Some priests, but not all, converted to the new Church. Diploma Leopoldinum (1699 and 1701) were imperial decrees, which established a new status for the Romanians. In exchange for joining the Uniate Church, the decrees offered political and confessional emancipation.

The religious union did not produce the expected results in the years to come, but on the long term it was extremely important. In several decades, some young Transylvanian intellectuals attended higher education in Catholic schools and universities. In that way, a new generation of intellectuals was formed, a generation which, with great respect for authorities and the legal system, but with dedication and hardworking spirit, gathered the ideas that set the foundation of the Romanians’ national conscience. That generation, known as The Transylvanian School, was essential for the formation of the Romanians’ national identity. In Eastern Europe, the ideas about nation

¹ For the importance of a temporal perception in imagining national communities, see Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso 2006.

moved from West to East, from local centers to the periphery, from up to down in the social space, from small elites to the people (Brubaker et al, 2010: 31). The role of intellectuals was essential in the process of building a national identity – and the Transylvanian School was essential for the intellectual life of the Romanians.

The Transylvanian School and the idea of emancipation

The historian Keith Hitchins (2013: 47–50) remarked on the role of the Greek-Catholic elite in shaping the Romanian national identity in Transylvania. The Greek-Catholic Church organized an educational system for the Romanians, which molded intellectuals ready to promote the Romanian culture. The young intellectuals became mediators between the West and the Romanian Transylvanians. The first prominent figure was Inochentie Micu (Klein), the head of the Greek-Catholic Church, who articulated a new conception of ethnic nation, based on the Latin origins of Romanians, on the idea that the Romanians were the first inhabitants of Transylvania and formed the majority of the population. An exceptional person, he inaugurated a tradition of claiming confessional and political rights for the Romanians, writing petitions to the Emperor. He asked for the application of the Diploma Leopoldinum, the integration of the Romanians in the constitutional system. Inochentie Micu crossed the strict limits of confessional claims, he acted as representative for all the Romanians from Transylvania (Iorga, 1989: 262). Keith Hitchins (1997: 23) observed the singularity of those ideas at that age. For Lucian Blaga (1966: 96), the way Inochentie Micu fought for all Romanians created a virtual space, at ideological level, for the secularization of the national conscience.

Inochentie Micu's work was carried on by the Transylvanian School. Working hard and writing encyclopedically, Petru Maior, Ioan Budai Deleanu, Gheorghe Șincai and Samuil Micu dedicated their lives to educating people. They fought for the idea that the Transylvanian Romanians were the direct descendants of the Roman colonists brought in Dacia after its conquest. The Transylvanian School searched for historical and philological arguments for their thesis. They worked hard to educate commoners, were dedicated to a career in teaching and contributed to the establishment of an impressive number of Greek-Catholic parochial schools. The members of the Transylvanian School produced encyclopedic works in the fields of history, grammar, literature, religion, as well as translations for educational purposes. The Transylvanian School created the current phonetic system of the Romanian alphabet based on the Latin alphabet.

Their ethnic approach to the definition of the nation relied on the theory of Latinity and continuity of the Romanians in Transylvania, and they passionately fought for those ideas. They recognized the poverty and the social and cultural backwardness of the Romanians, contrasting it with the great past of the Roman Empire. The Transylvanian School condemned the oppression of the Romanians, the main cause for their precarious status. Influenced by the Enlightenment and by Romanticism, which overlapped in East and Central Europe², they assumed the task of improving the general level of education, by promoting school and literacy. They were interested in general life conditions of the peasantry, but they condemned the villages' shortcomings – superstitions, drunkenness, laziness, illiteracy.

The Transylvanian School considered history and the Romanian language to be the distinctive features of the nation. The idea of nation was no longer limited to confession and faith, but as Keith Hitchins (2013: 263) wrote, it was not modern yet. They felt pity for the peasants, but they could not imagine peasantry as a part of the political nation. That is why they criticized the peasants' upheavals.

Claude Karnoouh (2011: 95) observed a double role of intellectuals in the formation a national conscience: a restitution of the past and a popularization of the past by educational actions. For all that, the members of the Transylvanian School were less interested in “the people's spirit” as in the archaic essence of the folk. Karnoouh (2011: 105–106) wrote that at the beginning of the 19th century, the intellectual elite of the United Church, who came from rather modest families, presented the features of an intermediary class – between the imperial power or the nobility power and the peasantry. They were the authentic germs of the ethnic-national middle class in countries with weak, foreign or absent bourgeoisie. This intellectual class earned its living from public offices – a reality which required political recognition. The growing numbers of the Romanian intellectuals from Transylvania who graduated from schools and universities in Budapest, Vienna, Berlin or Rome, supplied the absence of a true middle class capable of designing the national project. They combined the Enlightenment with a religious ethnicity and legitimated themselves as representatives of the peasants.

² For the general intellectual atmosphere, marked by Enlightenment and Romanticism, see Victor Neumann, *Tentația lui Homo europeus. Geneza ideilor moderne în Europa Centrală și de Sud-Est*, Editura Polirom, Iași, 2006; Victor Neumann, Armin Heinen edited by, *Istoria României prin concepte. Perspective alternative asupra limbajelor social-politice*, Editura Polirom, Iași, 2010.

The critics of the Transylvanian School

The role of the Religious Unity and the foundation of the Greek-Catholic Church in the process of building a nation is far from being unanimously recognized. For Lucian Blaga (1966: 30), for instance, the Religious Union was realized by “seduction and promises”, but remained “holy goals” never achieved. He concludes that it was a mere deception of the Romanians. But the intellectuals of the Transylvanian School were appreciated. Their “errors” were excusable because, at that time, they had “a whole world of spirituality to build” and they had to retrieve “the lost history” (Blaga, 1966: 129).

Writing from an assumed nationalist point of view, the historian Nicolae Iorga underlined the merits, but also the limits, of the intellectuals promoted by the United Church. He accused the superficiality of the Religious Union, considering it a mere compromise. By keeping the Orthodox rituals, the new Church was not important for the large population. Nicolae Iorga recognized the importance of the tremendous work of the Transylvanian School, despite “colossal history errors”. Iorga (1989: 355) wrote that by “fantasy constructions” or “unrefined errors”, intended or unintended, by rude exaggerations, those intellectuals have managed to build a nation. But Iorga forcefully reproached the Transylvanian School their foreign style and education, as well as the cold and academic distance that separated them from the Romanians. In his speech on the nationalist doctrine held in 1922 (Dan 1998), Iorga referred to the Transylvanian School as “the poor who died among the strangers.” He criticized them for the weak connections with the peasantry – even if they were born in peasants families. In their books, argued the nationalist historian, they didn’t use as starting point the popular tradition, but instead they went back to ancient Rome. Iorga thinks that they should have studied the folklore, local archeology and history. Nicolae Iorga’s views changed somewhat after the Great Union of 1918 and before the First World War: in the book dedicated to the Romanians of Transylvania (1989, first published 1914), Iorga’s attitude towards the Transylvanian intellectuals is critical. Iorga considered them fearful and willing to negotiate with the imperial authorities, ready to believe in the Emperor’s promises, unwilling to really represent the peasants. For Iorga, the School of Blaj (the centre of the Transylvanian School and of the Greek-Catholic educational system) is an imposing construction, the best school available for the Romanians. He appreciates the people’s work and their organizational system, but not the spirit of that school, considered simply foreign. The School of Blaj was for Iorga separated from “the life of the people”, the teachers were considered “uprooted” from their families and from the people. In

conclusion, this school is relatively useless (Iorga, 1989: 305–306). Finally, he blamed the Transylvanian intellectuals for their failure to become the real leaders of the nationalist movements.

The 1848 revolutionaries and the formation of the Romanians national conscience

The Transylvanian School prepared the cultural atmosphere for the 1848 generation. One century after Inochentie Micu, and half a century after the birth Transylvanian School, society was deeply changed. The Romanian schools produced intellectual elites capable of political representation and eager to undertake it. The cultural synthesis included the Enlightenment, Romanticism, Liberalism and Classicism (Pop, Bolovan, 2013: 77). The national identity of the Romanians of Transylvania was formed in 1848, when the intellectuals appealed to the peasantry and included it in the political nation. The claims of the revolutionaries were simultaneously national, political, social and confessional. As Brubaker et al (2010: 40) argued, the poly-ethnic empires became multinational empires. A convergence of political territory and national culture – the main request of nationalist ideologies – was impossible in Central and Eastern Europe. In this context, the social conflicts were reinterpreted as national conflicts.

The 1848 revolution in Transylvania was influenced and conditioned by the Hungarian revolution. At the beginning, their revolutionary ideas were appreciated by the Romanians (Pop, Bolovan, 2013: 180–186). National differences may have been overshadowed by the idealism of the European revolutionary liberalism. But for the Hungarians, just as for the Romanians, the liberalism was subsumed to the nationalist ideology. The Hungarians' conception about a nation included a "nationalizing state". Rogers Brubaker (2010: 47–49) points out that the state is viewed as the property of a single nation. Therefore, the majority nation saw its "right" usurped by minorities.

The Romanian national movement proved vigorous in its promotion of national and social demands. The young Romanian revolutionaries refused to consider themselves as part of politically unified Hungarian national entity. They declared that they would accept the reunification of Transylvania with Hungary only if Hungary recognizes the Romanians as a national group with a right to use their mother tongue in the local government. Avram Iancu, the military leader of the Romanians, was straightforward: "Free redemption or death!" Their main social claim was the abolition of serfdom, a claim that was designed to mobilize the masses. The Romanians asked for a form of constitutional state that could guarantee equal status for all nationalities in the State. George

Barit, for example, argued for a model of multinational coexistence of Transylvania's Hungarians, Romanians and Saxons.

It was crucial that the peasantry should begin to appreciate the revolutionary ideas of intellectuals and townsfolk. The county assemblies asked for the abolition of serfdom, and deepened the peasants' mistrust in the nobility. They believed in the Emperor's good will but considered that the nobles were opposed to imperial reforms, including the abolition of serfdom. The local social protests of the peasantry became strongly linked to the emerging Romanian national movement. The Romanian intellectuals became confident and even heroic – Avram Iancu was referred to as a Prince! The alliance of intellectuals and peasantry and the common political program were essential for the formation of a national identity. In Transylvania, social conflicts began to aggravate the emerging confrontation among national movements and lead to a civil war.

The origin of the Romanian – Hungarian nationalistic adversity

Melinda Mitu and Sorin Mitu (2014: 22–39) considered the 1848 Revolution as the starting point for major interethnic conflicts in Transylvania: the first bloody episode of what they called a “weird war” that has lasted for 200 years. They considered that the Romanian – Hungarian adversity has two components: the actual interactions and the mental representations of the actual interactions. The real facts, they thought, cannot be easily distinguished from the mental representation of those facts (Mitu, Mitu, 2014: 13–14). Beginning with the 1848 Revolution, the Romanian – Hungarian adversity has been deeply rooted in the Romanian culture. The Hungarians were imagined as old and natural enemies. The past social relations (noble = Hungarian; peasant = Romanian) were interpreted in ethnic and national terms. A part of the Romanian historiography argued that 40,000 Romanians were murdered by Hungarians in the 1848 Revolution. Ioan Aurel Pop and Ioan Bolovan (2013: 193) have demonstrated the falsity of those facts: demographers have estimated an overall population reduction of all nations in the whole region due to deaths, migration, etc. But there is a reality in that ethnic relations were seriously affected, for the elites as well as for the common people. The Romanian revolutionist Alexandru Papiu-Ilarian wrote that the history of the Romanians in Transylvania is one of ceaseless oppression by the Hungarians (Mitu, 2006: 238).

For Melinda and Sorin Mitu (2014: 26), the mechanism of adversity is not typical for the Romanians and the Hungarians. It is essential to understand the way old and new images of the past were reinterpreted in the field of modern political imaginary and received new meanings,

relevant only for the people living in the last two centuries. The intellectuals' writings on national identity and the Romanian spirituality were no mere theoretical speculations, but rather, they were used as real weapons and instruments in national political projects. They demonstrated that, for the Hungarian culture of the 19th century, the image of the Romanians was marginal and less important than the perception of the Hungarians in the Romanian culture. The perception of the Romanians in the Hungarian culture was inspired by the Western perception of East European peoples. The Hungarian intellectuals were interested in civilizing the Romanians, by democratic reforms or assimilation, by including them in the Hungarian political nation. The Hungarian intellectuals were convinced, in the 19th century that, if the Romanians are emancipated, they will be willing to accept the benefits of their civilization. The violence of 1848 Revolutions shattered those ideas and influenced, from the Hungarian perspective, the inter-ethnic relations.

The 1848 Revolutions carried out the process of national construction in ethnic terms. The historian Victor Neumann observed that, in Central and Eastern Europe, the ideas of nation and people were prior to the formation of the state. Language is equivalent with the nation and the state (Neumann, 2005: 123–125). He criticized the way terms like “neam” (kin), “etnie” (ethnos) and “popor” (people) are used in the Romanian culture, preference being given to symbolic representation, rather than to the rational and legal organization of the society (civic nation, constitutional law). Such preferences led to restrictive definitions of the national community, which later triggered the issue of minorities. This manner of understanding identity, Neumann believes (2005: 132), is typical for societies where national conscience was formed quite late and in the absence of a national state. In those societies, the notion of “people” is reduced to the dominant ethnic group. The preference for the concept of “neam” (kin) points to a bias towards the exclusivist definition of the Nation: the Nation is Romanian and Orthodox (Neumann, 2005: 139).

Conclusions

The national identity of the Romanians of Transylvania was shaped and consolidated during the 18th and 19th centuries, within a multicultural space. The effort of some scholars, like the ones who formed the Transylvanian School, was decisive to creating strong and militant elites, to shaping a national culture and a political program. They perceived their present time as bleak, the Romanians being deprived of political rights, socially marginalized, culturally limited and

poor. Therefore, the foundation for the national construction was the past, which was idealized as glorious. They emphasized the Romanians' continuity in Transylvania and considered history and the great number of the Romanians living in the space to be decisive arguments for their national claims. The revolutionary generation of 1848 accomplished the essential alliance between intellectuals and peasantry, and they also elaborated a political program that crossed social and confessional borders to unite the nation. Since 1848, the Romanian – Hungarian adversity has become basic for inter-ethnic relations and has remained an unsolved issue in Transylvania.

REFERENCES:

- Anderson, Benedict, *Imagined Communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, 2006.
- Bлага, Lucian, *Trilogia culturii*, București, Editura pentru Literatură Universală, 1969.
- Bлага, Lucian, *Gândirea românească în Transilvania în secolul al XVIII-lea*, București, Editura Științifică, 1966.
- Brubaker, Rogers, Feischmidt Margit, Fox Jon, Grancea Liana, *Politică naționalistă și etnicitate cotidiană într-un oraș transilvănean*, Editura Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca 2010.
- Brubaker, Rogers, *The Manichean Mith: Rethinking the distinction between “civic” and “ethnic” nationalism* in Hanspeter Kriesl, Klaus Armingeon, Hannes Slegrist, Andreas Wimmer (eds), *Nation and national Identity, The European Experience in Perspective*, Zurich, Verlag Ruegger, 1999.
- Brubaker, Rogers, *Ethnicity without groups*, University of California (Los Angeles), in “Arch. europ. Sociol”, XLIII, 2, (2002), p. 163–189.
- Brubaker, Rogers, Loveman Mara and Peter Stamatov, *Ethnicity as cognition*, in “Theory and Society”, 33: 31–64, Kluwer Academic Publishers, 2004.
- Brubaker, Rogers, *Beyond “identity”*, in “Theory and society 29”, Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 1–47.
- Brubaker, Rogers, *Nationalizing States in the Old 'New Europe' – and the New; From the Selected Works of Rogers Brubaker 1996*. Available at: <http://works.bepress.com/wrb/15> “Ethnic and racial studies”, volume 19, 2 april, Routledge, 1996.
- Hitchins, Keith, *Românii. 1774-1866*, București, Editura Humanitas, 2013.
- Hitchins, Keith, *Mit și realitate în istoriografia românească*, București, Editura Enciclopedică, 1997.
- Iorga, Nicolae, *Românii din Ardeal și Ungaria*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
- Karnouh, Claude, *Inventarea poporului-națiune. Cronici din România și Europa Orientală 1973-2007*, Cluj-Napoca, Editura Design & Print, 2011.

- Mitu, Melinda, Mitu, Sorin, *Ungurii despre români. Nașterea unei imagini etnice*, Iași, Editura Polirom, 2014.
- Mitu, Sorin, *Geneza identității naționale la românii ardeleni*, București, Editura Humanitas, 1997.
- Mitu, Sorin, *Transilvania mea. Istorie, mentalități, identități*, Iași, Editura Polirom, 2006.
- Neumann Victor, *Tentația lui Homo europeus. Geneza ideilor moderne în Europa Centrală și de Sud-Est*, Iași, Editura Polirom, 2006.
- Neumann, Victor, *Neam, Popor sau Națiune? Despre identitățile politice europene*, Ediția a II-a, București, Editura Curtea Veche, 2005.
- Neumann, Victor, Armin Heinen (Eds.), *Istoria României prin concepte. Perspective alternative asupra limbajelor social-politice*, Editura Polirom, Iași 2010.
- Nicoară, Toader, *Transilvania la începutul timpurilor moderne (1680-1800). Societate rurală și mentalități colective*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1997.
- Petre, Dan (editor), *Doctrinile Partidelor Politice*, ediție îngrijită de Petre Dan, Editura Garamond, București (conferință susținută în 10 decembrie 1922).
- Pop, Ioan-Aurel, Bolovan Ioan, *Istoria Transilvaniei*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2013.

JESS

Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu

Eva Monica Szekely*

Multimodal Media Literacy and Transversal Competences. The Multimodal Text in the New Curricula of Romanian Language and Literature for Secondary School

Abstract:

Based on some works of multimodal literacy in Anglo-Saxon world that have been taken into consideration in the new outlook of Romanian language and literature curricula for the secondary school, the notion of multimodal literacy, initially suggested by Gunter Kress and Carey Jewitt (London, Institute of Education, 1994–2005) and Maureen Walsh (2009) has two dimensions which plan the education of a “multimodal literate” pupil/student. The first dimension would be “media literacy”, underlining the need for literacy in producing and having access at multimodal information (that combine more semiotic resources, such as verbal language, gesture, images) and the second one dwells on recognizing the fact that the experience in teaching and learning is intrinsic multisemiotic and multimodal. An important consequence of this way of conceiving/representing knowledge is the extension of semantic area of the notion of text(s): oral and written; continuous, discontinuous and multimodal texts.

Keywords: transversal competences, multimodal literacy, semiotical resources, multimodal media literacy, multimodal texts

1. De ce competențele transversale/ transdisciplinare?

Fără îndoială, fiecare dintre noi a avut prilejul să privească retrospectiv viața școlară și să se întrebe ce s-a întâmplat cu multe dintre cunoștințele pe care se presupune că le-a acumulat în cursul anilor de școală. Sau să se întrebe de ce, în cel mai bun caz, abilitățile practice pe care le-a dobândit a trebuit să fie din nou învățate, însă într-o formă schimbată pentru a-i fi de folos astăzi, când societatea se confruntă cu o mulțime de probleme, una dintre cele mai grave fiind șomajul și încadrarea tinerilor pe piața muncii, pe de o parte, dar și faptul că alții muncesc cât pentru doi, la angajatori diferiți sau la același angajator.

* Associate Professor, PhD, University Medicine, Pharmacy, Sciences and Technology of Târgu-Mureș, evamonicaszekely@yahoo.com

Într-adevăr, un norocos este acela care descoperă că pentru a crește, pentru a progresa, pentru a înainta intelectual și profesional, nu a trebuit să uite multe din cele ce le-a învățat în trecut, în școală. Nu este și cazul generației mele, în care una am fost învățați ca elevi/ studenți în perioada comunistă, iar cu totul altceva și altfel a trebuit și trebuie să îi învățăm pe elevii/ studenții noștri. Dacă nu aș rezista tentației victimizării, aș spune că, mai mult decât oricare altă generație, generația mea a trebuit să facă față paradoxului acestuia, atât ca părinte, cât și ca pedagog. Bunul simț însă și rezonabilitatea duc reflecția mai departe, constatând că fiecare generație a avut încercarea/ încercările ei: bunicii noștri au înfruntat războiul și criza economică, părinții noștri comunismul, noi eterna tranziție spre capitalismul pentru care încă nu suntem pregătiți, iar copiii noștri se confruntă acum cu criza economică și lipsa perspectivei în vederea integrării profesionale/ sociale.

Revenind la interogațiile privind primirea cunoștințelor, aceste interogații nu pot fi date pur și simplu la o parte spunând că subiectele nu erau învățate realmente, căci ele erau învățate chiar foarte bine sau cel puțin suficient pentru a-i da posibilitate elevului/ studentului să promoveze examenele. Problema este că obiectul de studiu în discuție era învățat izolat, era pus într-un compartiment ermetic. Când se pune întrebarea ce s-a petrecut cu el, unde s-a dus, răspunsul corect este că el se găsește încă acolo, în compartimentul în care a fost inițial înmagazinat. Dacă s-ar repeta exact aceleași condiții în care informația a fost dobândită, informația s-ar reactiva și ea și ar fi disponibilă. Dar ea a fost izolată când a fost dobândită și, în consecință, este atât de separată de restul experienței încât nu e disponibilă în condițiile prezente de viață. Poate cea mai mare parte dintre erorile pedagogice dintotdeauna are la bază promovarea ideii că o persoană învață numai un obiect/ disciplină pe care o studiază în acel moment. Este contrar legilor experienței ca învățarea de acest tip - oricât de temeinic întipărită în acel moment - să ofere o pregătire autentică, tocmai pentru acest motiv promovându-se învățarea pe tot parcursul vieții/ *lifelong learning*¹ (cf. Bernat, 2010: 13) sau *educația permanentă* în toate domeniile socio-profesionale.

Eșecul în pregătirea profesională, nu numai al profesorilor, ci al majorității, nu sfârșește însă în acest punct. Tot atât de adevărat este, pe de o parte, și că sunt câteva cunoștințe esențiale, care nu sunt supuse nici eroziunii timpului, nici diferențelor regionale, iar, pe de altă parte că nu

¹http://en.wikipedia.org/wiki/Lifelong_learning – derivat din “life-long learners”, concept creat de Leslie Watkins, a fost pus în circulație de profesorul Clint Taylor (CSULA) în 1993.

numai cunoștințele sunt importante. Chiar dacă anumite state ale lumii au ajuns într-un moment al evoluției materiale fără precedent, nu putem ignora „plaga esențială a civilizației occidentale”(Revel, Ricard, 2005: 206), care generează un vid existențial, adică, „discordanța, contrastul, contradicția dintre performanțele intelectuale sau artistice pe care le poate atinge un individ și frecvența sărăcie a vieții sale morale sau, pe scurt, a moralei sale” (Revel, Ricard, 2005: 207). Vedem adesea persoane care au fost mult mai puțin școlite decât noi, sau tinerii noștri de azi și în al căror caz absența unei școlarizări de o anumită durată se dovedește a fi un avantaj. Ele și-au păstrat cel puțin bunul-simț înnăscut și puterea de judecată, iar folosirea acesteia din urmă în condițiile concrete de viață le-a dat darul prețios al *capacității de a învăța din experiență*. Ce folos există în a dobândi cantități prescrise de informație despre ortografie, geografie sau istorie, în a dobândi abilitatea de a scrie și a interpreta, dacă în acest proces individul își pierde sufletul: își pierde puterea de a aprecia lucrurile cu adevărat importante, valorile la care aceste lucruri se referă? Dacă el pierde dorința de a aplica ceea ce a învățat și, mai presus de toate, își pierde *capacitatea de a extrage un sens din experiențele sale trecute sau viitoare*? Dacă nu are acces la viziunea unui „continuum experiențial”², altfel spus?

Care este atunci adevăratul sens al pregătirii profesionale în schema educațională a Tratatului de la Bologna care atrage atenția asupra celor opt competențe-cheie/ competențe transversale de educat pe parcursul tuturor etapelor școlarității, dar și dincolo de ele, în așa-zisa educație pe tot parcursul vieții? Tocmai acela ca, fiecare experiență de învățare pentru a fi valoroasă sau educativă în contextul întregii vieți a individului, să aibă loc ca o verigă în acel „continuum experiențial” înțeles ca o spirală. Asta înseamnă, în primul rând, că o persoană, tână sau adultă, extrage din experiența prezentă tot ceea ce este în aceasta folositor pentru ea în momentul în care o trăiește. Tânăra generație de astăzi trăiește clipa parcă în derivă, ca și când prezentul nu ar avea nicio înrâurire asupra viitorului, lipsa de perspectivă socioeconomică determinându-i o conduită de generație pierdută, fără prezent, prin urmare și fără viitor, ca și când această situația va dura la nesfârșit. Odată, criza se va termina, iar ei vor fi luați pe nepregătite pentru că nu au făcut la timp ceea ce era de făcut atunci. Tot atât de adevărat este și

² concept la care vom reveni pe parcurs pentru a-i explicita sensurile și valoarea în contextul educației văzute ca o creștere, simbolul în care încapă cel mai bine această viziune fiind *spirală*; Ibidem, p. 135 și urm., care explicitează acest concept drept criteriu al continuității: o experiență de învățare va produce creșterea, sau ceea ce are ca posibilitate creșterea, dovedind un progres, un salt de la o treaptă de dezvoltare la alta nu numai fizic, ci și intelectual sau moral.

că, dacă se face din o pregătire anume ținta etalon, atunci posibilitățile prezentului se pierd sau sunt voit sacrificate pentru un viitor ipotetic. Când se întâmplă aceste lucruri, pregătirea pentru viitor este ratată sau deformată. Idealul de a folosi prezentul numai pentru viitor se contrazice pe sine, omițând, ba chiar excluzând înseși condițiile prin care o persoană poate fi pregătită pentru viitorul său. Noi trăim întotdeauna în timpul în care trăim și nu în altul, și numai extrăgând din acest timp întregul sens al fiecărei experiențe, vom fi pregătiți să facem același lucru și în viitor, aceasta fiind singura pregătire sau învățare care, până la urmă, contează. Din păcate, însă, în învățământul românesc contemporan abia în anii 2008–2009 s-a ajustat reforma pentru o schimbare benefică în acest sens, pentru a contracara inapetența tinerilor elevi și studenți pentru școală, învățare, anumite obiecte de studiu izolate. Într-adevăr, s-au făcut câțiva pași importanți pentru depășirea acestei situații prin schimbarea programelor de studiu și a manualelor școlare odată cu reforma anilor 1999–2000, respectiv 2008–2009 s-a mutat accentul pe *educația permanentă* sau *promovarea formării continue a cadrelor didactice pe tot parcursul vieții*, însă rezultatele slabe de la examenele naționale de promovare a gimnaziului și de la bacalaureat din ultimii ani arată că problemele nu sunt deloc rezolvate încă. Lipsa școlilor profesionale, ca și procentele sub 50% de promovare a examenelor de definitivat și de titularizare în învățământ, nu anticipează nicio schimbare în bine a situației în următorii ani. Toate aceste date conduc la cel puțin două concluzii la fel de pertinente: pregătirea didactică este deficitară tocmai pentru că formarea inițială a tinerilor, practica de specialitate din timpul cursurilor liceale și/ sau universitare nu s-a realizat eficient pe de o parte, iar experiența acumulată este insuficientă pentru majoritatea pentru dobândirea mediei 8.00 de trecere a definitivatului, respectiv a mediei 7.00 pentru titularizare.

În acest sens, toate tipurile de curriculum insistă pe *învățarea integrată prin centrarea pe competențele-cheie, transversale care ar trebui să asigure transdisciplinaritatea*, adică acea curățare a curriculumului de balast, de mulțimea de cunoștințe (de română, chimie, fizică, matematică etc.) pe care oricum le-am uitat și am păstra doar acele structuri prin care am rămas cu ceva pentru toată viața. Acest fapt îl urmărește și Planul cadru pentru învățământul gimnazial/05.04.2016 care se construiește pe modelul de învățare integrată implicând proiectarea curriculară centrată pe competențe *transversale*: nevoia de a realiza o structură coerentă și unitară a concepției programelor școlare la nivelul ciclurilor de învățământ gimnazial și liceal pe de o parte, precum și realizarea obiectivelor transdisciplinare,

pe de altă parte. Reluând direcțiile de orientare ale acestora, la nivelul tuturor programelor de studii, aceste competențe-cheie în număr de opt, conform *Recomandării Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (2006/962/EC)³ *ideea că trebuie să se acorde o grijă atentă condițiilor care oferă un sens valoros fiecărei experiențe prezente, în loc să se presupună că nu are importanță cum este experiența prezentă.*

Consider că ceea ce se intenționează prin accentul pe competențele cheie/ transversale prin noul curriculum de la gimnaziu (Planul cadru/ 05.04.2016 și Programele școlare ale disciplinei Limba și literatura română maternă și nematernă aprobate/ 28.02.2017 și nu numai) este o pledoarie pentru o cultură pedagogică practică prin „învățare experiențială” (Dewey, 1992: 135), J. Dewey fiind promotorul acestei „logici a experienței” (*Ibidem*: 162) pe care se sprijină competențele transversale promovate în contemporaneitate prin *noile educații*. Învățarea indirectă, de formare a unor atitudini durabile, a unor preferințe și/ sau aversiuni poate fi și adesea este mult mai importantă decât lecția de ortografie sau de comunicare sau textul care se învață la geografie sau la istorie, căci aceste atitudini sunt în mod fundamental ceea ce contează în viitor, iar atitudinea cea mai importantă care poate fi formată este *dorința de a continua învățarea*, indiferent dacă ești profesor, inginer, mecanic sau orice altceva. Or, dacă elanul în acest sens este slăbit în loc să fie intensificat, atunci se produce ceva mult mai mult decât o simplă lipsă de pregătire, studentul, iar mai apoi elevul acestuia fiind în realitate frustrat de capacitățile lui naturale, care altfel i-ar îngădui să înfrunte împrejurările de care se lovește în cursul vieții.

Prin urmare, rostul final al experiențelor pe care le propune curriculumul actual mizează pe exploatarea educativă a acestei frustrări care, în opinia noastră, până la un punct este benefică și există latent în fiecare persoană, fiind chiar mobilul sau motivația elanului de autodepășire. Numai așa, eventualul vid ce s-ar putea naște datorită nefolosirii potențialului real, ca și a potențialului maxim de creștere al studentului/ elevului va putea să fie umplut cu o căutare spirituală, niciodată perimată sau depășită, căutare adăpată din nevoia de dezvoltare personală și care, în final, statornicește nu unul, ci diferite modele de conduită pedagogică pentru diferite situații problematice.

³http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Pl_cadru-actuale/Gimnaziu/OMENCS%203590_5%20apr%202016_Plan-cadru%20de%20C3%AEnvatamant%20pentru%20gimnaziu.pdf, p. 4–5, accesate 18.11.2018, h. 13.33

Reflectând asupra parcursului nostru educațional, este tocmai ceea ce facem și noi prin (re)scrierea studiilor din urmă privind crearea unui spațiu de reflecție inter- și transdisciplinar⁴ prin sincretismul limbajelor artelor⁵, renunțând la caracterul lor mult prea academic impus de cercetarea pentru obținerea doctoratului și scriind acum doar cu gândul la studenții sau profesorii de gimnaziu practicanți care le vor citi dintr-o nouă perspectivă: cea a noii programe de Limba și literatura română pentru gimnaziu care impune conceptul de *text multimodal*. Textele multimodale (în care se folosesc două sau mai multe moduri de expresie/ resurse semiotice, definiție la care vom reveni și vom extinde discuția) devin o sursă și o resursă foarte importantă de informare, dar și de formare a elevilor și a tinerilor asigurând accesul la date de actualitate din domeniul științei (peste 10 milioane de filme educaționale YouTube, de exemplu) relevându-se importanța utilizării/ activizării lor în procesul creșterii intelectuale și morale, precum și al performanțelor inteligenței, pe care nu o socotim un dat ereditar, ci mai degrabă rezultanta unui continuu efort de învățare pe parcursul întregii vieți. Convingerea noastră este că – simplificând detalierile teoriilor complementare pe care se sprijină modelul nostru pedagogic (semiotică socială și mimesis educațional vs. personal⁶ în favoarea accesibilității

⁴ v. și SZEKELY, Eva Monica, 2010, *Mimesisul educațional. Mimesis personal vs. mimesis semnificativ*, în *Perspective. Revistă de Didactica limbii și literaturii române*. Tema: Metode, tehnici, strategii, nr. 1 (20)/ 2010, Paralela 45, p. 67–73. Plecând de la acest moto, am disociat mimesisul educațional vs. mimesisul semnificativ extinzând comprehensiunea mimesisului asupra fenomenului educațional, înțeleg prin *mimesis educațional*, dincolo de imitație și reprezentare, o strategie educațională care are în centru atitudinea postmodernă simultană, deopotrivă de obiect și subiect al educației, care implică autorefecția, automodelarea, adaptarea și re-creația; or, aceste metode presupun *mimesisul semnificativ*: se realizează atunci când viziunea obiectului, pe de o parte, respectiv aspirațiile și experiența subiectului/ student/ elev de cealaltă parte, își găsesc un loc comun și când acesta e capabil să recunoască în viziunea propusă de obiect/ disciplina de studiu fragmente din propria sa experiență (trecută/ prezentă/ viitoare). *Mimesisul personal* duce implicit, la depășirea de sine care presupune acceptarea Altului / a Celuilalt, numai această mișcare du-te-vino permițând experiența, trăirea caracterului „străin” al Altuia și presupune dispoziția de a (re)cunoaște prin sine pe Celălalt. Niciun individ nu este o unitate, fiecare fiind format din părți contradictorii dintre care fiecare este o (altă) sursă de (noi) dorințe de acțiune. Rimbaud a formulat cu multă forță această condiție a individului: “Eu sunt un altul”.

⁵ v. SZEKELY Eva Monica, *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universității „Petru Maior” din Târgu-Mureș, 2009, p. 149–161, cap. *Sincretismul limbajelor artelor. Literatura și celelalte arte*

⁶ «Modalitatea în care mimesis-ul este privit ca un comportament corelativ în care un subiect se angajează în mod activ în „a face pe cineva similar cu un Altul” disociază mimesis-ul de definiția sa ca simplă imitație» (Spărișu, 1984: 34).

instruirii - prin a oferi exemple practice și prin descrierea procedurilor de învățare cognitivă și metacognitivă actul pedagogic are numai de câștigat în planul calității. Prin urmare, reforma curriculară are ca scop și lămurirea conceptelor de transdisciplinaritate și de obiective transdisciplinare vizând niște *competențe-cheie sau competențe transversale* urmărite prin *educația pe tot parcursul vieții*, centrată pe rezultate explicite și evaluabile ale învățării, ca proces și ca produs în același timp, precum și asigurarea calității educației și compatibilizarea nu numai cu standardele europene⁷, ci și cu cele transatlantice (Canada, SUA, Noua Zeelandă, Australia), și ale Europei de sud-est (Republica Moldova) unde încă din anii 2000 Alexandru Crișan amintea despre ritmul alert al reformei curriculare:

Competențele cheie, transversale pentru profesor / educația adulților (cf. CNFPA)	Competențe cheie, transversale pentru elevi (cf. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC))
<ul style="list-style-type: none"> • competențe de comunicare (verbală / nonverbală); • competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice; • competențe de sensibilizare la cultură 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare în limba maternă • Comunicare în limbi străine • Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii • Competența digitală /TIC • A învăța să înveți • Competențe sociale și civice • Inițiativă și antreprenoriat • Sensibilizare și exprimare culturală

Tabelul nr. 1. Competențele cheie/ transversale adulți/ profesori vs. elevi, v. Planul cadru pentru învățământul gimnazial, pp. 4-5

Unul dintre programele de mare amploare și cu un impact major asupra abordării competențelor cheie în educație și formare s-a derulat sub egida OECD (Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare) sub titlul *Definition and Selection of Competencies*

⁷ v. Descrierea detaliată a celor 8 domenii de competențe-cheie sau competențe transversale urmărite prin învățarea pe tot parcursul vieții, cf. Florea Voiculescu, *Support de curs*, I, Proiectul „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior”, Cod Contract: POSDRU/87/1.3/S/63709, Modul I, februarie 2013, p. 78–79.

(DeSeCo). Programul – lansat la sfârșitul anului 1997, coordonat de Elveția și asociat anchetei PISA – a antrenat experți specializați în diferite discipline, analiști politici și alți participanți din țările OECD. Scopul asumat de acest proiect a fost acela de a crea un cadru conceptual, pertinent pe plan politic, care să permită identificarea fundamentată a competențelor cheie și ameliorarea calității evaluărilor internaționale privind competențele adolescenților și ale tinerilor. Ceea ce distinge acest program este viziunea complexă asupra fundamentelor conceptuale, axiologice și politice pe care trebuie să se sprijine definirea și selectarea competențelor cheie. În acest sens, proiectul DeSeCo a identificat provocările universale ale economiei și ale culturii mondializate, valorile comune care susțin selecția competențelor, recunoscând totodată diversitatea valorilor și a priorităților diferitelor țări și culturi, precum și dificultatea selecției în funcție de aceste criterii cu prioritate în vederea inserției sociale a tinerilor. Pe baza documentului *La définition et la sélection des compétences clés* (DeSeCo⁸, cf. Voiculescu, 2013, I: 82–84), datorită faptului că este mult mai adecvat și mai pliat pe competența multimodală media/LMM, obiectul principal al studiului nostru pe de o parte, mai puțin citat/cunoscut, pe de altă parte, aleg să dezvolt mai jos în sinteză competențele transversale/ capacitățile și abilitățile/ valorile/ atitudinile realizate în sinteză după documentul mai sus amintit:

Nr. crt	COMPETENȚE	CAPACITĂȚI	ABILITĂȚI
1.	A utiliza în mod interactiv instrumente	Capacitatea de a utiliza în mod interactiv limbajul, simbolurile și textele	a exploata cu bună știință competențele în limbaj oral și scris – un instrument esențial pentru buna funcționare în societate, la locul de muncă și în dialogul cu ceilalți
		Capacitatea de a utiliza în mod interactiv cunoașterea și informația	a reflecta în mod critic la natura informației (configurația acesteia, contextul și impactul social, cultural, chiar și ideologic); - să recunoască și să identifice necunoscutul; - să identifice și să localizeze sursele pertinente de informație și să scoată

⁸ <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>, accesat 26.11.2013

			din acestea ceea ce îi este necesar; - să judece asupra calității, pertinentei și valorii informației și a sursei acesteia
		Capacitatea de a utiliza în mod interactiv tehnologiile	individul să fie conștient de aportul pe care tehnologiile îl pot avea în viața de toate zilele despre faptul că tehnologiile de informare și comunicare pot să modifice radical modul în care indivizii lucrează împreună (reducând importanța locului în care se găsesc), acced la informație (făcând instantaneu disponibile mari cantități de informație) și intră în interacțiune cu alții (facilitând punerea în rețea și stabilirea de relații în lumea întreagă)
2.	A interacționa în grupuri sociale eterogene	Capacitatea de a stabili relații bune cu ceilalți	apanajul indivizilor capabili să respecte și să aprecieze valorile, convingerile, cultura și istoria altora pentru a crea un mediu în care aceștia să se simtă bine, să se integreze și să reușească să dispună de empatie, să fie capabil de a se identifica cu celălalt și de a-și reprezenta situația și punctul de vedere ale acestuia; să-și gestioneze emoțiile, să fie conștient de sine și să fie capabil de a interpreta emoțiile și motivațiile sale, precum și pe ale altora
		Capacitatea de a coopera	capacitatea de a prezenta propriile idei și de a le asculta pe ale altora; capacitatea de a înțelege dinamica unei dezbateri și

			de a parcurge o ordine de zi; capacitatea de a contracta alianțe tactice durabile; capacitatea de a negocia; capacitatea de a lua decizii care nu exclud nuanțele diferitelor puncte de vedere
		Capacitatea de a gestiona și de rezolva conflicte	să analizeze mizele (de exemplu: puterea, recunoașterea meritului, distribuirea sarcinilor, echitatea etc.), originile conflictului și raționamentul părților, admitând că punctele lor de vedere pot să fie divergente; să identifice punctele de acord și pe cele de dezacord; să reîncadreze problema; să claseze nevoile și obiectivele în funcție de gradul lor de prioritate, să identifice concesiile pe care și unii și alții sunt dispuși să le facă și condițiile în care aceste concesiuni pot să fie luate în considerare
3.	A acționa în mod autonom	Capacitatea de a acționa într-un context global	să-și facă o idee despre sistemul în care evoluează, adică să-i înțeleagă structurile, cultura, practicile, așteptările și regulile formale și informale, rolurile pe care le joacă, legile și reglementările, precum și convențiile tacite, în special normele sociale, codurile morale, bunele maniere, fiind conștient de constrângerile cărora trebuie să i se supună; să identifice consecințele directe și indirecte ale

			actelor sale; să aleagă între diferitele planuri de acțiune reflectând la consecințele pe care ar putea să le aibă pentru normele și obiectivele individuale și colective
		Capacitatea de a elabora și de a realiza proiecte de viață și programe personale	să definească un proiect și să-și fixeze obiective; să identifice și să evalueze resursele de care dispune și pe cele pe care trebuie să și le procure (timpul și banii, de exemplu); să revadă obiectivele în funcție de priorități; să repartizeze resursele pentru realizarea mai multor obiective; să învețe din lecțiile trecutului atunci când prevede rezultate; să-și urmeze proiectul și să facă ajustările necesare pe măsură ce îl pune în practică
		Capacitatea de a-și apăra și de a-și afirma drepturile, interesele, limitele și nevoile	să înțeleagă propriile interese (cu ocazia unor alegeri, de exemplu); să identifice regulile și principiile de drept pe care le poate invoca pentru a-și susține cauza; să elaboreze o argumentație în favoarea recunoașterii drepturilor și nevoilor sale; să propună aranjamente amiabile sau soluții alternative.

Tabelul nr. 2. Competențele cheie definite în cadrul programului DeSeCo

În acest sens, iată mai jos doar câteva competențe specifice din programele actuale de limba și literatura română care vin în sprijinul realizării dezideratului de centrare pe competențele cheie mai sus amintite, corelate cu „pilonii transdisciplinarității” după Basarab

Nicolescu (1999): „a învăța să înveți”, „a învăța să fii”, „a învăța să faci”:

Pilonii trans-disciplinarității	Competențe cheie DeSeCo	Programa de Limba română maternă	Programa de Limba română nematernă
A învăța să înveți	A utiliza în mod interactiv instrumente	<p>2.1. Identificarea informațiilor importante din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale</p> <p>2.4. Aplicarea constantă a unor strategii de corectare a comportamentelor și a atitudinilor de lectură</p> <p>2.5. Observarea comportamentelor și a atitudinilor de lectură, identificând aspectele care necesită îmbunătățire</p> <p>3.3. Analizarea constantă a propriului scris/a unor texte diverse din punctul de vedere al corectitudinii, al lizibilității, al coerenței și al clarității</p> <p>4.3. Monitorizarea propriei pronunții și scrieri și a pronunției și scrierii celorlalți, valorificând achizițiile fonetice de bază</p> <p>4.5. Utilizarea competenței lingvistice în corelație cu gândirea logică/analogică, în procesul de învățare pe tot parcursul vieții</p> <p>2.3. Prezentarea unor răspunsuri personale, creative și critice pe marginea unor texte diverse</p> <p>2.5. Identificarea</p>	<p>1.4. Sesizarea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea textelor, pe teme familiare</p> <p>1.5. Manifestarea ascultării active față de interlocutor/interlocutori în interacțiunea directă sau în cea mediată – conversație uzuală sau discuție pe o temă familiară</p> <p>2.5. Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică</p> <p>4.1. Formularea unui răspuns personal și/sau creativ pe baza unor texte, pe teme familiare, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică</p> <p>1.5. Manifestarea interesului și a curiozității față de diverse teme care fac obiectul unor monologuri sau dialoguri</p> <p>2.6. Manifestarea interesului și a</p>

		<p>strategiilor de lectură, a volumului și a diversității materialelor citite</p> <p>3.4. Analizarea dificultăților de redactare, oferind soluții, pe baza criteriilor propuse de profesor și discutate cu colegii</p>	<p>curiozității față de diverse teme care fac obiectul unor monologuri/dialoguri, în interacțiunea directă sau în cea mediată</p> <p>1.2. Recunoașterea modificării semnificației/semnificațiilor unor enunțuri, în funcție de particularitățile comunicării orale</p>
A învăța să fii	A interacționa în grupuri sociale eterogene	<p>1.1. Identificarea temei, a unor informații esențiale și de detaliu, a intențiilor de comunicare explicite și/sau a comportamentelor care exprimă emoții din texte narative, monologate sau dialogate</p> <p>1.3. Adecvarea comunicării nonverbale și paraverbale la o situație dată, evidențiind ideile și atitudinile, în situații de comunicare față-în-față sau mediată</p> <p>4.4. Respectarea normelor ortografice și ortoepice în utilizarea structurilor fonetice, lexicale și sintactico-morfologice în interacțiunea verbală</p> <p>4.5.Utilizarea competenței lingvistice în corelație cu gândirea logică/analogică, în procesul de învățare pe tot parcursul vieții</p> <p>5.1. Asocierea unor experiențe proprii de viață și de lectură cu acelea provenind din alte culturi</p> <p>5.2. Identificarea unor valori culturale promovate</p>	<p>2.6. Manifestarea preocupării față de interlocutor/interlocutori în interacțiunea directă sau în cea mediată</p> <p>5.1. Manifestarea interesului față de limba română, ca limbă națională</p> <p>5.2. Identificarea valorilor promovate în literatura română, maternă și universală</p> <p>5.3. Exprimarea respectului față de diversitatea lingvistică și culturală, față de valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse</p> <p>3.7. Manifestarea preocupării de a decoda semnificația textelor continue/discontinue/multimodale, indiferent de tipul de comunicare</p> <p>1.5. Manifestarea respectului și a toleranței față de ideile și de punctele de</p>

		<p>în textele autorilor români din diferite perioade istorice</p> <p>2.3. Prezentarea unor răspunsuri personale, creative și critice pe marginea unor texte diverse</p>	<p>vedere ale interlocutorului/interlocutorilor care utilizează diferite coduri de comunicare</p> <p>4.5. Manifestarea preocupării pentru originalitate</p> <p>1.5. Manifestarea atitudinii critice față de punctele de vedere exprimate de interlocutor(i), în interacțiuni cu diferite coduri de comunicare</p>
A învăța să faci	A acționa în mod autonom	<p>1.3. Adecvarea comunicării nonverbale și paraverbale la o situație dată, evidențiind ideile și atitudinile, în situații de comunicare față-în-față sau mediată</p> <p>1.4. Realizarea unei interacțiuni verbale cu doi interlocutori, folosind strategii simple de ascultare activă și manifestând un comportament comunicativ politicos față de interlocutor(i)</p> <p>2.3. Formularea unui răspuns personal și/sau a unui răspuns creativ pe marginea unor texte de diferite tipuri, pe teme familiare</p> <p>3.4. Observarea atitudinilor manifestate în procesul redactării unui text, identificând aspectele care necesită îmbunătățire</p> <p>4.1. Utilizarea achizițiilor sintactice și morfologice de bază ale limbii române</p>	<p>2.6. Manifestarea preocupării față de interlocutor/interlocutori în interacțiunea directă sau în cea mediată</p> <p>4.2. Elaborarea unui text, pe baza unei structuri oferite ca model – de tip narativ, descriptiv, explicativ – , pentru a comunica idei și informații pe teme familiare și/sau pentru a prezenta experiențe trăite/imaginate</p> <p>4.4. Utilizarea achizițiilor metalingvistice în elaborarea textelor proprii, pe teme familiare, prin raportare la fenomenele de transfer și de interferență – construirea unor enunțuri cu subiect subînțeles sau exprimat</p> <p>4.5. Manifestarea</p>

		<p>standard pentru înțelegerea și exprimarea corectă a intențiilor comunicative</p> <p>4.5.Utilizarea competenței lingvistice în corelație cu gândirea logică/analogică, în procesul de învățare pe tot parcursul vieții</p> <p>2.3. Prezentarea unor răspunsuri personale, creative și critice pe marginea unor texte diverse</p> <p>2.5. Identificarea strategiilor de lectură, a volumului și a diversității materialelor citite</p> <p>3.4. Analizarea dificultăților de redactare, oferind soluții, pe baza criteriilor propuse de profesor și discutate cu colegii</p>	<p>preocupării pentru a scrie lizibil, îngrijit, corect și clar – utilizarea semnelor de punctuație și de ortografie, în funcție de intenția de comunicare</p> <p>2.5. Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, cu mai mulți interlocutori, respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică</p> <p>3.5. Recunoașterea corectitudinii grafice, lexico-semantică, morfo-sintactice și de punctuație, în texte diverse</p> <p>1.5. Manifestarea respectului și a toleranței față de ideile și de punctele de vedere ale interlocutorului/-lor care utilizează diferite coduri de comunicare</p>
--	--	---	--

Tabelul nr. 3. Corelația dintre „pilonii transdisciplinarității”, competențele transversale DeSeCo și programele școlare de gimnaziu de Limba și literatura română

În concluzie, coroborând datele de mai sus cu planul cadru și programele de Limba și literatura română este aproape de domeniul evidenței incidența acestor competențe cu profilul noului absolvent de gimnaziu⁹ care ar trebui să fie orientat/ format pentru: • căutarea, colectarea, procesarea de informații și receptarea de opinii, idei, sentimente într-o varietate de mesaje ascultate/texte citite; • exprimarea unor informații, opinii, idei, sentimente, în mesaje orale sau scrise, prin adaptarea la situația de comunicare; • participarea la interacțiuni verbale

⁹ <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01Llimba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf>, accesat 18.11. 2018, h. 11.11.

în diverse contexte școlare și extrașcolare, în cadrul unui dialog proactiv.

Până acum 30 de ani, la disciplina Limba și literatura română se studiau în școala românească numai texte literare, în anii 1999–2000 s-au introdus texte nonliterare, iar azi deja ne confruntăm cu un nou val de schimbări majore, atât la nivelul conținuturilor, cât și al strategiilor didactice, al finalităților și al competențelor introducându-se pe scară largă textul oral, dar și textul discontinuu și textul multimodal la care vom reveni.

2. LITERAȚIA MULTIMODALĂ MEDIA/ LMM: sinteză a competențelor transversale/ transdisciplinare

Despre volumul colectiv *Hermeneutică și dialectică*, apărut la Tübingen în 1970, în care Paul Ricoeur întrebându-se „*Ce este un text?*” afirma: „Să numim text orice discurs fixat în scris”, știu probabil foarte mulți filologi; însă despre faptul că, un an mai târziu, G. Wienold¹⁰ vorbește „din punct de vedere pragmatic”, de „*texte plurimodale*” știu, cu siguranță mult mai puțini. Umberto Eco pledează (în *Semiotica generală* (1972) pentru ca semnele nonlingvistice (indici, iconi) să fie tratate ca texte, iar Heinrich F. Plett pretindea în *Știința textului și analiza de text* (1975) „condiția minimă pentru *text* mediul limbii, fie ea scrisă sau vorbită”. „În numai cinci ani, schimbări majore în teoria textului, citadela textului scris fiind asaltată și cucerită treptat”, observă pe bună dreptate Luminița Medeșan în *Argumentul* revistei „*Perspective*” (2/2017).

Pe baza unor lucrări în domeniul alfabetizării multimodale din spațiul anglo-saxon care au fost luate în considerare în noua concepție a programelor de Limba și literatura română pentru gimnaziu, *literația multimodală media/ LMM* sau *alfabetizarea multimodală* pare a fi principala reorientare care le coagulează pe celelalte. Conceptul a fost propus inițial de Gunter Kress și Carey Jewitt de la Institutul de Educație al Universității din Londra (v. Kress, 1994, 1999, 2003, 2010, Jewitt & Kress, 2003, Kress și colab., 2001, 2005), fiind preluat apoi de Van Leeuwen (2005), Berne și Wolstencroft (2007) ori Maureen Walsh (2009). Toți ajung să considere că *textul multimodal* reprezintă combinarea diferitelor modele semiotice într-o comunicare (fixă sau activă), un mecanism complex de construire a sensului prin mai multe coduri și contexte, caracterizat prin interacțiunea complexă a cuvântului, a imaginii, a gesturilor, a mișcărilor sau a sonorității. Pentru

¹⁰ cf. Luminița Medeșan, *Perspective. Revista de didactica limbii și literaturii române*, nr. 2(34)/2017, p. 1.

Walsh(2009), ca și pentru Jewitt, Kress și colaboratorii (2003: 113), *alfabetizarea multimodală* are două dimensiuni: comunicare intenționată și formarea unui elev/ student „multimodal literat”¹¹:

1.,alfabetizarea media” – nevoia de alfabetizare pentru producerea și accesarea informațiilor din *texte multimodale* (care combină mai multe resurse semiotice, ca de exemplu, limbaj verbal, gest, imagini),

2. recunoașterea faptului că experiența de predare și învățare este intrinsec multisemiotică și multimodală (Halliday, 1978: 67).

Ca atare, principala schimbare a curriculumului consider că este formarea elevului/ a studentului astfel încât să fie sensibilizat la potențialul și opțiunile de semnificație oferite de mijloacele media în receptarea, dar și în producerea textului, dovedind o capacitate sporită de a face alegeri deliberate și eficiente în construirea și prezentarea cunoștințelor (O’Halloran, Liu: 2011: 90). Pregătiți cu o astfel de înțelegere, elevii/ studenții nu vor deveni numai consumatori de texte multisemiotice, ci vor deveni și ei producători competenți ai *textelor multimodale coerente* (cum ar fi reclame, postere, știri, site-uri web, documentare, filme) în care interacționează și sunt integrate diverse modalități de expresie (de exemplu modul iconic, vizual, coexistă cu cel aural, somatic, nonverbal, dar și cu cel verbal), acesta fiind de fapt idealul: *lectura și creația pe orice suport*.

Desigur, lectura poveștilor/ povestirilor, ca și creația de povești/ povestiri în orice format este despre a face sens. În timp ce esența poveștilor/ povestirilor pe care le spunem poate rămâne aceeași, modurile în care putem acum împărtăși aceste povestiri s-au schimbat fundamental prin dezvoltarea tehnologiilor de comunicare digitală. Accesul la instrumentele și resursele de producție media simple și ușor de utilizat, coroborat cu potențialul de publicare imediată și universală/ online are implicații semnificative asupra gândirii și a practicii de alfabetizare.

Definiția operațională completă a *literației* comune pe parcursul studiului nostru publicat în anul 2014¹² a fost: competențele de bază în citit-scris pe nivelurile *înțelegerii*, a *utilizării* textelor scrise/ orale și a *reflecției* asupra acestora în vederea rezolvării unor sarcini-problemă, a dezvoltării potențialului (meta)cognitiv și / sau a strategiilor de învățare

¹¹ <http://www.marist.edu/pennings/viswhatis.html>, accesat 18.11.2018, h. 21.33

¹² Eva Monica SZEKELY, *About Literacy and / or Researching on the Creative Meaning of PISA Test*, în *Happiness Through Education*, International Christian Conference „The Power to be different”, edited by Rață Georgeta, Runcan Patricia, Editura Didactică și pedagogică, R.A, ISBN 978-973-30-3745-3, pp. 171-186, 2014, <http://www.pfa.uvt.ro/>

și a implicării active în societate. Convingerea noastră este că *literația multimodală*, concept suprapus literației, pe care îl integrează și îl dezvoltă prin alfabetizarea media în domeniul citit-scrisului cu ajutorul a multiple resurse semiotice nu ne face nici mai buni, nici mai răi, în mod direct; literația multimodală ne face însă mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta. O consecință importantă a acestui mod de a concepe/ reprezenta cunoașterea o constituie extinderea sferei semantice a noțiunii de text(e): orale și scrise, continue, discontinue și multimodale, cum mai spuneam:

Textul continuu	Textul discontinuu	Textul multimodal
<p>a) texte continue (alcătuite din enunțuri organizate în paragrafe): poezii, proză clasică și contemporană, din literatura pentru copii, română și străină, postări online, texte autobiografice, instrucțiuni; reprezintă un text (sau fragment de text) coerent, fără elemente paratextuale (de exemplu: imagini, grafice) intercalate (a V-a);</p> <p>fabule, pasteluri, povestiri clasice și contemporane, romane din literatura română și universală pentru copii, jurnale, scrisori; e-mailuri, reportaje, știri, recenzii pe web ale unei cărți/ cronici de film; regulamente (clasa a VI-a)</p> <p>poezii lirice și epice, piese de teatru, proză clasică și contemporană din literatura română și străină pentru copii, romane grafice, jurnale</p>	<p>b) texte discontinue:</p> <p>clasa a V-a: tablă de materii/cuprins, liste, tabele, calendare, etichete, articole din DEX, DOOM 2; schema;</p> <p>clasa a VI-a: grafice, diagrame; tabele</p> <p>clasa a VII-a: texte discontinue: anunțuri, indexuri, glosare;</p> <p>clasa a VIII-a: cataloage, indexuri.</p> <p>Desemnează un</p>	<p>c) texte multimodale:</p> <p>clasa a V-a: manualul, benzile desenate</p> <p>clasa a VI-a: benzi desenate, reclame, articole de ziar sau de revistă ilustrate cu imagini</p> <p>articol de dicționar ilustrat</p> <p>clasa a VII-a: texte din enciclopedii ilustrate (pe suport de hârtie sau online)</p> <p>clasa a VIII-a: reclame, articole din ziare/reviste, ilustrate cu imagini.</p> <p>Suporturi:</p> <p>hârtie: cărți, benzi desenate, postere, hărți, ;</p> <p>digital: diapozitive, cărți electronice, bloguri, postere electronice, reclame, diagrame, spoturi publicitare, videoclipuri, pagini web și medii sociale până la jocuri de animație, film și video;</p> <p>live: un spectacol sau un eveniment.</p>

de călătorie; articole de popularizare a științei, instrucțiuni pentru derularea unui experiment (a VII-a) poezii lirice, piese de teatru, povestiri, nuvele, romane, jurnale, memorii; articole de opinie, eseuri, maxime și proverbe (a VIII-a); Text construit pe paragrafe/ hârtie/ verbalul/ cuvântul	text (sau fragment de text) în care redarea informației se realizează predominant prin reprezentare vizuală Iconi/ imagini	Este este un text (sau fragment de text) în care se combină două sau mai multe sisteme/ resurse semiotice : lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial.
--	--	---

Tabel nr. 4. Texte continue/ discontinue/ multimodale¹³/ și Anexa 1: Tipuri de texte în curriculumul actual al disciplinei Limba și literatura română

Studiul literaturii române se face în relație cu literatura străină, la nivelul gimnaziului, respectând particularitățile de vârstă și interesele de lectură ale elevilor și propune o abordare pragmatică, vizând dezvoltarea și stimularea creativității, a libertății de receptare și a plăcerii lecturii, cu scopul de a înțelege valorile universale și importanța raportării la acestea, în procesul desăvârșirii unei personalități autonome. Programa se subordonează noii paradigme educaționale și vizează: • adecvarea la arhetipul sociocultural național coroborat cu cel universal; • *deschiderea transdisciplinară pentru atingerea finalităților educaționale, reflectate în profilul absolventului de gimnaziu*; • corelarea cu programele pentru limba și literatura maternă din România și din alte țări, inclusiv prin *introducerea receptării/ creării de texte multimodale*. Exemplificăm mai jos din programele școlare:

Textul multimodal în actualele Programe de limba și literatura română gimnaziu/ Competențe specifice		
Nr. crt.	Limba română maternă	Limba română în școlile cu predare în limba maghiară
1.	Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare, prin receptarea și	2.5. Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică 1.2. Distingerea sensului unor

¹³ v. Anexa 2 a OMEN nr. 3393/28.02.2017 se aplică în sistemul de învățământ începând cu anul școlar 2017–2018.

	<p>producerea textului oral</p> <p>1.1. extragerea informațiilor esențiale și de detaliu din diferite texte;</p> <p>♣ Narativul în texte multimodale (text și imagine – banda desenată)</p>	<p>cuvinte/sintagme, prin raportare la context și la particularitățile comunicării orale – elemente verbale, nonverbale și paraverbale</p> <p>2.5. Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, cu mai mulți interlocutori, respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică</p>
2.	<p>Receptarea textului scris de diverse tipuri</p> <p>2.1. Identificarea informațiilor importante din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale</p> <p>2.1. Corelarea informațiilor explicite și implicite din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale</p> <p>2.1. Recunoașterea modurilor în care sunt organizate informațiile din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale</p>	<p>3.1. Identificarea, pe baza unor întrebări de sprijin, a informațiilor esențiale și de detaliu din texte continue/discontinue/multimodale</p> <p>3.6. Recunoașterea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea textelor continue/discontinue/multimodale, pe teme familiare</p> <p>3.7. Manifestarea interesului pentru lectura unor texte continue/discontinue/multimodale, pe teme familiare</p> <p>3.1. Corelarea informațiilor explicite și implicite dintr-unul sau mai multe texte continue/ discontinue/multimodale</p> <p>3.6. Stabilirea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea textelor continue/discontinue/multimodale</p> <p>3.7. Manifestarea preocupării de a decoda semnificația textelor continue/discontinue/multimodale, indiferent de tipul de comunicare</p>
3.	<p>Redactarea textului scris de diverse tipuri clasa a V-a</p> <p>3.2. Redactarea, individual și/sau în echipă, a unui text simplu, pe o temă familiară, cu integrarea unor imagini, desene, scheme</p> <p>Tipuri de texte</p>	<p>4.1. Formularea unui răspuns personal și/sau creativ pe baza unor texte, pe teme familiare, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică</p> <p>4.3. Redactarea unui text multimodal, cu integrarea unor imagini, desene, în format letric/electronic, pe o temă familiară clasa a V-a</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: (a) notițele, bilețelul, sms-ul (b) texte narative: relatarea unor experiențe personale, narațiuni</p>

<p>recomandate pentru activitățile de redactare: (a) notițe (b) texte narative: relatarea unor experiențe personale, narațiuni ficționale (c) texte descriptive: autoportretul, descrierea unui loc, a unei ființe reale și/sau imaginare, a unui obiect real/imaginar (d) texte explicative: definiții, scheme</p> <p>clasa a VI-a 3.2. Redactarea, individual și/sau în echipă, a unui text complex, cu integrarea unor tabele</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: (a) scrisoarea, e-mailul, jurnalul, blogul; (b) texte narative la persoana I/a III-a, marcând momentele subiectului și circumstanțele; (c) texte descriptive: portretul, descrierea unui fenomen, a unei emoții; (d) texte descriptiv-narative: procese (de exemplu: un joc, un experiment științific simplu).</p> <p>clasa a VII-a 3.2. Redactarea, individual și/sau în</p>	<p>ficționale (c) texte descriptive: autoportretul, descrierea unui loc, a unei ființe reale, a unui obiect (de exemplu: o jucărie, o mașină, un smartphone, un obiect de vestimentație etc.)</p> <p>Etapele scrierii: generarea ideilor, planificare, scriere: (a) descoperirea unor subiecte interesante (brainstorming, punerea ideilor în relație, observarea detaliilor interesante, lecturi/documentare, în bibliotecă și/ sau pe Internet, discuții cu colegii, căutarea unor aspecte inedite); (b) restrângerea unor teme generale la subiecte particulare; (c) încadrarea în subiect • Prezentarea textului: scrisul de mână, așezarea în pagină; inserarea unor desene, grafice, fotografii • Părțile textului: introducere, cuprins, încheiere; paragrafe Stil: corectitudine gramaticală, respectarea convențiilor ortografice și de punctuație • Planul simplu, planul dezvoltat de idei • Elementele auxiliare în scriere (paranteze, sublinieri etc.) • Semnele de punctuație și ortografie</p> <p>clasa a VI-a 4.1. Redactarea unui răspuns personal și/sau creativ pe baza unor texte, pe teme diverse, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică</p> <p>3. Redactarea unui text multimodal, cu integrarea unor grafice, tabele, scheme, pe teme date, în format letric/electronic</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: (a) afiș, anunț de mică publicitate, scrisoare, e-mail, invitație, jurnal (b) texte narative la persoana I/a III-a, marcând momentele subiectului și circumstanțele (c) texte descriptive (descrierea unei ființe imaginare, a unui obiect imaginar, a unui fenomen (ploaia, răsăritul soarelui etc.) (d) texte descriptiv-narative: rețete culinare, procese (de exemplu, un joc, un experiment științific simplu etc.) (e) redactarea unor texte explicative (de exemplu, explicarea unui tabel, a unui desen)</p>
--	--

<p>echipă, a unor texte diverse, care urmează a fi prezentate în fața colegilor</p> <p>3.3. Utilizarea unor surse diverse pentru realizarea de texte originale</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: (a) Interpretarea unor secvențe din texte citite, caracterizări ale personajelor, recenzii, cronică de teatru; jurnalul de călătorie/de activități zilnice, cererea; (b) interviul; (c) prezentări cu ajutorul noilor tehnologii</p> <p>clasa a VIII-a</p> <p>1.3. Realizarea unei prezentări orale multimodale în fața unui public, corelând elementele verbale, paraverbale și nonverbale în cadrul unor strategii de argumentare</p> <p>2.1. Evaluarea informațiilor și a intențiilor de comunicare din texte literare, nonliterare, continue, discontinue și multimodale</p> <p>3.2. Redactarea, individual și/sau în echipă, a unor texte pentru a fi prezentate în fața unui public</p>	<p>clasa a VII-a</p> <p>4.1. Compararea răspunsurilor și a punctelor de vedere exprimate, pe teme diverse, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică</p> <p>4.3. Realizarea unor texte multimodale în format electronic, pe teme date, pentru a fi prezentate în fața colegilor</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: (a) jurnal de călătorie/de activități zilnice, blog, cerere (b) transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă (c) texte folosite în procesul învățării (rezumat, conspect, notițe) (d) comentarea unor pasaje din textele citite, descrierea unei Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – clasele a V-a – a VIII-a 25 Domenii de conținut Conținuturi* emoții (bucurie, uimire, frică) (e) texte discontinue (grafic, schemă, tabel etc.</p> <p>clasa a VIII-a</p> <p>4.1. Argumentarea punctului de vedere pe texte/teme, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică</p> <p>4.3. Realizarea unor texte multimodale, pe teme la alegere, adecvate unei situații de comunicare</p> <p>Etapele scrierii, cu accent pe: prezentarea textului în fața unui public, evaluarea feedbackului primit și integrarea sugestiilor într-o nouă formă a textului sau în textele viitoare</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: text de opinie, text argumentativ, prezentare de carte, film, spectacol</p>
--	---

	<p>sau/și pentru a fi publicate</p> <p>3.3. Aplicarea constantă a normelor privind etica redactării pentru crearea unor texte originale</p>	
--	---	--

Tabel nr. 5. Competențe privind textul multimodal prezente în programele școlare actuale de gimnaziu

Ideea cea mai importantă pe care dorim să o accentuăm este că literația multimodală media implică învățare de strategii și proceduri/ stiluri de învățare combinate, coduri și mijloace de comunicare media combinate, corespunzând *teoriei VASK/ VARK* (după Fleming și Mills): *V - vizualul A - Auditiv S – Sris-Cititul (Reading -Writing) - K- Kinetic* (cf. Bernat, 2010: 34). Combinarea stilurilor de învățare înseamnă implicarea întregii personalități/ ființei/ „creierul total” (Roco, 2001: 58 și urm.), conform teoriei inteligenței emoționale a lui Goleman, dar și implicarea inteligențelor multiple (Gardner, 2000: 33 și urm.) – inteligența logică, lingvistică, dar și naturală, muzicală, kinetică, interpersonală, intrapersonală/ dialogul interior.

Cercetătorii din cadrul ORE (Observatorul reformelor din educație) din cadrul Universității Quebec din Montreal au fost preocupați de cum ar putea adapta la exigențele curriculare noțiunea de competență transversală și câmpul ei semantic mai larg, care „desemnează subiecții umani în raport cu angajarea lor într-o acțiune” (Barbier, 2007: 63)¹⁴ și „par să facă trimitere la o paradigmă mai generală de gândire și acțiune, care integrează teoria subiectului și teoria activității”¹⁵.

Care ar fi deci valoarea transdisciplinară/ transversală a LMM? După părerea mea, este vorba despre a facilita învățarea integrată (Ciolan, 2008: 79) prin accesul spre o *zonă de cunoaștere comună sau consensuală*, un lucru esențial pentru întregul sistem de învățământ. Este vorba despre capacități și aptitudini pe care școala ți le formează la diverse discipline și cu care rămâi în momentul în care uiți ceea ce ai învățat din disciplina respectivă. Este un fel de miez de învățătură, de sâmbure al învățării, folosind metafora lui Alexandru Crișan, „valijoara cu care mergi toată viața și în care porți o serie de lucruri: cunoștințe fundamentale, dar nu în sensul de cunoaștere de fapte, evenimente, date,

¹⁴ cf. Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, Rosette Defise, *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*, ASCRED, Cluj-Napoca, 2010, p. 74.

¹⁵ *Ibidem*: 75.

ci mai degrabă cunoașterea de tip procesual”, adică ar fi vorba despre curățarea curriculumului de balast, de mulțimea de cunoștințe (de română, chimie, fizică, matematică etc.) pe care oricum le-am uitat și am păstra doar acele structuri prin care am rămas cu ceva pentru toată viața.

Altfel spus, prin formarea/ dezvoltarea LMM acumulăm: cunoștințe procedurale sau strategice, dar și pragmatice sau de transfer – ca țintă a demersurilor cognitive (1), *abilități/ deprinderi* profesionale și de viață ce țin de învățarea și transmiterea unor strategii de comunicare asertivă, persuasivă, muncă prin cooperare, documentare, management al timpului etc. (2), precum și formarea *unor atitudini-valori* (ținta demersurilor metacognitive), bunuri ce îți rămân pentru toată viața. Mai pe scurt, este vorba despre transdisciplinaritate în sensul lui Basarab Nicolescu, „a învăța să înveți”, „a ști să faci”, „a învăța să fii” un cetățean liber, motivat și activ, responsabil și autoreflexiv.

Ce este interesant de precizat, în mediul anglo-saxon, precum și în Orient (China, Singapore etc.) *literația multimodală media* tinde să devină un metalimbaj, însoțind disciplinele la topicul discuțiilor marilor conferințe¹⁶, dar și tinzând să devină o disciplină liberală în sine¹⁷, chiar o disciplină matrice precum odinioară, în perioada interbelică fusese retorica, iar după anii '60, odată cu „cotitura lingvistică”, semiotica. Am extras din studiul domnului Alexandru-Viorel Mureșan (2012: 18) câteva concepte/ competențe care, în opinia noastră, sunt integrate în competența transversală LMM:

Literația multimodală media/LMM	
<i>Literația</i> „este crucială în achiziția – de către fiecare copil, tânăr sau adult – a deprinderilor esențiale care îl fac apt să se confrunte cu provocările pe care le poate întâmpina în viață și reprezintă un pas esențial în educația elementară de bază, care este un mijloc indispensabil de participare efectivă la viața societăților și a economiilor secolului XXI” (Penninngs: 2002).	<i>Literația media</i> „este o înțelegere avizată și critică a mass-mediei. Presupune o examinare a tehnicilor, a tehnologiilor și a instituțiilor care sunt implicate în mass-media, precum și abilitatea de a analiza critic mesajele din mass-media și recunoașterea rolului pe care publicul îl are în a da un înțeles acestor mesaje” (Liu, 2001: 6) ¹⁸

¹⁶ <https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/06/16/the-fourth-international-conference-of-media-literacy-multidisciplinary-approach-of-media-literacy-research-and-practice/>, accesat 16.11.2018, h. 11.13

¹⁷ <https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/07/24/xu-wen-media-literacy-education-as-liberal-education-in-a-chinese-high-school/>

¹⁸ www.media-awareness.ca, accesat 13.11.2017, h. 13.33

<p><i>Literația vizuală</i> „e o arie de studiu în curs de apariție care se ocupă de ceea ce se poate vedea și cum poate fi interpretat acest lucru. Poate fi abordată dinspre mai multe discipline, care studiază procesul fizic în percepția vizuală (1), folosesc tehnologia pentru a interpreta figurile de stil din domeniul vizual (2) și dezvoltă strategii intelectuale folosite pentru interpretarea și înțelegerea celor văzute”(3) (Jing Liu, 2002: 2013)¹⁹</p>	<p><i>Literația digitală</i> „apare foarte des prin folosirea a puține abilități care îi permit utilizatorului să folosească eficient un software sau să execute activități de bază (Buckingham, 2007: 45) Definiția funcțională ar însemna menționarea abilităților de bază care sunt necesare pentru a efectua operații specifice în mediul on-line” (Walsh, 2009: 77)</p>
---	--

Tabelul nr. 6. Competențe integrate în competența transversală LMM

Tot atât de adevărat este că ne-am învățat, ca societate/ am fost învățați ca profesori să vedem lumea mass-mediei doar în sens peiorativ, în opoziție cu educația și cultura, sau cel mult să o acceptăm în varianta de TV/ televiziune drept „cultură a distracției”, „cultură a imaginii” și/ sau „cultură juvenilă” (Sartori, 2006: 28), cu toate că treptat am ajuns să învățăm prin mijloace mass-media (Piette, 2007:13). Dar acum e momentul să acceptăm că educația informală și nonformală prin diversele media atrage tot mai mult atenția copiilor/ a tinerilor, prin urmare nu mai e cazul să punem în paranteze/ să ignorăm forța educativă a acestor resurse educaționale deschise pentru educația nonformală/ informală în sensul ideii că elevii trebuie învățați să recepteze produsele și mesajele mass-mediei pentru a avea acces în timp real deopotrivă la știință/ educație/ actualitate. În acest sens, Buckingham (2007: 45) refuză ipoteza conform căreia mass-media conduce spre un comportament agresiv sau antisocial, iar Hobbs (1998: 27) este sigur că textul multimodal îi ajută pe elevi să identifice coduri culturale, să analizeze modul lor de funcționare ca parte a sistemului și să sugereze interpretări alternative.

Dezvoltarea canalelor de comunicare presupune și dezvoltarea competenței de receptare și producere de mesaje multimodale. Pentru valoarea sa euristică și didactică/ metodică, adoptăm schema literației multimodale media propusă de Natalie Lacelle, Monique Lebrune, cadre didactice de Didactica limbii materne vs. nematerne la Universitatea din Quebec care consideră competența multimodală referindu-se simultan la recunoașterea, analizarea și aplicarea simultană a codurilor textuale, a

¹⁹ www.marist.edu/pennings/viswhatis.html, accesat 18.11.2018, h. 13.33
www.media-awareness.ca, 27 octombrie 2017, h. 15.30

modurilor de expresie, dar și a sincretismului limbajelor (2012); în plus, se referă și la recunoașterea, analiza și utilizarea diverselor media (2014). Iată mai jos tabelul sintetic al acestor componente generale și specifice ale competenței transversale LMM în viziunea autoarelor amintite, viziune pe care am ajustat-o concepției noastre despre sincretismul limbajelor artelor (Szekely: 2008, 2009, 2010), ca și ale diverselor media:

Competențe cognitive și afective (1)	Decodarea, înțelegerea/comprehenșiunea și interpretarea unui mesaj multimedial (A)	Producerea unui mesaj multimedial (B)	Învestirea/implicarea în cadrul unei comunicări (C)	Transferul unor strategii multimediale (D)
Competențe pragmatice generale (2)	Recunoaștere a și analiza contextelor de receptare și/ sau producere a unui mesaj multimedial (A)	Recunoaștere a/ analiza și interpretarea critică a unui mesaj multimedial din prisma unei ideologii (B)	Raportarea la context și la ideologie dintr-un punct de vedere personal/ prin prisma valorilor și a atitudinilor personale (C)	
Competențe semiotice generale (3)	Compararea modurilor de tratare/ expresie a unei teme din diverse texte aparținând unui grupaj tematic (diverse media) (A)	Recunoaștere a/ analiza și comunicarea/ transmiterea de semne și simboluri prin mesaje multimediale (B)	Recunoaștere a și analiza elementelor specifice narativității (diverse teorii)(C)	Aplicarea/ transferul unor tehnici recunoscute ale unor macrostructuri/ convenții ce traversează diverse media (C)
Competențe modale specifice (4)	Recunoaștere a/ analiza/ utilizarea unor resurse semiotice	Recunoaștere a/ analiza și utilizarea resurselor semiotice	Recunoaștere a/ analiza și utilizarea resurselor semiotice	Recunoașterea/ analiza și utilizarea resurselor

	proprii modului de expresie textual/ scris (A)	proprii modului de expresie vizual (B)	proprii modului de expresie auditiv/ aural (C)	semiotice proprii modului de expresie kinestezie (C)
Competențe multi- modale (5)	Recunoaștere a/ analiza/aplica rea simultană/ integrată a codurilor/ modurilor de expresie / a sincretismului limbajelor (A)			

Tabelul nr. 7. Componentele competenței multimodale/ LMM – Traducere și adaptare după Natalie Lacelle, Monique Lebrune²⁰

După cum putem observa, această competență multimodală nu este altceva decât multiliterația/ literația multimodală media și are la bază competența de comprehensiune și interpretare a unui text (oral și/ sau scris) construită pe competența pragmatică – de recunoaștere și analiză a contextelor, competența semiotică generală – de comparare a modului de realizare a unei teme cu ajutorul discursurilor și competența (multi)modală – de recunoaștere, analiză și utilizare a resurselor semiotice diferite de realizare a textului (multi)modal. Analiza unui text multimodal dezvoltă abilitatea de lectură, adică modul în care lectura e benefică vieții sociale, modul în care ajută elevul/cititorul de azi să înțeleagă mai bine lucrurile/imaginile/ textele/ dialogul din jur; cum spuneam și la început, literația multimodală media în sine nu ne face nici mai buni, nici mai răi, în mod direct; literația multimodală ne face însă mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta.

Capacitatea de a crea mai multe puncte de vedere cu privire la text(e), de a judeca și de a înțelege în mai multe feluri provine din caracterul multifuncțional al lecturii/ literaturii, din diversitatea nivelurilor și a mesajelor cuprinse. Una dintre trăsăturile constitutive ale

²⁰ <https://www.forumlecture.ch/fachzeitschriften.cfm>, Natalie Lacelle, Monique Lebrune, *La littérature médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application*, nr. 2/2014, accesat octombrie 2017, h. 18.33

literaturii în sens larg este tocmai diversitatea mesajelor, ambiguitatea înțelesului, caracterul său de operă deschisă, spre deosebire de scrierile științifice, de pildă. Rezultă că lectura textului multimodal (inclusiv în sensul de interpretare) este etapa finală, de o indiscutabilă importanță, a existenței (inter)textului. După cum afirmam și cu alte prilejuri, nu există lectură, ci doar re-lectură, întrucât sensurile găsite în procesul decodării textului nu sunt întâmplătoare, ci guvernate de preconcepții, informații anterioare, nivel cultural (Szekely, 2007: 113; Szekely, 2009: 119; Olăreanu, 1979: 123). Oricare ar fi modalitatea și mijlocul de transmitere, (re)lectura este comunicare de la autor la cititor, ea reprezentând, simultan și succesiv, toate elementele comunicării deoarece lectura este comunicatul, comunicantul, comunicarea, și ea dă naștere unui informat: cititorul, care la rândul său, este cel care creează (re)lectura. Prin (re)lectură, omul încearcă să capteze și să descifreze un mesaj care, ca în orice sistem de comunicare, înseamnă determinarea unui sens, a unei semnificații. Această receptare nu se reduce numai la perceperea exactă a unui text; ea declanșează multe procese psihice. În primul rând, „un proces de actualizare a vechilor cunoștințe, dar și de noi asocieri, datorate ideilor cuprinse într-un text. În al doilea rând, lectura determină judecăți și raționamente care consolidează sau duc la descoperirea de noi adevăruri. În al treilea rând, descifrarea semnificației unui text înseamnă tot atâtea răspunsuri afective care se traduc prin sentimentul de mulțumire sau o stare de desfătare ori nemulțumire, insatisfacție, plictiseală (Groeben, 1978: 79). Cum mai arătam și cu alte prilejuri, în interiorul procesului de (re)lectură, cele două operații intelectuale apar ca solidare; ele se corelează, se suprapun într-o manieră unică, în așa mod încât nu este corect, în activitatea de lectură școlară, să distingem doi timpi – comprehensiune și apoi interpretare, organizate într-o logică ce ar merge de la simplu la complex – modelizare ce corespunde unei alegeri teoretice datate. Subiecții cititori se obișnuiesc rău cu acest tip de programare, îndepărtată de drumul lor personal care intenționează sincronicitatea/ suprapunerea nivelurilor de sens(uri).

3. LMM folosită în cadrul programelor de formare continuă. Avantaje vs. dezavantaje vs. bune practici

În vederea căutării, a selectării, a ordonării și apoi a prelucrării materialelor media/ prin diverse media se fac programe de formare continuă în statele din mediul anglo-saxon (Canada, SUA, Anglia, Australia, Noua Zeelandă), dar și în diverse alte zone ale extremului Orient precum Singapore și China, de exemplu. Am încercat mai jos să conturăm posibilele coordonate de formare continuă în vederea folosirii

mijloacelor media/ a prelucrării diverse media, dar și în vederea creării de resurse educaționale deschise/ RED prin diverse media:

(Ar constitui) AVANTAJE	DEZAVANTAJE	EXEMPLE de BUNE PRACTICI
<p>Să acționați date fiind progresele extraordinare în tehnologie și accentul tot mai pronunțat pe creație și inovare, nevoile educaționale ale elevilor din secolul al XXI-lea evoluează în mod constant: elevii comunică și achiziționează informații în moduri noi și complexe, extinderea noțiunii de text(e), de la orale vs. scrise/ continue vs. discontinue, la multimodale impune restructurarea didacticii oralului, pe de o parte, unde dar și a lecturii în sens larg, pe de altă parte, prin a valoriza sensul și semnificațiile construcțiilor textuale propuse spre receptare și interiorizare, definițiile tradiționale ale citirii, scrisului și comunicării sunt redefinite pentru a include noi texte multimodale, rolul social al limbajului (M.K.A. Halliday) ca principal mediu de interacțiune socială va conduce la conștientizare de</p>	<p>Probleme dificile: redimensionarea oralului; nu avem o tradiție în ascultarea activă a textelor (deci nu există nici grile de evaluare); modelul de receptare a literaturii cu deosebire ar trebui adaptat prin noi grile de lectură/ receptare de text care să contracareze eventualele efecte negative ale multiplicării textelor; accentul pus pe cantitate/ formă/ tipar textual/ numărul de limbaje/ moduri de expresie implicate și nu pe crearea de sens și semnificații; programele se confruntă cu numeroase bariere în calea pregătirii eficiente în domeniul educației multimodale (nu există mijloace media facile/ accesibile în fiecare clasă/ școală, de exemplu); mulți profesori intră în programele de educație cu sisteme de credințe profund greșite cu privire la utilizarea tehnologiei în procesul literației</p>	<p>Practicile pedagogice sunt reinventate, precum și reimaginate pentru a sprijini în mod optim nevoile elevilor în schimbare rapidă, (Learn & Vision: Citim împreună: părinți, bunici, nepoți) Programele de educație a cadrelor didactice joacă un rol esențial în pregătirea cadrelor didactice cu cunoștințele, abilitățile și experiența necesare pentru a integra aceste noi media și tehnologii digitale în instruire (CRED, 2017–2021) Pentru a sprijini nevoile curente de alfabetizare ale elevilor, programele de formare continuă a cadrelor didactice trebuie să creeze contexte și spații de învățare care să permită cadrelor didactice să își examineze convingerile cu privire la utilizarea tehnologiei în procesul de predare-învățare-evaluare (v. TALIS, gradul de mulțumire elevi vs. profesori)</p>

<p>valori și atitudini, lărgirea tipurilor de texte studiate în gimnaziu, abordarea tematică a literaturii – cale de cunoaștere a sinelui, a relațiilor cu ceilalți și cu lumea, utilizarea manualului digital și a portofoliului tematic</p>	<p>media/ a alfabetizării multimodale după mulți ani de practici de predare convenționale; Adesea, profesorii manifestă reticență în utilizarea tehnologiei în scopuri educaționale și practici formale de predare</p>	
<p>Să asigurați o practică distribuită Idei oferite ca schimbări ale practicii pe care programele de formare a cadrelor didactice le pot lua în considerare în pregătirea cadrelor didactice pentru a integra instrumentele literației multimodale, Extind învățarea cursurilor TIC din trecut și pot demonstra puterea transformatoare a noii literații media în învățare, Practică semnificativă cu tehnologiile digitale pe parcursul tuturor programelor de studiu, programele de formare a cadrelor didactice ar fi bine să ofere o modelare autentică a integrării alfabetizării multimodale în cadrul curriculum-ului, Profesorii pot fi împuterniciți să exploreze și să-și</p>	<p>NU există programe constante de formare continuă coerentă, au existat/ există proiecte POSDRU/ POCU limitate la perioade de 2–4 ani fără continuitate între ele, după care există perioade de adevărate blocaje,</p>	<p>Înțelegând puterile predictive de auto-eficacitate și atitudinile pozitive față de tehnologie, programele creează în mod obișnuit cursuri de integrare tehnologică care modelează utilizarea formatelor multimodale și experiențe autentice, practice de învățare (CRED, 2017–2021)²¹ Programele pot lucra pentru a reduce decalajul dintre cunoștințe și instruire în domeniul educației multimodale și al integrării tehnologiilor digitale. Prin infuzarea practicilor inovatoare care acordă prioritate explorării unei lumi din ce în ce mai textuale în toate domeniile cursurilor, programele de formare a cadrelor didactice pot pregăti profesorii de gimnaziu pentru a inspira investigații/ cercetări și</p>

²¹ <http://www.ise.ro/cred>, accesat august – 21 noiembrie 2018, h. 21.33

<p>modeleze propriile căi de înțelegere între contexte și experiențe conexe. Oferite ca standarde de practică, aceste metodologii infuzate au potențialul de a extinde și de a spori învățarea cadrelor didactice și, de asemenea, pot servi drept cadru pentru instruirea în sălile de clasă ale viitorului.</p>		<p>pentru a transforma învățarea în sălile de cursuri viitoare (CRED, v. obiective)</p>
<p>Să proiectați spații de învățare colaborative Schimbarea designului spațiului de învățare care poate acționa ca un catalizator, Reexaminarea peisajului clasei și a metodelor de instruire, programele de educare a cadrelor didactice pot promova angajamentul și pot oferi oportunități de colaborare în rețea/parteneriate, Rolul profesorului de la un lector îndepărtat la un facilitator al învățării: schimbarea rolurilor profesorilor și al elevilor/ studenților poate permite fiecăruia să facă parte din schimbul de idei și schimbul de cunoștințe,</p>	<p>Nu există o preocupare constantă pentru: schimbarea designului sălilor de clasă: în continuare, în majoritatea spațiilor educaționale avem bănci din care elevii din spate văd doar ceafa colegului din față... promovarea metodelor colaborative (dezbateră de tip Karl Popper, panel, mozaic, evaluarea de proces vs. de produs final - portofoliu etc.)</p>	<p>Împreună într-un spațiu de învățare interdisciplinar și transgenerațional, susținut de tehnologie și media, toată lumea poate explora simultan ca un consumator, dar și ca un creator/ producător de texte multimodale, Propunerea de proiect extracurricular „TRED - Târg de resurse educaționale deschise la Târgu-Mureș”, UMFST/ 2018–2019), respectiv Proiect extracurricular „Educație și prevenție. Pentru că ne pasă”, UMFST Târgu-Mureș, 2018–2019</p>
<p>Să vă concentrați pe verbe Schimbarea focalizării de la „substantivele” educației mereu în</p>	<p>NU există resurse media și legătură directă la internet în toate sălile de clasă folosirea telefonului</p>	<p>Motivația reală a cadrelor didactice și a elevilor/ studenților recunoașterea publică a valorii muncii lor,</p>

<p>schimbare la „verbele” de descoperire îndemnând continuu elevii: să se angajeze și să creeze și să se conecteze și să exploreze în timp real, alegând materialele și metodologiile cu ajutorului telefonului mobil folosit ca PC/sursă de căutare, Proiectele de interes care prioritizează vocea elevilor/ a studenților, creativitatea și alegerea prezentării-comunicării lor pot să le permită profesorilor să lege teoria de practică în moduri puternice și personalizate</p>	<p>mobil personal ca resursă didactică ar putea constitui o ispită pentru a fi pe facebook, social media etc. și nu de a răspunde sarcinilor de căutare adecvate temelor discutate</p>	<p>creditele de formare continuă/ voluntariatele ca acumulare de experiență etc.</p> <p>a asculta + a vizualiza + a analiza + a critica discursuri media motivaționale poate fi model pentru discursurile elevilor-studenților</p>
<p>Încurajați ancheta și investigați lumea Solicitându-le elevilor să caute soluții la probleme de importanță globală, Subiecte sensibile cu baze profunde disciplinare și interdisciplinare pot oferi elevilor/ studenților posibilitatea de a gândi critic, Profesorii pot folosi textele multimodale pentru a examina problemele, pentru a aduna informații și pentru a comunica decizii, Prin acest proces de</p>	<p>Cronofag – cere resurse de timp, energie, efort constant atât pentru explicarea cerințelor/ crearea de resurse, cât și pentru evaluarea acestora, dar merită tot efortul.</p>	<p>Programele de educare a cadrelor didactice pot încuraja profesorii de gimnaziu să se angajeze în învățarea profundă printr-un proces de cercetare și investigație, Crearea de artefacte digitale poate oferi transparență în perspective și împărtășirea soluțiilor, iar învățarea poate inspira o schimbare relevantă și semnificativă De exemplu, pornind de la „Top 10 probleme ale lumii contemporane”, Sărăcia... în Târgu-</p>

<p>cercetare, elevii/ studenții și cadrele didactice pot folosi tehnologii digitale și se pot deplasa în timp și spațiu, de-a lungul unei continuități a integrării tehnologice, de la trecut la viitor, prin prezentul continuu</p>		<p>Mureș/ județul Mureș/ România/ Europa/ lume învățare de strategii de căutare/ investigare/ baze de date/ statistici/ analiză comparativă a datelor și interpretarea lor</p>
<p>Sprijiniți auto-eficacitatea prin reflecție Dedicarea timpului și a gândirii pentru discuții/ dezbateri poate pune accentul pe gândirea și reflecția metacognitivă, Programele de educare a cadrelor didactice pot promova auto-eficacitatea profesorilor prin încurajarea inovației, inspirând curiozitatea și oferind oportunități sigure de a-și asuma riscuri prin explorarea ideilor</p>	<p>Nu se provoacă întotdeauna reflecția/ transferul celor învățate Încă ...și azi, în ciuda reformelor pe care le-am traversat...simpla informație este lăsată în seama memoriei</p>	<p>Profesorii pot fi invitați să exploreze împreună sisteme de credințe adânci și să descopere căi de a lega practica multimodală în practică pentru a spori învățarea și exprimarea perspectivelor. Împreună, programele de educare a cadrelor didactice și profesorii de gimnaziu pot redefini practicile de instruire pentru a inspira schimbarea colectivă în căutarea lor de a face diferența în sălile de clasă de astăzi și din viitor</p>

Tabel nr. 8. Literația multimodală media/ LMM. Avantaje vs. dezavantaje vs bune practici

Intenția noastră explicită este ca, prin activități bazate pe *educarea literației multimodale media*²², în timpul tuturor activităților, nu numai din cadrul disciplinei *Limba și literatura română*, ci și al celorlalte discipline (*geografie, istorie, educație civică, științe etc.*) studentul/ elevul să își formeze reprezentări clare privind corelațiile parte-întreg, moduri de expresie și succesiunea tipurilor de expresie privite ca un

²²http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf, accesat 13.11.2018, h. 20.50

proces progresiv, de creștere a gradului de dificultate a textului prin introducerea treptată a câte unui nou mod de expresie, conform principiului accesibilității și al abordării progresive. Considerăm că aceste activități este nevoie să aibă, cantitativ, un spațiu mai larg afectat în mai multe ore, la toate disciplinele, tocmai pentru că pornind de la diferite tipuri de texte ca suporturi generatoare de discuții, să se poată crea contexte problematice cât mai largi, în care să poată fi incluse metode conversaționale complexe (brainstorming, problematizarea, discuția rețea, descoperirea, dezbateră), dar și metode mizând pe munca în echipă, prin cooperare, meditație și reflecție. „Construcțiile deliberate ale gândirii și imaginației sunt de neconceput fără meditație personală. Fără *reflecție* nu există cunoaștere, elaborare, creație. simpla informație este lăsată în seama memoriei care încă nu este cunoaștere adevărată; ea are nevoie și de reflecția elevului, după posibilitățile vârstei sale”²³.

4. Crearea de texte multimodale. Un exemplu de bune practici

Pretutindeni în mediul anglo-saxon există site-uri (v. bibliografia online) care sunt, de regulă, site-uri compilate, în evoluție, a resurselor concepute pentru a sprijini dezvoltarea competenței de literație multimodală a elevilor/ studenților la toate nivelurile. Acestea oferă exemple de diferite tipuri de compoziții multimodale pentru elevi/ studenți, pentru a demonstra o varietate bogată de opțiuni disponibile, împreună cu resurse practice pentru a sprijini producția de texte.

Multimodalul este definit în curriculumul anglo-saxon/ australian drept folosirea strategică „a două sau mai multe moduri de comunicare” pentru a construi sens, de exemplu imaginea, gestul, muzica, limba vorbită și limba scrisă. Deși dezvoltarea alfabetizării multimodale este puternic asociată cu dezvoltarea tehnologiilor de comunicații digitale, multimodalul nu este sinonim cu tehnologia digitală. Prin urmare, alegerea mijloacelor media pentru crearea de texte multimodale este întotdeauna un aspect important. Un text multimodal poate fi creat/ difuzat pe/ în următoarele medii:

- **hârtie** - cum ar fi cărți, benzi desenate, postere;
- **digital** - de la prezentări de diapozitive, cărți electronice, bloguri, postere electronice, pagini web și medii sociale până la jocuri de animație, film și video;
- **live** - un spectacol sau un eveniment;
- **transmedia** - în cazul în care povestea este spusă folosind „mai multe canale de livrare” printr-o combinație de platforme media,

²³ <https://creatingmultimodaltexts.com>, by Annemarie O’Brien, 2018, accesat 18.11.2018, h. 15.33

de exemplu, cărți, benzi desenate, reviste, filme, serii web și medii de jocuri video și toate lucrează ca parte a aceleiași povești:

„Transmedia storytelling represents a process where integral elements of a fiction get *dispersed systematically across multiple delivery channels* for the purpose of creating a *unified and coordinated entertainment experience*. Ideally, each medium makes its own *unique contribution* to the unfolding of the story”²⁴.

„Naratiunea transmedia/transmediatică reprezintă un proces în care elementele componente ale unei ficțiuni se dispersează în mod sistematic de-a lungul canalelor de distribuție în scopul creării unei experiențe unitare și coordonate de divertisment. În condiții ideale, fiecare mediu își aduce propria contribuție la desfășurarea povestirii.” (trad. ns.)

Transmedia este un termen contestat, iar Henry Jenkins merită citit pentru mai multă experiență. Jenkins susține că transmedia înseamnă mai mult decât folosirea a multiple platforme media, fiind vorba despre relațiile logice dintre aceste extensii media care încearcă să adauge ceva la poveste, pe măsură ce se mișcă de la un mediu la altul, nu doar prin adaptare sau reluare. Transmedia permite dezvoltarea ulterioară a lumii povestirii prin intermediul fiecărui mediu nou; de exemplu oferind o poveste înapoi, un epilog, „episoade” suplimentare sau o mai bună înțelegere a caracterelor și a elementelor de intrigă (Jenkins, 2011)²⁵. De asemenea, poate necesita un proces de producție mai complex, cum spune și autorul.

Ce înseamnă *crearea de texte multimodale*? Crearea este definită în curriculumul australian²⁶ ca „dezvoltarea și / sau producerea de texte vorbite, scrise sau multimodale în forme tipărite sau digitale” și reprezintă o *așteptare de alfabetizare încorporată în toate disciplinele*. Dezvoltarea cunoștințelor și a abilităților de alfabetizare multimodală pentru a permite elevilor/ studenților să elaboreze și să transmită în mod eficient sens prin texte atât de bogate și potențial complexe, trebuie să fie un deziderat foarte îmbrățișat azi, când ne plângem că se citește puțin în România raportat la media UE, că se vorbește prost, că studenții vin în anul I cu un nivel de frazare de clasa a VII-a/ a VIII-a. Desigur, producerea/ creația de texte multimodale de calitate necesită noi abilități și cunoștințe de proiectare a alfabetizării multimodale pentru a permite

²⁴ http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.html, accesat 18.11.2018, h. 18.33

²⁵ http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.html, accesat 18.11., h. 19.00

²⁶ <https://creatingmultimodaltexts.com>, by Annemaree O'Brien, Introducere în crearea de texte multimodale, accesat 18.11.2018, h. 21.55

elevilor/ studenților să facă alegeri în cunoștință de cauză în cadrul și în modurile de comunicare disponibile pentru a construi în mod eficient sensul. Crearea unui text multimodal, de exemplu, a unei animații digitale, este un proces complex de proiectare care necesită orchestrarea strategică a unei combinații de *moduri de expresie*, cum ar fi imaginea, mișcarea, sunetul, designul spațial, gestul și limbajul verbal. Procesul de construire a unor astfel de texte este, de asemenea, cu adevărat un *proces de alfabetizare interdisciplinară/ multiliterație*, bazat pe tehnologiile informaționale digitale și pe arte (media, muzică, teatru, arte vizuale, design) pentru a aduce la viață înțelesul/ sensul.

În funcție de nivelul cerințelor tehnologiei digitale care variază de la opțiuni foarte simple, cum ar fi prezentări de diapozitive până la forme complexe, sofisticate, care necesită un nivel mai ridicat de competențe mediatică și tehnice, alegerea fiecărui elev/ student/ profesor poate fi în funcție de priceperea și experiența acestuia, nivelul de încredere, resursele și instrumentele disponibile. Un site interesant creat în sprijinul creării/ producerii de texte multimodale este <https://creatingmultimodaltexts.com> care conține trimiteri la:

- exemple de **texte multimodale** – descriu aici diferite posibilități media - atât digitale, cât și pe hârtie; oferă legături către exemple de ghiduri de lucru și de producție ale elevilor;
- **texte multimodale tipărite pe bază de text** care includ *benzi desenate, povestiri de tablouri, romane grafice, postere, ziare și broșuri*;
- **texte multimodale digitale** – includ prezentări de *diapozitive, animații, remorci de cărți, povestiri digitale, filme de acțiune live, videoclipuri muzicale, povestiri „digitale născute”* și diverse *texte web și social media*.

Aceste exemple de diferite tipuri de compoziții multimodale ale elevilor sunt oferite ca idei și puncte de plecare și pot oferi, de asemenea, modele pentru introducerea unor noi forme de „scriere”/ producere de texte elevilor dumneavoastră. Construcția tehnică a textelor digitale multimodale este întotdeauna o considerație importantă pentru profesori. Informații practice despre resursele tehnologiei de comunicare și instrumentele media digitale sunt furnizate acolo unde este posibil pentru a sprijini cu succes conexiunea autorului multimodal cu anumite concepte din clasa de literație. Examinați aceste resurse ca punct de plecare pentru a dezvolta idei care să se potrivească situației dumneavoastră, oferiți modele elevilor dumneavoastră și solicitați întâi receptarea/ analiza critică a unor texte multimodale, abia apoi trecându-se la a fi sursă de inspirație, nu de imitație/ copiere. Explicați elevilor noțiuni precum plagiat, copyright, drepturi de autor, proprietate

intelectuală, licențe libere, respectiv obligația de citare prin linkuri directe către aceste site-uri.

Cum funcționează acest site²⁷? Vom încerca să provocăm curiozitatea dumneavoastră aducând aici în traducerea noastră doar câteva dintre indicațiile pe care autoarea Annemaree O'Brien le oferă privind crearea de texte multimodale, element deja intrat cu adevărat în curriculumul australian, elemente care sperăm să vă fie de folos prin rețeaua de alte informații/ linkuri la care au potențialul de a vă conecta în timp real, prin click pe linkul/ pagina de internet la care fac trimiteri:

Limba engleză	Limba română	Exemple	Pagina/ linkuri
Literacy	Literația	reprezintă un nod al curriculumului australian implică elevii în ascultarea activă și lectura, textelor diverse, dar și lectura și crearea textelor orale, scrise, continue/ discontinue și multimodale	https://www.australiancurriculum.edu.au/
Production Process	Procesele de producție reprezintă o prezentare generală a celor trei etape de producție în crearea unui text multimodal	<p>Pre-producție</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dezvoltarea/ imaginarea poveștii, a spațiului-timpului, a personajelor ▪ Scrierea ▪ Jurnal de scriere a poveștii <p>Producția Aducerea textului la viață folosind instrumentele alese și resursele semiotice la îndemână pentru a crea sens</p> <p>Post-producția</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cea dintâi „tăietură” ▪ Efectele de sunet ▪ Muzica ▪ Titlul și ▪ Ultima „tăietură” 	<p>https://www.makemovies.co.uk/</p> <p>http://www.filmeducation.org/resources/primary/teaching_with_film/primary_animation/</p>
Media	Resursele media	solicitare a dreptului de atribuire și folosire de	https://search.creativecommons.org/

²⁷ <https://creatingmultimodaltexts.com>, by Annemaree O'Brien, Introducere în crearea de texte multimodale, accesat 18.11.2018, h. 21.55

Resour-ces	Folosirea imaginilor și a sunetelor necesită o procedură	copyright / licențe libere de mai jos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creative Commons ▪ Public Domain 	https://ccsearch.creativecommons.org/ https://en.wikipedia.org/wiki/Public_domain
Copy-right and Attribution	Drepturile de autor/ Atribuirea furnizează informații despre	cum să creeze și să utilizeze materialele digitale în mod responsabil; învățați să creați întotdeauna bibliografie prin care să citați toate resursele folosite în munca/ producția voastră; furnizează date pentru educație/ resurse copyright/ știri în domeniu	https://creatingmultimodaltexts.com/production-resources/ethically-sourcing-images-and-sounds/ https://www.nothingbeatsthe realthing.info/index
Modes and Meaning Systems	Modele și sistemele de înțeles explorează sistemele cheie de considerare a noțiunilor pe care le putem folosi pentru a crea semnificații	furnizează legături către o multitudine de resurse audio și imagini digitale care pot fi utilizate sub licență creativă comună se pot utiliza cinci sisteme semiotice/ resurse semiotice pentru a crea sens: scris/ lingvistic/ verbal, vizual, aural, gestual și spațial	New London Group (1996) ²⁸ p. 83
Pedagogy	Pedagogia oferă un scurt ghid pentru predarea textelor multimodale	elevii și noi, profesorii lor avem nevoie să știm cum diferite moduri de expresie construiesc sens, separat sau împreună	https://creatingmultimodaltexts.com/pedagogy/
Digital Story-telling	Povestirea digitală	aduce împreună antica tradiție a povestirii orale cu noua tehnologie media generând un puternic proces de învățare interdisciplinar prin video,	https://creatingmultimodaltexts.com/digital-storytelling/ http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/

²⁸http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf, accesat 18.11.2018, h. 12.30

		fotografii, artă, muzică, povestire, tipărituri și efecte sonore folosind resurse multimedia	
Visual Literacy	Cunoașterea vizuală ²⁹	oferă o privire mai aprofundată asupra unuia dintre modurile principale de luare a înțeleșului, cu scopul de a dezvolta un metalimbaj comun pentru a vorbi despre modul în care este construit sensul vizual.	https://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Literacy/Organising-elements/Visual-knowledge
Reading Multi-modal Texts	Citirea textelor multimodale	oferă resurse pentru deconstrucția și analiza modului în care diferitele sisteme modale funcționează pentru a crea semnificație într-un text multimodal vs. text continuu vs. discontinuu Concepte necesare pentru analiza textelor multimodale: semne, coduri și convenții	http://www.englishbiz.co.uk/downloads/filmanalysis.pdf
Trailers	Trailere	foarte scurte montaje video tradiționale create pentru a promova un film Cărți Filme	https://creatingmultimodalttexts.com/book-trailers/ https://creatingmultimodalttexts.com/book-trailers/film-trailers/

Tabel nr. 9. Traducerea și adaptarea indicațiilor autoarei Annemaree O'Brien, v. <https://creatingmultimodalttexts.com> (Introducere în crearea de texte multimodale)

Concluzii

Cunoașterea trebuie adaptată nevoilor societății umane și marile, iar adevăratele probleme ale umanității sunt transversale, transnaționale, multidisciplinare, pentru soluționarea lor fiind necesară implementarea viziunii transdisciplinare, care oferă o perspectivă globală, holistică. Multiplicarea canalelor de comunicare, explozia mijloacelor media și extraordinara diversitate lingvistică și culturală de azi face necesară o

²⁹ v. și <http://www.marist.edu/pennings/viswhatis.html>, accesat 15.11.2018

nouă manieră de organizare a cunoașterii. Literația multimodală media/ LMM sau multiliterația face posibil acest fapt, crearea unui spațiu comun între discipline/ arii curriculare prin abordarea unei teme prin o diversitate de texte (orale și scrise; continue, discontinue, multimodale. Reiterăm convingerea noastră că literația multimodală, concept suprapus literației/ alfabetizării funcționale, pe care îl integrează și îl dezvoltă prin alfabetizarea media cu ajutorul a multiple resurse semiotice nu ne face nici mai buni, nici mai răi, în mod direct; literația multimodală ne face însă mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta.

Cu atât mai mult, domeniul educației nu are cum să nu reflecte această tendință de depășire a frontierelor rigide dintre discipline, motiv pentru care transdisciplinaritatea este spațiul comun vizat și în reformele curriculare. Multiliterația/ literația multimodală media devine un spațiu comun între disciplinele inclusiv ale nivelului primar și gimnazial în care competențele transversale sunt ușor de decriptat, iar transdisciplinaritatea devine fapt didactic posibil, nu doar un miraj, o provocare incredibil de atractivă prin posibilitățile latente de schimbare pe care le promovează. Literația multimodală media/ LMM și deschiderea sa spre transdisciplinaritate nu reinventează totul, ci reorganizează elementele deja existente ale literației tradiționale într-o nouă perspectivă, citit-scrisul ca instrumente intelectuale de bază având ca imperativ, într-o manieră integratoare, înțelegerea la toate nivelurile (rațional, afectiv-emoțional, senzorial, kinetic, aural).

Limba verbală a devenit sărac, comun, neîncăpător în sensul de depășit. Prin deschiderile spre multiple negocieri ale diferențelor culturale și lingvistice din societatea noastră, prin accesul facil și rapid la informații de actualitate din diverse domenii ale științei, dar și din viața publică și privată a elevilor/ studenților/ indivizilor, elevii/ studenții multimodal literați vor avea acces la mizele educației transdisciplinare/ transversale: o cale de acces spre un limbaj integrat, mai nou, mai creativ, mai puternic pe de o parte, respectiv instrumente pentru o mai implicită angajare critică necesară pentru imersia socială a tinerilor, o mai bună angajare pe piața muncii și succesul lor profesional.

În concluzie, cel puțin patru niveluri socio-cognitive sunt atinse dacă LMM este practică cu succes la cât mai multe activități, nu numai de Limba și literatura română, ci la toate disciplinele din ciclul gimnazial: se creează situații de învățare practice prin care se simulează experiența vie, a relațiilor care se vor stabili la locul de muncă, dar și în spațiul public, școala realizându-și astfel dezideratul deweyan de a reprezenta, în mic, societatea cea mare; la nivelul înțelegerii, învățarea devine mai sistematică, mai creativă, mai profundă și, totodată, mai

aplicată pe diferite niveluri/ moduri de a construi sens; oferă un cadru critic de interpretare a sensului, de corelare și transfer în contexte socio-culturale de la cele mai apropiate până la cele mai îndepărtate de obiectul de studiu/ disciplina primară; în planul filosofiei practice, oferă un spațiu dialogic în care interacționează om și disciplină de studiu, om și instituție, om și om, un spațiu de „academie platoniciană” ca loc de reflecție și acțiune care multiplică înțelepciunea prin transferul acesteia în practica (re)construcției de sine prin construcția de sens(uri) și așază sensul transformat să lucreze spre partea formativă, a valorilor și a atitudinilor: responsabilitate, asumare, credibilitate, disponibilitate colaborativă, promptitudine, rigoare, flexibilitate, cumpătare, reflexivitatea, libertate, creativitate.

REFERINȚE:

- Bernat, Simona-Elena, *Formator perfecționare*, Cluj-Napoca, Editura Risoprint, 2010.
- Berne, E., Wolstencroft, H., *Visual Approaches to Teaching Writing*, London, Sage/UKLA, 2007.
- Buckingham, David, „Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet”, în *Research in Comparative and International Education*, vol. 2, nr. 1, 2007.
- Buckingham, David et alii, *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature*, Project Report, Londres, Ofcom, 2005.
- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Iași, Polirom, 2006.
- Ciolan, Lucian, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Polirom, 2008.
- Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim et alii, *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, Harvard Educational Review; Spring 66, 1, Research Library, 1996, p. 60–92.
- Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
- Groeben, Norbert, *Psihologia literaturii*, București, Editura Univers, 1978.
- Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, București, Curtea Veche, Ediția a III-a, 2008.
- Jewitt, C., Kress, G., *Multimodal literacy*, New York, Peter Lang, 2003.
- Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Moussadak, Defise, Rosette, *Curriculum și competențe. Un cadru educațional*, Cluj-Napoca, ASCRED, 2010.
- Halliday, M.A.K., *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, London: Edward Arnold, 1978.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M., *An introduction to functional grammar (3rd edition)*. London: Arnold, 2011.

- O'Halloran, K. L., Liu, F. V., „Dimensioner af Multimodal Literacy. Viden om Læsning”. Number 10, September 2011, pp. 14-21. "Nationalt Videncenter for Laesning: Denmark" or "Liu F.V." (2011).
- Hobbs, Renee, *Seven great debates in Media Literacy Movement*, în „Journal of communication”, vol. 48, nr. 1, International Communication association, 1998, p. 16–32.
- Kress, G.R., *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York, Routledge, 2010.
- Kress, G.R., Van Leeuwen, T., *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. London, Edward Arnold, 2002.
- Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, *La littératie médiatique multimodale*, Press de l'Université du Québec, 2012.
- Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, *Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale*, în „Mémoires du livre /Studies in Book Culture”, vol. 3, nr. 2, 2012, <http://id.erudit.org/iderudit/1009351ar>.
- Lacelle, Nathalie, Lebrun, Monique, *La littératie médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application*, forumlecture.ch, nr. 2/2014.
- Liu, Jing, *Images Interpretive Strategies in Multimodal Texts*, în „Journal of Language Teaching and Research”, vol. 4, nr. 6, p. 1259–1263, November, Finland, 2013 <http://www.academypublication.com/jltr/>.
- Medeșan, Luminița, *Argument*, în „Perspective. Revista de didactica limbii și literaturii române”, Tema: Textul multimodal, nr. 2(34)/2017, p. 1–2.
- Mills, Kathy A., *Multiliteracies: interrogating competing discourses*, în „Language and Education”, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500780802152762>, vol. 23, nr. 2, 2009, p. 103–113.
- Mindler, Michel, *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, Cluj-Napoca, Editura ASCRED, 2011.
- Mureșan, Alexandru-Viorel, *Despre literație sau rătăcirea într-o junglă terminologică și conceptuală*, în Alina Pamfil, Monica Onojescu (coord.), *Literația – cadre conceptuale și rezolvări didactice*, Cluj, Editura Casa Cărții de Știință, 2012, p. 15–16.
- Olăreanu, Costache, *Lectura, în Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1979, p. 123–133.
- Pennings, A., *What is visual Literacy?* Retrieved November 9, 2002.
- Piette, Jacques, *Éducation „par les médias” ou „aux médias”*, în „Cahiers pédagogiques”, rubrique „Actualité éducative”, vol. 449, Janvier, 2007.
- Revel, Jean-François, Ricard, Matthieu, *Călugărul și filozoful. O confruntare între Orient și Occident*, București, Editura Irecson, 2005.
- Sartori, Giovanni, *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune și post-gândirea*, București, Humanitas, 2005.
- Szekely, Eva Monica, *About Literacy and / or Researching on the Creative Meaning of PISA Test*, în „Happiness Through Education”, International Christian Conference „The Power to be different”, edited by Rață Georgeta, Runcan Patricia, București, Editura Didactică și pedagogică, R.A, 2014, p. 171–186



Szekely, Eva Monica, *În anchetă noua programă de gimnaziu*, în „*Perspective. Revistă de didactica limbii și literaturii române*”, nr. 2 (34)/ 2017, p. 119–141, passim (121–122; 126–127; 129–130; 132; 134; 137).

Van Leeuwen, Theo, *Introducing Social Semiotics*, Londres, Routledge, 2005
Voiculescu, Florea, *Suport de curs*, I, Proiectul „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior, Sinaia, februarie 2013, p. 78–97.

Walsh, Maureen, *Worlds have collided and modes have merged: classroom evidence of changed literacy practices* *Literacy*, 2009, vol. 42, nr. 2, p. 101–108.

SURSE ONLINE:

[http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01-](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01-Limba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf)

[Limba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf)

[http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf)

[Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf)

<https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/06/16/the-fourth-international-conference-of-media-literacy-multidisciplinary-approach-of-media-literacy-research-and-practice/>

[https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/09/09/liu-jing-measuring-journalists-new-media-literacy-in-the-age-of-new-media-new-media-literacy-survey-in-guangzhou-](https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/09/09/liu-jing-measuring-journalists-new-media-literacy-in-the-age-of-new-media-new-media-literacy-survey-in-guangzhou-china/)

[china/https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/09/09/liu-jing-measuring-journalists-new-media-literacy-in-the-age-of-new-media-new-media-literacy-survey-in-guangzhou-china/](https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/09/09/liu-jing-measuring-journalists-new-media-literacy-in-the-age-of-new-media-new-media-literacy-survey-in-guangzhou-china/)

<http://www.marist.edu/pennings/viswhatis.html>

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500780802152762>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2805>

<http://id.erudit.org/iderudit/1009351ar>

<https://multimodalstudies.wordpress.com/what-is-multimodal-literacy/>

<https://literacyworldwide.org/blog%2Fliteracy-daily%2F2015%2F07%2F22%2Ffive-shifts-of-practice-multimodal-literacies-in-instruction>

<https://creatingmultimodaltexts.com/>

http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.html

http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf, pp. 60-92

https://www.researchgate.net/publication/327420626_Genre_Based_Approach_to_Teaching_Multimodal_Text

JESS

The Institution of Civil Servants and Civil Servants in Romania, According to Current Legislation

Petru Tărchilă*

Abstract:

All the functions and responsibilities established by the law in order to carry out the legal powers of public power by the central public administration, the local public administration and by all autonomous administrative authorities, designate the institution of the civil service. All the legislation in force defines the civil servant as the natural person, appointed under the law in a public position in Romania, who carries out the activities stipulated by the normative acts in force, activities that involve the exercise of the powers of public power. The total number of civil servants within the public administration central and local authorities and within the autonomous administrative authorities are the Corps of Civil Servants in Romania. The public state functions are established and approved according to the law, within the ministries, the specialized bodies of the central public administration, as well as within the autonomous administrative authorities. Territorial public functions are established and approved, according to the law, within the prefect institution, the deconcentrated public services of the ministries and the other bodies of the central public administration in the territorial-administrative units. The local public services are established and approved, according to the law, within their own apparatus, the local public administration authorities and the public institutions subordinated to them.

Keywords: public function, civil servant, public administration, senior civil servants

Function and civil servant in Romania

According to the legal provisions (See the Provisions of Law 188 of 1999 republished and updated in 2018), all the functions and responsibilities established by the law in order to carry out the legal attributions of public power by the central public administration, by the local public administration and by all autonomous administrative

* Professor, PhD, Faculty of Humanities and Social Sciences, „Aurel Vlaicu” University of Arad, petrutarchila@yahoo.com

authorities, designate the institution of the civil service. All the legislation in force defines the civil servant as the natural person, appointed under the terms of the law in a public position in Romania, carrying out the activities provided by the normative acts in force, activities involving the exercise of public authority, such as:

- 1) application of the laws and other normative acts;
- 2) the adoption of normative acts and other regulations specific to the public administration institutions, starting from the principle of subsidiarity and the relationship with the citizens they represent;
- 3) adopting the policies and strategies, programs, studies, analyzes and statistics necessary for the implementation of the public policies necessary for the development of the territorial administrative unit to which it belongs;
- 4) internal public advisory, control and auditing activities;
- 5) Human resources and financial management activities;
- 6) collection of budgetary receivables;
- 7) the interests of the administrative authority or public administrative institution to which it belongs, in its relations with the natural or legal persons of public or private law, from the country or abroad, within the limits of the legal competences;
- 8) performs activities compliant with the strategy of informatization of the public administration.

All civil servants within the central and local public administration, as well as within the autonomous administrative authorities are the Corps of Civil Servants in Romania. In accordance with its legal regime, the public service institution in Romania may be (Negoiță, 2009: 67): the public state function; the territorial public function; the local public function;

The public state functions are established and approved according to the law, within the ministries, the specialized bodies of the central public administration, as well as within the autonomous administrative authorities.

Territorial public functions are established and approved, according to the law, within the prefect's institution, the deconcentrated public services of the ministries and the other bodies of the central public administration in the territorial-administrative units.

The local public offices are established and approved, according to the law, within the own apparatus of the local public administration authorities and of the public institutions subordinated to them.

The public functions are divided into 3 distinct classes, in relation to the level of studies necessary for the occupation of the respective public function, as follows:

a.) Class I, includes the public positions for which is required a graduate diploma, respectively long-term higher education, graduated with a bachelor's degree or an equivalent;

b.) Class II comprises the public positions for the employment of which short-term higher education is required, graduated with a bachelor's degree;

c.) The third class includes the public positions for the occupation of which secondary education is required, i.e. high school secondary education, completed only with a baccalaureate diploma.

According to the level of the public office holder's attributions, they are divided into three main categories, as follows:

1.) public functions corresponding to the category of senior civil servants;

2.) public functions corresponding to the category of civil servants;

3.) public functions corresponding to the category of civil servants of execution;

1.) In the category of senior civil servants are included the persons who hold one of the following public functions:

a) Secretary General of the Government and Deputy Secretary General of the Government;

b) secretary general of ministries and other specialized bodies of the central public administration;

c) prefect;

d) deputy secretary general of ministries and other specialized bodies of the central public administration;

e) subprefect;

f) government inspector.

2.) The category of civil servants includes persons who hold one of the following public functions:

a) general manager and deputy general manager of the apparatus of the autonomous administrative authorities, of the ministries and of other specialized bodies of the central public administration, as well as in the specific public functions assimilated to them;

b) director and deputy director of the apparatus of the autonomous administrative authorities, of the ministries and of the other specialized bodies of the central public administration, as well as in the specific public functions assimilated to them;

c) secretary of the administrative-territorial unit;

d) Executive Director and Deputy Executive Director of the deconcentrated public services of the ministries and of other specialized bodies of the central public administration in the administrative-territorial units, within the prefect institution, within the own apparatus

of the local public administration authorities and of the public institutions subordinated to them, as well as in the specific public functions assimilated to them;

e) the head of service, as well as in the specific public functions assimilated to it;

f) the head of office, as well as in the specific public functions assimilated to it.

3.) Public execution functions are structured on professional grades, as follows:

- a) superior, as maximum level;
- b) principal;
- c) assistant;
- d) debutant.

According to the legal provisions, the institution of public function in Romania is based on the following principles:

- a) the principles of legality, impartiality and objectivity;
- b) the principle of total transparency;
- c) the principle of efficiency and maximum effectiveness;
- d) the principle of responsibility for its application in strict compliance with the legal provisions;
- e) the principle of continuous orientation towards the citizen;
- f) the principle of stability in the exercise of public office;
- g) the principle of hierarchical subordination of the public office.

Category of high civil servants

High civil servants perform top management in the central public administration and autonomous administrative authorities. In order to occupy a public function corresponding to the category of high civil servants, the person must cumulatively fulfill the following conditions (Bondar, 2017: 132):

- a. be a graduate of a bachelor's degree program, graduated with a diploma or a long-term university degree, graduated with a Bachelor's degree or an equivalent;
- b. have at least 5 years of seniority in the studies necessary for the exercise of public office;
- c. be a graduate of specialized training programs for a public position corresponding to the category of high civil servants or have exercised a full mandate of parliamentarian;
- d. to promote the national competition to entry into the category of high civil servants.

Specialized training programs to occupy a public position corresponding to the category of high civil servants are organized according to the law.

Entry into the category of high civil servants is done through a national competition. The recruitment is performed by a permanent, independent, seven-member committee, appointed by the Prime Minister's decision. Members of the commission have fixed ten-year mandates and are appointed by rotation. The structure, the criteria for designating the members, the attributions and the way of organization and functioning of the commission stipulated in par. (1) shall be established by the Government Decision, at the proposal of the National Agency of Civil Servants. The persons who have promoted the national competition to entry into the category of high civil servants can be appointed to the public positions corresponding to the category of high civil servants. The appointment, modification, suspension, termination of service relations, as well as disciplinary sanctioning of senior civil servants shall be done, according to the law, by the Romanian Government or by the Prime Minister according to the legal competencies. Upon dismissal from public office, senior civil servants are entitled to material compensation under the law on the unitary pay system for civil servants. The evaluation of the individual professional performances of the senior civil servants is done annually, according to the law.

The general evaluation of the senior civil servants is done every two years, in order to confirm the professional knowledge, skills and abilities necessary for the exercise of public office.

High civil servants have the obligation to attend vocational training courses on an annual basis, according to the law. The annual evaluation and general assessment provided for by the law is carried out by an evaluation commission, whose members are appointed by decision of the Prime Minister, at the proposal of the Minister of Internal Affairs (Negulescu, 2013: 149).

Conclusions

The public state functions are established and approved according to the law, within the ministries, the specialized bodies of the central public administration, as well as within the autonomous administrative authorities. Territorial public functions are established and approved, according to the law, within the prefect's institution, the deconcentrated public services of the ministries and other bodies of the central public administration in the territorial-administrative units. The local public functions are established and approved, according to the law, within the

own apparatus of the local public administration authorities and of the public institutions subordinated to them. The public functions are divided into 3 distinct classes, in relation to the level of studies necessary for the occupation of the respective public function, thus:

a.) Class I, includes the public positions for which graduate diploma studies are required, respectively long-term higher education, graduated with a bachelor's degree or an equivalent;

b.) Class II comprises the public positions for the employment of which are required short-term higher education, graduated with a bachelor's degree;

c.) The third class includes the public positions for the occupation of which are required secondary education, i.e. high school secondary education, completed only with a baccalaureate diploma.

According to the level of the public office holder's attributions, they are divided into three main categories, as follows:

1.) public functions corresponding to the category of senior civil servants;

2.) public functions corresponding to the category of civil servants;

3.) public functions corresponding to the category of civil servants of execution;

1.) In the category of senior civil servants are included the persons who hold one of the following public functions:

a) Secretary General of the Government and Deputy Secretary General of the Government;

b) secretary general of ministries and other specialized bodies of the central public administration;

c) prefect;

d) deputy secretary general of ministries and other specialized bodies of the central public administration;

e) subprefect;

f) government inspector.

2.) The category of civil servants includes persons who hold one of the following public functions:

a) general manager and deputy general manager of the apparatus of the autonomous administrative authorities, of the ministries and of other specialized bodies of the central public administration, as well as in the specific public functions assimilated to them;

b) director and deputy director of the apparatus of the autonomous administrative authorities, of the ministries and of the other specialized bodies of the central public administration, as well as in the specific public functions assimilated to them;

c) secretary of the administrative-territorial unit;

d) Executive Director and Deputy Executive Director of the deconcentrated public services of the ministries and of other specialized bodies of the central public administration in the administrative-territorial units, within the prefect institution, within the own apparatus of the local public administration authorities and of the public institutions subordinated to them, as well as in the specific public functions assimilated to them;

e) the head of service, as well as in the specific public functions assimilated to it;

f) the head of office, as well as in the specific public functions assimilated to it.

3.) Public execution functions are structured on professional grades, as follows:

a) superior, as maximum level;

b) principal;

c) assistant;

d) debutant.

According to the legal provisions, the institution of public function in Romania is based on the following principles:

a) the principles of legality, impartiality and objectivity;

b) the principle of total transparency;

c) the principle of efficiency and maximum effectiveness;

d) the principle of responsibility for its application in strict compliance with the legal provisions;

e) the principle of continuous orientation towards the citizen;

f) the principle of stability in the exercise of public office;

g) the principle of hierarchical subordination of the public office.

REFERENCES:

Alexandru, I., *Structuri, mecanisme și instituții administrative*, Editura All, București, 2015.

Bondar, F., *Politici publice și administrație publică*, Editura Polirom, Iași, 2017.

Brătianu, C., *Paradigmele managementului universitar*, Editura Economică, București, 2012.

Negoită, A., *Drept administrativ și Știința administrației*, Editura All Beck, București, 2009,

Negulescu, P., *Tratat de drept administrativ*, Editura Lumina Lex, București 2013.

JESS

British literature during communism. The last decade: 1980–1989*

Toma Sava **

Abstract:

The aim of this article is to offer an overview of the last decade of communism from the perspective of the works translated and published by Romanian publishing houses, *i.e.* to offer direct and relevant data pertaining to how British literature was represented in the cultural/political context of the period.

Keywords: editorial canon, Shakespeare, high-brow literature, translations, British literature

Part of an ongoing series¹, this article illustrates the representation of British literature during a given time period in Romania. Taking into consideration the broadness of the assertion, in this particular instance, *literature* is equated to the output of domestic publishing houses from 1980 to 1989 (*i.e.* translations of British authors).

The premise is that nationally published translations were the most effective means in illustrating and also constructing the corpus of a foreign literature in Romania during communism. Translations would afford most of the reading public with the opportunity to get to be familiarized with British literature in general, as opposed to the few who would be able to access said literature in its original form or would have contact, in general, with foreign literature during the period.

*

* Paper presented at the International Symposium “Research and Education in Innovation Era”, “Aurel Vlaicu” University of Arad, 17–20th of May 2018.

** Lecturer PhD, “Aurel Vlaicu” University of Arad, toma_sava@yahoo.co.uk

¹ See, for example, Toma Sava, *On the beginnings of English Literature in Romania 1800–1940*, in Iulian BOLDEA, Cornel Sigmirean (Editors), *DEBATING GLOBALIZATION. Identity, Nation and Dialogue 2*, Arhipelag XXI Press, Târgu Mureş, 2017, pp. 194–202 and Toma Sava, *English Literature in Communist Romania 1940–1960. LITERATURE, DISCOURSES AND THE POWER OF MULTICULTURAL DIALOGUE*, Arhipelag XXI Press, Târgu Mureş, 2017, p. 278–287.

Yet the scope of this article, *i.e.* what this article forwards, is more than a list of authors/books; it affords a comparative overview between the declarative ideological setup of editorial plans and the nature of what gets published². Since there is no previous data regarding the comparative nature of British-Romanian literature pre and post 1989, this article should prove useful in contrasting the representation of two distinct literatures: domestic and foreign.

**

On one hand, it is worth noting that after 1974, ideological censorship would become more stringent; this fact has a direct bearing into the publication of foreign authors because it prompts the translation of those books which “meet our ideological and artistic requirements” (Bălan, 1975: 26) and, pertaining to works belonging to world literature, fulfil the criterion of progressiveness (*Ibidem*: 28). On the other, after 1990 there was an “enormous freedom to be able to publish, to be able to publish anything. And this lasted until approximately June 1990” (Iaru, f.p. 2015).

Taking into account that, in general, the post 1989 period is equated with the devaluation of the domestic cultural space (see, for example, Jeanrenaud, 2006) in relation with the growing number of publishing houses – 24 before 1989 became 2300 by 1994 – (Angelescu, 2001), the next instalment of this article will present the situation of British literature for the post 1990 period in order to observe how and if political change affects the structure of the British literary corpus. Additionally such a comparison would allow for a series of observations related to the authors/works and literary movements that have made the transition from one period to the other.

Considering the aforementioned, the article offers direct data detailing the representation of British literature in the last decade of communist Romania. The relevant information is taken from the digital database of the Bucharest University Library; the search keyword used was *British literature*. Aside from presenting a comprehensive view on the article’s subject matter, the list of authors/books should prove useful in studies with a related research topic.

² The article doesn’t discuss those books that were censored for obvious reasons – 1984 by G. Orwell being a textbook example - because it is the setup of the editorial canon *per se* and not the exceptions that are being focused upon here. For further references addressing the issue see Toma Sava (2014) *Palimpseste. O scurtă istorie a literaturii britanice în România*, Colecția de Cercetare, Editura Universității de Vest, Timișoara.

Presented in chronological order, the list of authors/books for 1980–1989 is:

Primul ministru/ Anthony Trollope; în ro. de Veronica Șuteu, București; Univers, 1980–1981.

Răbdarea timpului/ John Brunner; în ro. de Vladimir Colin și I. Pascal, București; Univers, 1981.

Jelania greierilor captivi/ Brian Glanville; trad. de Dana Crivat, București; Univers, 1981.

Expediția Brendan /Tim Severin; în ro. de Adina M. Arsenescu, București; Meridiane, 1981.

Necunoscutul: antologie din literatura anglo-saxonă/ trad. de Mihai Rădulescu, Iași; Junimea, 1981.

Comediile/ William Shakespeare; în ro. de Mihnea Gheorghiu, Ion Frunzetti, Dan Duțescu...; pref. și tab. cronologic de Dan Grigorescu, București; Minerva, 1981.

Antologie de poezie engleză de la începuturi pînă azi / ed. întocmită de Leon D. Levițchi și Tudor Dorin; pref. și tab. cron. de Dan Grigorescu, București; Minerva, 1981–1984.

Șapte tipuri de ambiguitate/ William Empson, București; Univers, 1981.

Suferințele lui Richard Feverell/ George Meredith; trad. de Virgil Lefter, București; Univers, 1981.

Elisabeta și Essex/ Lytton Strachey; trad. de Georgeta Padureleanu; pref., tab., cronologic și note de Mircea Padureleanu, București; Minerva, 1981.

Pădureniile/ Thomas Hardy; în ro. de Elena Oprea-Fratila și Emilia Vasiliu, București; Univers, 1981.

Vacantă cu copiii mei/ Jerome K. Jerome; în ro. de Eugen B. Marian, București; Editura Sport-Turism, 1981.

Vlăstarul cuvintelor/ Iris Murdoch; în ro. de Antoaneta Ralian, București; Editura Eminescu, 1981.

Ataca și scufundă/ Douglas Reeman; trad. și note de Constantin Papadopol Caliman; cuvânt înainte de Teodor S. Antonescu, București; Meridiane, 1981.

Un colet cu buclucl/ Robert Louis Stevenson și Lloyd Osbourne; în ro. de Virgiliu Stefanescu-Draganesti, București; Editura Univers, 1981.

Mesagerul/ L. P. Hartley; în ro. de Costache Popa, București; Univers, 1982.

În impas/ Chinua Achebe; trad. de Ștefania Deleanu, București; Univers, 1982.

Prințul fericit și alte povestiri/ Oscar Wilde; în ro. de Ticu Archip, București; Editura Ion Creanga, 1982.

Opere complete de Shakespeare/ ed. îngrij., studiu introd., note de istorie literară și comentarii de Leon D. Levițchi; note de Virgil Ștefănescu-Drăgănești, București; Univers, 1982–1986.

Bombardierul/ Len Deighton; trad. de Daniela Parau-Staicu, București; Meridiane, 1982.

Fascinația romantismului/ John Bayley; în ro. de Horia Florian Popescu, București; Univers, 1982.

Tess D'Urberville/ Thomas Hardy; în ro. de Catinca Ralea și Eugenia Cîncea, București; Univers, 1982.

Castelul din Otranto: romanul gotic englez/ Horace Walpole; trad. de Georgeta Padureleanu; ed., introd., pref., tab. cron. și note de Ileana Verzea, București; Minerva, 1982.

Pagini alese/ Charles John Huffam Dickens; retrospectiva elab. în red. de G. Pienescu, București; Editura Științifică și Enciclopedică, 1982

Sybil sau Cele doua națiuni/ Benjamin Disraeli; în ro. de Dan Hurmuzescu, București; Univers, 1982.

La drum cu mătușa mea/ Graham Greene; trad. și pref. de Petre Solomon, București; Univers, 1982.

Hilda Lessways/ Arnold Bennett; în ro. de Constantin Vonghizas București; Univers, 1982.

Marea și Sardinia: locuri etrusce/ D. H. Lawrence; trad., pref. și note de Rodica Mihaila, București; Editura Sport-Turism, 1982.

Bilanț/ W. Somerset Maugham; în ro. de Sanda Râpeanu București; Univers, 1982.

Fiii Rebecail/ Dylan Marlais Thomas; trad., pref. și nota bibliografică de Marcel Pop-Cornis, Timișoara; Editura Facla, 1982

Fulger în plina vară/ P. G. Wodehouse; în ro. de Veronica Foçșeneanu, București; Univers, 1982.

Un război ultrasecret: 1939–1945/ Reginald V. Jones; trad. din lb. engleză și note Elena Oprea-Fratila; consultant științif. Gheorghe Rogobete, București; Editura Politică, 1983.

Evelinal/ Frances Burney; trad., pref. și tab. cron. de Adina Arsenescu, București; Minerva, 1983.

Sfârșit de capitol/ John Galsworthy; în ro. de Antoaneta Ralian, Vol. 1-3 București; Cartea Românească, 1983.

Melmoth rătăcitorul: romanul gotic englez/ Charles Robert Maturin; trad. de Bianca Zamfirescu; pref. și tab. cron. de Dan Grigorescu Vol. 1–2, București; Minerva, 1983.

Misterele din Udolpho: romanul gotic englez/ Ann Radcliffe; trad. de Cristina Vonghizas; ediție, pref. și tab. cronologic de Dan Grigorescu, București; Minerva, 1983.

Poemel/ John Robert Colombo; în ro. de Virgil Teodorescu și Petronela Negosanu, București; Univers, 1983.

În inima nopții/ André Brink; trad. și pref. de Aurora M. Nasta București; Univers, 1983.

Poemel/ Byron; trad. de Virgil Teodorescu; pref. și tabel cronologic de Dan Grigorescu, București; Minerva, 1983.

Viața în doil/ Arnold Bennett; în ro. de Constantin Vonghizas, București; Univers, 1983.

Povestiri/ Charles Dickens; în ro. de Ionel Gologan și Virgiliu Ene, București; Univers, 1983.

O bucurie amară/ Joyce Cary; în ro. de Liana Dobrescu; pref. de Dan Grigorescu București; Univers, 1983.

În așteptare/ John Galsworthy, Vol. 1, București; Cartea Românească, 1983.

Pustietatea în floare/ John Galsworthy, Vol. 2, București; Cartea Românească, 1983.

Dincolo de râul/ John Galsworthy, Vol. 3, București; Cartea Românească, 1983.

Profesiunea lui Cashel Byron / George Bernard Shaw; postf. și note de Dumitru Dorobăț; trad. de Dumitru Dorobăț și Călina Crețescu Gogălniceanu, Iași; Junimea, 1983.

Aforisme, paradoxuri, cugetări/ George Bernard Shaw; ed. îngrij. de Horia Hulban; pref.: Mihail Bogdan, București; Albatros, 1983.

Anii/ Virginia Woolf; trad. de Frieda Papadache, București; Cartea Românească, 1983.

Balthazar/ Lawrence George Durrell; trad. de Catinca Ralea; pref. de Dan Grigorescu, Vol. 2, București; Cartea Românească, 1983.

Justine/ Lawrence George Durrell; trad. de Catinca Ralea; pref. de Dan Grigorescu, București; Cartea Românească, 1983.

Mountolive/ Lawrence George Durrell; trad. de Antoaneta Ralian București; Cartea Românească, 1983.

Mai presus de toată/ Eric Knight; în ro. de Dorina Tulpan, București; Univers, 1983.

I se spunea temerarul/ William Stevenson; [pref. și trad. din limba engleză: Ștefan Dumitrescu] București; Editura Politică, 1983.

Zburătorul/ Desmond Bagley; trad. de Alfred Neagu, București; Univers, 1983.

Micul lord/ Frances Hodgson Burnett; trad., pref. și note de Rodica Butureanu; il. de Dragos Patrascu, Iași; Junimea, 1983.

O bucurie amară! Joyce Cary; în ro. de Liana Dobrescu; pref. de Dan Grigorescu, București; Univers, 1983.

Cortina sau Ultimul și cel mai de seama caz al lui Hercule Poirot! Agatha Christie; în ro. de Aristita Avramescu, București; Univers, 1983.

Mai presus de toatel Eric Knight; în ro. de Dorina Tulpan, București; Univers, 1983.

Marea, marea! Iris Murdoch; în ro. de Antoaneta Ralian, București; Editura Eminescu, 1983.

Întilnire în Atlanticul de Sud! Douglas Reeman; trad. de Dan Ghibernea; mic glosar marinăresc de Valeriu Ionescu, București; Meridiane, 1983.

Realitate, mit, simbol: un portret al lui James Joyce! Dan Grigorescu, București; Univers, 1984.

Viața lui David Copperfield / Charles Dickens; trad. și note de Ioan Comsa, București; Cartea Românească, 1984.

Ulise! James Joyce; trad. și note de Mircea Ivănescu, București; Univers, 1984.

Cleal Lawrence Durrell; trad. de Antoaneta Ralian, București; Cartea Românesacă, 1984.

Micile ironii ale vieții! Thomas Hardy; trad. de Andrei Bantaș, București; Univers, 1984.

Memoriile lui Barry Lyndon, Esq. / William Makepeace Thackeray; trad. de Nicolae Nichifor, București; Cartea Românească, 1984.

Agentul secret: o istorie simplă! Joseph Conrad; în ro. de Gabriel Gafita, București; Univers, 1984.

Doi ani pe mare! Richard Henry Dana; trad. și glosar de Alfred Neagu, București; Meridiane, 1984.

Daniel Martin! John Fowles; în ro. de Mariana Chitoran și Livia Deac, București; Univers, 1984.

Unde se avântă vulturii! Alistair MacLean; trad. din engleză de Georgeta Ciocâltea, București; Meridiane, 1984.

La răscruce de vânturii! Emily Brontë; în ro. de Henriette Yvonne Stahl, București; Editura Eminescu, 1985.

Maimuța albă! John Galsworthy, Vol. 1 București; Minerva, 1985.

Forsyte Saga! John Galsworthy; trad. de Henriette Yvonne Stahl; pref. și tab. cron. de Dan Grigorescu Vol. 1–3 București; Minerva, 1985.

Proprietarul! John Galsworthy Vol. 1, București; Minerva, 1985.

Comedia modernă! John Galsworthy; trad. de Henriette Yvonne Stahl, București; Minerva, 1985.

Sfârșit de capitoll! John Galsworthy; trad. de Antoneta Ralian, București; Cartea Românească, 1985.

Trezirea la viață și alte povestiri/ Kate Chopin; în ro. de Anca Gabriela Sîrbu, București; Univers, 1985.

Hanul zburător/ G. K. Chesterton; trad. de Antoaneta Ralian, București; Univers, 1985.

Jurnal din anul ciumei/ Daniel Defoe; trad., pref. și note de Antoaneta Ralian București; Univers, 1985.

O lume dispărută: cuprinzând relatarea uimitoarelor aventuri ale profesorului George E. Challenger, Lord John Roxton, profesor Summerlee și E. D. Malone de la "Daily Gazette"/ Arthur Conan Doyle; în ro. de Otilia Cazimir, București; Editura Ion Creanga, 1985.

Deșteptare, De închiriat/ John Galsworthy, Vol. 3, București; Minerva, 1985.

Viața și moartea primarului din Casterbridge: povestea unui om neînduplecat/ Thomas Hardy; în ro. de Liliana Pamfil-Teodoreanu, București; Univers, 1985.

Ce mica e lumea, La vila de pe colină/ W. Somerset Maugham; trad. de Veronica Focseneanu, Anda Teodorescu și Andrei Bantas, București; Univers, 1985.

Curcubeul/ D. H. Lawrence; în ro. de Carmen Patac; pref. de Stefan Stoenescu, București; Univers, 1985.

Atitudini anglo-saxone / Angus Wilson; trad. de Georgeta Padureleanu; pref. și note de Mircea Pădureleanu, București; Univers, 1985.

La răscruce de vînturi/ Emily Brontë; în ro. de Henriette Yvonne Stahl, București; Editura Eminescu, 1985.

Vara târzie a unui Forsyte, Încătușați de lege/ John Galsworthy, Vol. 2, București; Minerva, 1985.

Lord Jim/ Joseph Conrad; în ro. de Ticu Archip, București; Univers, 1985.

Trezirea la viață și alte povestiri/ Kate O'Flaherty, Chopin; în ro. de Anca Gabriela Sîrbu, București; Univers, 1985.

Thyrza/ George Gissing; trad. de Bianca Zamfirescu; pref. de Ștefan Stoenescu, București; Univers, 1985.

Lingura de argint/ John Galsworthy, Vol. 2 București; Minerva, 1985.

Cântecul lebedei/ John Galsworthy, Vol. 3 București; Minerva, 1985³.

³ In the case of John Galsworthy all translations that lack information regarding the name of the translator are repints from previous editions (probably) translated by Antoaneta Ralian.

Strada Herriott, 29/ John Hutton; trad. de Luxandra Vârlan, București; Univers, 1985.

Opere/ Byron; ed. îngrij. de Dan Grigorescu și Lia-Maria Pop, București; Univers, 1985.

Ei vor moșteni pământul/ Morley Callaghan; în ro. de Georgeta Pădureleanu, București; Univers, 1986.

Familia mea și alte animale/ Gerald Durrell; trad. de Lidia Ionescu, București; Univers, 1986.

Unul dintre cuceritorii noștri/ George Meredith; trad., pref., tab. cronologic și note de Antoaneta Ralian, Vol.1–2, București; Minerva, 1986.

Shirley/ Charlotte Brontë; trad. de Dumitru Mazilu; pref. și tab. cronologic de Dan Grigorescu, Vol.1–2, București; Minerva, 1986.

Legenda femeilor cinstite și alte poeme/ Geoffrey Chaucer; trad., introd., prezentări, note și comentarii de Dan Duțescu, București; Cartea Românească, 1986.

Lordul Ormont și iubita lui Aminta/ George Meredith; în ro. De Virgil Lefter, București; Univers, 1986.

O autobiografie/ Agatha Christie; în ro. de Adina Arsenescu; postfața Dan Grigorescu, București; Univers, 1986.

Iazul/ W. Somerset Maugham; în ro. de Dorina Tulpan București; Univers, 1986.

Discipolul/ Iris Murdoch; în ro. de Antoaneta Ralian, București; Univers, 1986.

Hanul Jamaical/ Daphne du Maurier; în ro. de Gherasim Tic, București; Minerva, 1986.

O coborâre în Infern/ Doris Lessing; trad. de Virgiliu Stefanescu-Draganesti, București; Univers, 1986.

O călătorie sentimental, Jurnalul pentru Eliza/ Laurence Sterne; trad., pref. și note de Mihai Miroiu, București; Univers, 1986.

Peripețiile lui Philip în drumul sau prin lume arătând cine l-a jefuit, cine l-a ajutat și cine nu l-a băgat în seamă/ William Makepeace Thackeray; trad. și note de Ruxandra Vasilescu-Potlog, București; Univers, 1986.

Adio întuneric: memorii din războiul Pacificului/ William Manchester; trad. din lb. engleză de Elena Oprea Fratila și Lidia Ionescu, București; Editura Politica, 1986.

Cursa hipică/ Dick Francis; trad. de Doina Ceraceanu, București; Univers, 1987.

Fidelitate/ Brian Glanville; trad. de Sergiu Celac, București; Univers, 1987.

Pamela sau Virtutea răsplătită! Samuel Richardson; trad., pref. și tab. cron. de Adina Arsenescu, București; Minerva, 1987.

Călugărul M. G. Lewis; trad. de Bianca Zamfirescu; pref. și tab. cron. de Dan Grigorescu, București; Minerva, 1987.

Aventurile brigadierului Gérard, Un studiu în roșu, Semnul celor patru Arthur Conan Doyle; trad. de Doina Oprita Cluj-Napoca; Dacia, 1987.

Magicianul John Fowles; trad. de Livia Deac și Mariana Chitoran, București; Univers, 1987.

Troilus și Cresida William Shakespeare; trad. de Leon D. Levițchi, Vol. 6, Shakespeare, București; Univers, 1987.

Al zecelea om; Doctorul Fischer din Geneva Graham Greene; trad. de Petre Solomon, București; Univers, 1987.

Arta de a nu scrie un roman! Jerome K. Jerome; cuv. înainte de Horia Hulban; în ro. de Horia Hulban și Calina Gogalniceanu, Iași; Junimea, 1987.

Portret al artistului în tinerețe! James Joyce; în ro. de Frida Papadache, București; Globus, 1987.

Bătrânul baron englez Vathek! Clara Reeve și William Beckford; trad. de Raluca Dana Cotruta; pref. și tab. cronologic de Dan Grigorescu, București; Minerva, 1987.

Comoara din insulă! Robert Louis Stevenson; în ro. de Brunea-Fox, București; Editura Ion Creanga, 1987.

Turnurile din Barchester! Anthony Trollope; trad. de Al. D. Grigorescu, București; Editura Eminescu, 1987.

Noapte și zi! Virginia Woolf; trad. de Veronica Focseneanu; pref. de Ștefan Stoenescu, București; Univers, 1987.

Magicianul John Fowles; trad. de Livia Deac și Mariana Chitoran, București; Univers, 1988.

Shogun! James Clavell; trad. și note de Doina Ceraceanu, București; Univers, 1988.

Teatrul Christopher Marlowe; trad. de Leon D. Levițchi, Andrei Bantaș și Florentin Toma; note de Leon Levițchi și Andrei Bantaș; pref. și reperi cron. de Leon Levițchi, București; Univers, 1988.

Meandrele Gangelui! Manohar Malgonkar; în ro. de Agop Bezerian, București; Univers, 1988.

Aventurile lui Oliver Twist! Charles Dickens; în ro. de Teodora Sadoveanu și Profira Sadoveanu; tabel cronologic de Ion Neata, Timișoara; Facla, 1988.

Corsarul Joseph Conrad; în ro. de Virgil Stanciu Cluj-Napoca; Dacia, 1988.

Idilă pe un turn/ Thomas Hardy; în ro. de Antoaneta Ralian, București; Editura Eminescu, 1988.

Țapul ispășitor/ Daphné Du Maurier; trad. de Veronica Focșeneanu, București; Univers, 1988.

N-am hoinărit chiar fără rost.../ Muriel Spark; trad. de Ileana Dimitriu-Sora; cuvânt înainte de Dan Grigorescu, București; Univers, 1988.

Marea Sargasselor/ Jean Rhys; trad. de Ecaterina Popa și Ioan N. Popa, București; Univers, 1988.

O femeie obișnuită/ Margaret Atwood; trad. de Margareta Petruș, București; Univers, 1989.

Mister Johnson/ Joyce Cary; trad. de Liana Dobrescu, București; Univers, 1989.

Șarpele cu penel/ D. H. Lawrence; în ro. de Antoaneta Ralian; pref. de Dan Grigorescu, București; Cartea Românească, 1989.

Sparkenbroke/ Charles Morgan; trad. și note de Luxandra Vârlan; pref. de Mihaela Anghelescu Irimia, București; Univers, 1989.

Cuartetul din Alexandria/ Lawrence Durrell; trad. de Catinca Ralea, Antoaneta Ralian, Vol. 1–4, București; Cartea Românească, 1989–1990.

Domnul Noris schimbă trenul, Cu bine Berlin/ Christopher Isherwood; trad. și note de Ileana Raus; pref. Dan Grigorescu, București; Univers, 1989.

Povestiri africane/ Doris Lessing; trad. de Irina Horea; pref. de Mircea Mihăieș, București; Univers, 1989.

Expediția Iason: în căutarea lânii de aur/ Tim Severin; trad. de Marcel D. Ghibernea, București; Meridiane, 1989.

Olimpicul/ Brian Glanville; în ro. de Ioana Voia; pref. de Victor Bănciulescu, București; Sport-Turism, 1989.

Changil/ James Clavell; trad. și postf. de Sergiu Celac, Vol. 1–2, București; Meridiane, 1989.

În graba mare/ John Wain; trad. de Lidia Ionescu și Elena Oprea-Fratila; cuv. înainte de Dan Grigorescu, București; Univers, 1989.

O cunună pentru Udomol/ Peter Abrahams; trad. și cuv. înainte de Ileana Dimitriu-Sora, București; Univers, 1989.

Dueliștii/ Joseph Conrad; trad. și cuvânt introductiv de Alexandru Vlad, București; Editura Militara, 1989.

Justinel/ Lawrence Durrell; trad. de Catinca Ralea; pref. de Dan Grigorescu, București; Cartea Românească, 1989.

Înfruntând mările/ August Hobart; trad. de Alfred Neagu, București; Meridiane, 1989.

Tommy și prietenii săi – idei trândave/ Jerome K. Jerome; trad. de Horia Hulban și Călina Gogălniceanu, Cluj-Napoca; Dacia, 1989.

Pelaghia-căruța/ Antonine Maillet; trad. și cuv. înainte de Irina Bădescu, București; Univers, 1989.

Sandra Belloni/ George Meredith, București; Editura Eminescu, 1989.

Ultimele zile ale orașului Pompeii/ Edward Bulwer-Lytton; în ro. de Lidia Ionescu; cuv. înainte de Dan Grigorescu, București; Univers, 1989.

Operel/ George Gordon Byron; trad. de Aurel Covaci, Petre Solomon și Virgil Teodorescu; studiu introd. de Dan Grigorescu; note și tab. cronologic de Lia Maria Pop; ed. ingrij. de Dan Grigorescu și Lia Maria Pop, București; Univers, 1985–1990.

What becomes immediately obvious is that popular literature is overwhelmingly represented within the decade. However this would be a simplistic interpretation of the data above. As it is apparent in the previous two articles referenced, the general trend in publishing British literature in Romania revolves around three general constants:

- a. Establishing the classics by continuous republication
- b. A general move towards contemporaneity insofar as canonical authors are regarded
- c. A progressive increase in the number of popular literature writers

This holds true for 1980–1989 as well, for if we consider the authors who get the most publishing space (at least two volumes per author as shown in the tables below) the image of the decade becomes more nuanced, since Victorian and Post Victorian literature turns prevalent in the representation of British authors:

Arnold Bennet (2) – George G. Byron (2) – Joseph Conrad (2) – Daniel Defoe (2) – Lawrence Durrell (4) – John Galsworthy (7) – Thomas Hardy (4) – D. H. Lawrence (2) – William Maugham (2) – G. B. Shaw (2) - Shakespeare (2) - James Clavell (2) - Joseph Conrad (2) - J.K. Jerome (2) - Doris Lessing (2) - George Meredith (3)

Compared to the previously addressed periods the slow turn towards contemporaneity becomes even more visible. Another fact worth mentioning is the notable decrease in republications dedicated to a central canonic figure, Shakespeare, already established and exhausted by the 60s.

The relevant data for 1800-1960 regarding the number of republications dedicated to a particular author is presented below:

1800-1940

G. B. Byron (4) – D. Defoe (2) - Shakespeare (27) – Ch. Dickens (2) - James Macpherson (2) - Oscar Wylde (5) – Arthur Conan Doyle (2) – J. Swift (3) – R. Kipling (2) – W. S. Maugham (2) - Francis Yeats Brown (2).

1940-1960

W. S. Maugham (2) - Shakespeare (19) – Ch. Dickens (8) – Robert Burns (2) - Jonathan Swift (2) – J. Galsworthy (4) – Graham Greene (2) – J.K. Jerome (2) – Sir Walter Scott (4) – P. B. Shelley (2) - A.J. Cronin (2) - S. Mauham (2).

Considering the above, a bias towards the established, classic names is still manifest. The fact that Galsworthy, D.H Lawrence and Doris Lessing receive an increased amount of editorial attention in a decade filled with lowbrow literature speaks towards an eclectic image of British literature rather dictated by its self propagated inner mechanisms (republishing of classics and updating the corpus in order to sell books that are familiar to the domestic readership). As it stands, the list of authors published during 1980-1989 should provide a relevant starting point for identifying the nature of changes occurred after the fall of communism.

REFERENCES:

- Ammermuller, A., Hans Heijke, Ludger Wosmann, *Schooling quality in Eastern Europe: Educational production during transition*, in “Economics of Education Review”, 24, 2005, p. 579–599.
- Angelescu, H., *Romanian Libraries Recover after the Cold War: The Communist Legacy and The Road Ahead*, in “Libraries & Culture”, Vol. 36, No.1, Winter 2001.
- Bălan, I., *Cultural policy in Romania*, The Unesco Press, Paris, 1975.
- Damrosch, D., *What is World Literature*, in “World Literature Today”, April – June 2003, p. 9–14.
- Dragoș, Clara, *Conexiuni româno-engleze și ideea de Europa*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2002.
- Eisemon A, Ileana Ionescu-Sisești, Charles H. Davis, Jacques Gaillard *Reforming Romania's national research system*, in “Research Policy”, 25, 1996, p. 107–131.
- Grzyma-Busse, A., Darden, Keith, *The great divide: literacy, nationalism, and the communist collapse*, in “World Politics”, volume 59, number 1, october 2006, p. 83–115.

- Iaru, Florin, *Literatura anilor '90, romane de mâna a doua ce au devenit bestseller în timp record*, 2015, <https://www.digi24.ro/magazin/timp-liber/cultura/literatura-anilor-90-romane-de-mana-a-doua-ce-au-devenit-bestseller-in-timp-record-376227>. Accesat 21.03. 2016
- Irimia, Mihaela, *English Studies in Romanian Higher Education. A Brief Diachronic View*, in Gupta Suman and Milena Katsarska (eds.) *English Studies on this Side. Post – 2007 Reckonings*, Plovdiv University Press, 2009.
- Jeanrenaud, Magda, *Universalile traducerii*, București, Polirom, 2006.
- Kozma, T, Tunde Polonyi, *Understanding education in Europe-East. Frames of interpretation and comparison*, in “International Journal of Educational Development”, 24, 2004, p. 467–477.

JESS

REVIEW ARTICLES

JESS

Educația valorilor, din Antichitate până în prezent (coord. Emanuela Ilie și Claudia Tărnăuceanu)

Diana-Cătălina Stroescu*

The Values Education from Antiquity to the Present
(coordinated by Emanuela Ilie and Claudia Tărnăuceanu)

Inițiativa temerară de organizare a simpozionului național *Valorile educației – educația valorilor, din Antichitate până azi: abordări teoretice, soluții practice*, ajuns în prezent la a V-a ediție, se situează în răspăr cu etosul fasonat de coordonatele gândirii postmoderne care reclamă relativitatea și derizoriul valorilor, în numele unui principiu al operativității, așa cum remarcabil aprecia Jean-François Lyotard, în opul dedicat studierii cunoașterii în societățile postindustriale.

Volumul *Educația valorilor, din Antichitate până în prezent*, coordonat de Emanuela Ilie și Claudia Tărnăuceanu (Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, 2017) însumează actele edițiilor 2015 și 2016 ale simpozionului. Cercetarea interdisciplinară a educației din perspectivă axiologică oferă o alternativă în câmpul studiilor literare, monopolizat în ultimii ani de abordările teoretice sau pragmatice.

Structura binară a volumului dedicat primei ediții (*Antiqua et Mediaevalia și Moderna et Contemporanea*), menită să confere problematicii o coerență pe linie diacronică, este extinsă în volumul recenzat prin introducerea altor două secțiuni tematice (*Didactica și Miscellanea*), care largesc sfera cercetărilor atât în domeniul revendicat al educației, cât și în direcția abordărilor metodologice variate.

Panelul prim, *Antiqua, Mediaevalia et Humanistica* (semnează Marcela Ciorte, Constantin-Ionuț Mihai, Mihaela Paraschiv, Liviu Petcu, Amelia Sandu-Andrieș, Claudia Tărnăuceanu), jalonat de nume grele ale culturii occidentale – Marcus Fabius Quintilianus, Grigorie de Nyssa, Ignațiu de Loyola, Ioan al Crucii, Battista Guarani –, se constituie ca un filigran al secțiunilor următoare, întrucât conceptul de *valoare* își refuză înțelegerea în absența unei tradiții culturale și spirituale care să îi releve semnificațiile originare, dar și întrebuițările

* PhD Candidate, “Al. I. Cuza” University of Iași, diana.stroescu1@gmail.com

contextuale. Astfel, figurile centrale ale acestor studii se dovedesc a fi niște formatori axiologici, cu o reală și durabilă influență asupra gândirii europene.

Ideea de personalitate cu valențe pedagogice intrinseci își prelungește ecoul în *Moderna et Contemporanea* (contribuie cu studii Dana Bădulescu, Loredana Cuzmici, Emanuela Ilie, Roxana Patraș, Raluca-Ana Prahoveanu, Andreea Roxana Sevastre), direcție tematică ce focalizează, în principal, starea *valorilor* într-un regim totalitar care își impune cu radicalitate propriul set de pseudovalori. În acest sens, studiile valorifică ori figura Maestrului în relație cu cea a discipolului – Constantin Noica și Școala de la Păltiniș, Nae Ionescu și reflexul influenței lui în literatura *discipolului* Mihail Sebastian –, ori adeziunea la valori fundamentate prin subiectivitate – feminismul Ninei Cassian, mitologia personală a lui Octavian Paler.

Secțiune dedicată disciplinei care își reclamă studiul contemporan al educației, *Didactica* (Georgeta Diac, Daniela Muntele Hendreș, Versavia Curelaru, Merișor G. Dominte, Stelian Onică, Roxana Ghiațau, Angelica Hobjilă) propune soluții practice în domeniul învățământului, prin apelul la metodologia formării de competențe ale cadrelor didactice, fără a face abstracție de necesitatea înțelegerii valorilor prin intermediul educației artistice și vizuale.

Ultima coordonată tematică cuprinde studii realizate din perspectiva unor specializări diverse. *Miscellanea* (Ovidiu Gavrilovici, Cristina Gavriluță, Inna Karnaeva, Oana Larisa-Oanea, Paula Andreea Onofrei) surprinde semnificația *valorii* la intersecția unor abordări de actualitate – terapeutică, sociologică, teologică, cinematografică sau prin prisma teoriei receptării. Secțiunea oferă bazele unor studii mai extinse, care nu vor întârzia să suscite interesul cititorilor.

În esență, volumul *Educația valorilor, din Antichitate până în prezent*, ediția 2017, oferă o panoramă a prefacerilor conceptului de *valoare*. Fixându-și ancorele antice și medievale, gândirea axiologică își atribuie o semnificație subversivă, menită să submineze mitul pseudovalorilor, proiectat într-un context politico-istoric nefast. Departe de a se prefăce într-o mostră de erudiție sterilă, volumul include tratarea unor problemele actuale ale învățământului și rămâne deschis abordărilor interdisciplinare.

EDITURA UNIVERSITĂȚII
AUREL VLAICU



A R A D