



ACTUL ARTISTIC: DELIMITĂRI TERMINOLOGICE ȘI CONCEPTUALE CU DESCHIDERI PENTRU EDUCAȚIE

*THE ARTISTIC ACT: TERMINOLOGICAL AND
CONCEPTUAL DELIMITATIONS OPENED FOR EDUCATION*

Marina MORARI,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

***Abstract:** The article studies the notion of artistic act and its evolution in the formula of concept in relation to other phenomena, such as artistic activity, artistic product and artistic process.*

We define the artistic act as inner action, which is a succession/a flow of states – the participant’s inner experiences in the artistic activity. The man’s resources are considered to be his spiritual skills.

By analyzing the perspectives of understanding the artistic creation, the structural components of the musical-artistic act, we can identify openings for education.

***Keywords:** art, artistry, artistic phenomenon, artistic process, artistic product.*

Prima pagină în istoria culturii a fost scrisă de omenire anume prin manifestările sale artistice. Omul devine factor de propagare a culturii pe măsură ce se stabilește un raport dintre el și societate. Actul, ca manifestare a activității umane, devine fapt artistic atunci când se referă la artă, aparține artei, este din domeniul artei.

Prin creația operei de artă, omul evadează din eul său spre a trăi și pentru alții. Prin procesul de creație artistică omul își exprimă vibrațiile sufletului. În acest sens, prin intermediul artei se stabilesc relațiile dintre oameni, arta devine o treaptă a culturii, prin artă începe înălțarea omului spre umanitate. Nu numai producerea operelor de artă, ci și inserarea lor ca parte a existenței umane reprezintă un imperativ în educația omului.

Pentru a înțelege **fenomenul artistic** în totalitatea lui și pentru a identifica deschiderile educative ale artei în activitatea didactică a învățămîntului general, ne-am propus să-l cercetăm

din perspectiva mai multor discipline științifice. Actul artistic și arta ca produs al activității umane nu pot lipsi din procesul de educație a elevilor. Manifestările artistice satisfac anumite cerințe sufletești ale omului, pe care nu le poate împlini știința, morala, religia [1, p. 239]. Școala nu poate forma personalitatea elevului în afara domeniilor de educație artistică (literar, muzical, coregrafic, teatral, plastic etc.).

Miza problemei privind actul artistic este deopotrivă filosofică și estetică, privește întregul câmp al practicilor artistice. În acest sens, repere auctoriale de neocolit sînt lucrările lui Socrate, Platon, Aristotel, Plotin, Kant, Hegel, Schelling, Nietzsche, Heidegger, Prouver, T. Vianu.

Unitatea lexicală *artă* <vb. *arou* („a munci, a cultiva, a pune în stare”; și în sens figurativ, la pasiv – „a fecunda, a fi născut”) definește procesul prin care apare arta. Platon scrie că arta este „nu ca ceva ce naște, ci este născut” [17, 1485], prin urmare, **nu**

materia înseși generează de la sine, ci spiritul operează cu ea – îi dă o viață nouă; arta – ca produs al spiritului, este operă a minții și a inteligenței umane.

Potrivit lui R. Pouivet, cuvântul *artă* are două semnificații: arta ca *operă de artă* și arta ca *activitate sau practică* [19, p. 36]. Astfel, nu putem defini opera de artă fără a ține cont de anumite activități sau *practici* datorită cărora ea se constituie sau în cadrul cărora își găsește funcția și chiar rațiunea de a fi/de a exista. Totodată, nu putem defini opera de artă exclusiv prin activități practice. „Dacă opera de artă presupune arta, ca activitate, cea din urmă presupune de asemenea, poate, anumite lucruri, de o anumită natură” [ibidem, p. 36]. Artă, ca activitate, este numită „tip de activitate artistică” și constă în „a acționa, a face, a produce un efect” și ne determină să ne „reformăm complet concepția despre ceea ce este artă” [ibidem, p. 27]. Opera de artă nu se identifică cu actul artistic, deoarece nu definim opera de artă doar prin activitățile în care ea există. Actul artistic fără opera de artă nu are loc. Este necesară nu doar o activitate, ci un contact viu și direct, o legătură dintre subiect (creator, interpret, receptor) și obiect (opera de artă) în procesul căruia își capătă existență fenomenul artistic, cu implicare totală a ființei umane.

Actul artistic, procesul și produsul artistic reprezintă manifestări ale sistemului estetic. După Ernst Neumann, în domeniul vieții estetice sînt patru mari și importante manifestări, care formează un **sistem estetic** unitar: 1) activitatea de creație artistică; 2) produsul său: opera de artă; 3) gustarea operei de artă și judecățile de valoare estetică (judecățile de apro-

bare și dezaprobare, pe care ea le provoacă; 4) îmbrăcarea vieții noastre întregi într-o frumoasă formă artistică: cultura estetică și artistică [15, p. 17]. Constatăm că E. Neumann împrumută din activitatea artistică productivă a omului, din realitățile din care se naște acest domeniu de viață, componentele imanente sistemului estetic. Astfel, prin studiul/cunoașterea a tot ce poate oferi arta, prin cercetarea motivelor creației artistice, poate fi dedusă esența actului artistic.

Cuvântul „artistic” este un adjectiv. Există adjective care au o caracteristică remarcabilă: alăturate unui nume, ele modifică ceea ce-l caracterizează, pînă la a-i schimba natura. Un pașaport fals nu este pașaport, un om mort nu este un om, o democrație populară nu este democrație etc. Aceste adjective, scolastici le numeau *alienante*. În viziunea noastră, sintagmele – *act artistic, proces artistic, produs artistic, cultură artistică* termenul „artistic” dobîndește însă o conotație normativă. Totul ce este „artistic” – aparține artei, este privitor la artă, face parte din domeniul artei, este propriu artei [16, p. 101]. Astfel, „a fi artistic” nu este o proprietate intrinsecă a oricărui obiect, ci o proprietate rezultativă, pe care un obiect/fenomen îl posedă în calitate de obiect al unei anumite experiențe. „Doar cu titlul de obiect intern al experienței estetice, și nu de obiect extern al lumii, un lucru are această proprietate” [19, p. 87]. După cum remarcă Martin Heidegger, opera de artă are o suprastructură, care conține artisticul, prin care „gîndim ființa ființării” prin „punerea-de sine-în-operă a adevărului” [11, p. 45].

Artistismul, după Tudor Vianu, este o vocație, care se realizează și se solicită în funcție de condițiile de me-

diu biologic sau social. „Omul este în mod natural artist”, deoarece numai în el apar potențate însușirile artistismului, care se deosebesc prin gradul calităților și nu în esență. Ca factori, ce condiționează fenomenul artei, T. Vianu relevă următoarele **însușiri ale artistului** [20, p. 239-263]:

- *Intuitivitatea* – „ascuțimea și bogăția percepției sensibile”, puterea de a reține și a reproduce imagini, caracterul intuitiv al gândirii, „ceea ce ne vorbește prin artă este pînă la un punct forța și bogăția lumii sensibile”;
- *Adîncimea psihică a trăirilor* – artistul e un om „capabil de a răsfrînge lumea într-un mod personal”;
- *Fantezia creatoare* – puterea de a selecta și regrupa în întreguri inedite datele experienței;
- *Puterea expresivă* – prelungire pînă la un punct a fanteziei creatoare, care are „înclinația irezistibilă de a-și asuma o formă concretă”, calitate indispensabilă pentru realizarea instinctului artistic. „În sufletul artistului, imaginile sensibile se împerechează cu imaginea expresiei corespunzătoare”.

Dacă **producerea fenomenului artistic** depinde de aptitudinile omenești și gradul lor de dezvoltare, presupunem că în toate activitățile artistice – creație, interpretare, receptare – „omul obișnuit”, pentru a contacta în mod direct cu arta, își potențează/valorifică propriile aptitudini spirituale-artistice.

Potrivit concepției pragmatice cu privire la artă, este mai puțin important să ajungem la o definiție a operei de artă, decît să examinăm utilizarea aceluiași termen. Din această perspectivă, M. Weitz gîndește „arta ca un ansam-

blu deschis de utilizări și de practici – cele ale amatorilor, creatorilor, instituțiilor” [21, p. 31-32]. Anumite activități nu ar putea fi inteligibile, dacă anumite tipuri de obiecte, în cazul nostru, operele de artă – nu ar exista. Prin activitățile artistice judecăm valoarea fundamentală a artei, exprimate respectiv prin: a reproduce, a produce forme inedite, a exprima o lume interioară [19, p. 47]. Altfel spus, în cadrul actului artistic în personalitatea elevului se formează acea experiență, care nu poate fi dobîndită interacționînd cu alte fenomene/lucruri, indiferent de poziția/statutul pe care-l deține elevul în procesul actului artistic – de receptor/consumator sau creator/interpret.

Fenomenul artistic, în diversitatea formelor sale, se organizează ca o reprezentare, care este în funcție de mediul ambiant al omului ori de natura sa interioară/spirituală. Potrivit teoriei artei ca imitație, elaborată de vechii greci (sec. al VI-lea î.e.n.), principiul fundamental al bucuriei estetice – al delectării care se manifestă în modul cel mai înalt în creația artistică, este imitația. Arta la popoarele primitive nu se constituia altfel decît prin imitarea conștientă a anumitor acțiuni: gesturi, atitudini, sonorități [14, p. 60].

Raymond Bayer precizează, „chiar dacă această imitație era uneori inexactă și artistul preistoric reproduce adesea mișcările cele mai facile sau neglijează detaliile ori adaugă părți care nu există, sentimentul care a condus pe strămoșii noștri îndepărtați să proiecteze imaginea unui animal, s-o exteriorizeze, să redea această imitație externă și materială, e ca și la copii și la artiștii moderni, un sentiment puternic...” [5, p. 12].

Platon consideră că arta nu imită ideea originală a lucrurilor, ci doar

forma lor. Fiind un idealist obiectiv, admite lumea sensibilă ca o copie a lumii inteligibile, a lumii ideilor – o copie a copiei. Aristotel combate unele idei despre artă și revizuieste doctrina platonice.

În *Poetica* sa, Aristotel fundamentează *mimesis*-ul ca un **principiu comun al tuturor artelor** [3, 1451 b], incluzând viața psihică a omului în procesul de creație, prin adoptarea unuia dintre cele trei moduri de a imita: „sau să înfățișeze lucrurile așa cum au fost sau sînt realmente, sau așa cum se spune că sînt și cum par, sau așa cum ar trebui să fie” [3, 1460 b]. Adică, **în actul artistic se dezvoltă una din ipostazele realității – realitatea, posibilitatea, necesitatea.**

Conceptul de *mimesis* va fi ulterior respins în sensul său simplist. Astfel, Philostrat menționează că arta imitativă are două aspecte: pe de o parte este vizibilă, pe de alta reflectă numai cu mintea. Plotin prezintă actul artistic nu ca o imitație a lumii sensibile, ci ca o activitate creatoare [18].

În Evul mediu (sec. al VII-lea – al VIII-lea) ideea imitației accede la o imitație a activității creatoare a divinității, aceasta fiind extinsă asupra tuturor creațiilor omenești. Al Farabi menționează că acțiunea artelor are drept scop să influențeze asupra imaginației noastre prin imitație [*Apud*: 12, p. 51].

În Renaștere (sec. al XV-lea) la Dante, Boccaccio, Petrarca, Cennino Cennini apare tendința de a privi imitarea naturii ca operație esențială a artei. Leonardo da Vinci susține că imitația artistică este un act științific, și nu un simplu proces mecanic [6, p. 53]. Michelangelo sfidează execuția unei imagini asemenea modelului viu și insistă asupra procedurii de selecție a elementelor naturii.

În tratatul *Des beaux arts en général ou les beaux arts réduits à un même principe* [4, p. 77-78] – studiu privind cele patru poetici pe care se sprigină estetica clasicismului (Aristotel, Horațiu, Vida și Boileau), Charles Batteux ne oferă o nouă formulă – imitația naturii frumoase, după principiul selecției. Doctrina imitației pierde treptat extensiunea și vigoarea la sfârșitul Clasicismului (sec. al XVIII-lea) și este înlocuită cu doctrina expresiei (J. A. Schlegel, J. Harris, E. Burke), care se manifestă în două tendințe: (a) una axată pe doctrina „naturii frumoase”, (b) a doua – pe doctrina expresiei.

În sec. al XIX-lea s-a declanșat ofensiva Romantismului împotriva imitației naturii – produsul artistic ca expresie a vieții și ca model al tuturor artelor. În Romantism arta este o creație, și nu o copie a unei realități. Artistul, eliberat de orice constrîngeri exterioare, dă frîu imaginației. Artă nu este expresie nici imitație, ci o creație. Astfel, se conturează ideea că **în procesul artistic rolul decisiv îl constituie viziunea personală a artistului** (W. Blake, S. T. Coleridge, W. Wordsworth, R. Emerson).

Im. Kant, reprezentantul idealismului german, concepe **arta ca o creație liberă, ca un produs al spiritului** în încercarea sa de a clădi lumea pe-o unitate, de a o transforma în imaginație, fără a dubla obiectele ei reale, ci creînd imaginile lor ideale, pătrunse de gândirea și simțirea artistului. „De fapt, ar trebui să numim artă doar producerea a ceva prin intermediul libertății, adică printr-o voință liberă care-și întemeiază acțiunile sale pe rațiune” [13, p. 198]. De asemenea, Im. Kant distinge între: a) arta mecanică, prin care artistul, executînd o anumită

acțiune, urmărește să producă un obiect după o cunoștință (este o artă „a învățării”, nu a geniului); b) arta estetică, prin care artistul urmărește să producă un obiect investit cu puterea de a trezi sentimentul de plăcere (este arta propriu-zisă a geniului).

Arta estetică, la rândul ei, poate fi: 1) artă agreabilă, al cărei scop este trezirea plăcerii prin senzații (plăcerea trebuie să însoțească senzațiile în legătură cu anumite obiecte), altfel spus, desfătarea; 2) artă frumoasă, al cărei scop este asocierea plăcerii cu reprezentările ce au statut de „moduri de cunoaștere”. Toate acestea se ghidează după „impresia simțurilor”, nu după anumite „reguli” ale facultății de judecare reflexivă [13].

În concepția lui A. W. Schlegel, orice produs al artei e un organism ca și cel al naturii, condus de un principiu vital, care leagă și animă părțile întregului. Novalis pune semnul egalității între expresiile *a scrie o poezie, a crea, a produce artă*. Prin urmare, în sec. al XX-lea, activitatea artistului se întemeiază nu pe principiul imitației sau al transformării realității, ci pe principiul

producerii realității. **În actul artistic receptorului i se oferă posibilitatea de a descoperi pentru sine o nouă realitate/lume produsă de artist: imitativă, expresivă, imaginată etc.**

După Conrad Fiedler, activitatea artistului nu se întemeiază pe principiul imitației sau al transformării, ci pe principiul producerii realității, deoarece arta este unul din mijloacele cu ajutorul căruia omul obține o nouă realitate pentru sine, care este produsă/creată de el. În același sens, arta e un mijloc de creare a unei noi realități [7, p. 76].

În actul artistic se poate produce ceva nou nu doar prin imitație, ci prin creație – construirea propriului obiect în raport cu interiorul uman, expresia limbajului artistic și experiența creatorului/receptorului de artă (Vezi *Figura №1*). Ținem să conturăm ideea, potrivit căreia și receptorul de artă în procesul actului artistic poate trece prin experiența de re-creare a imaginii din perspectiva *imitației, expresiei și creației* – acestea fiind și oportunități în dezvoltarea artistismului elevilor în context didactic.

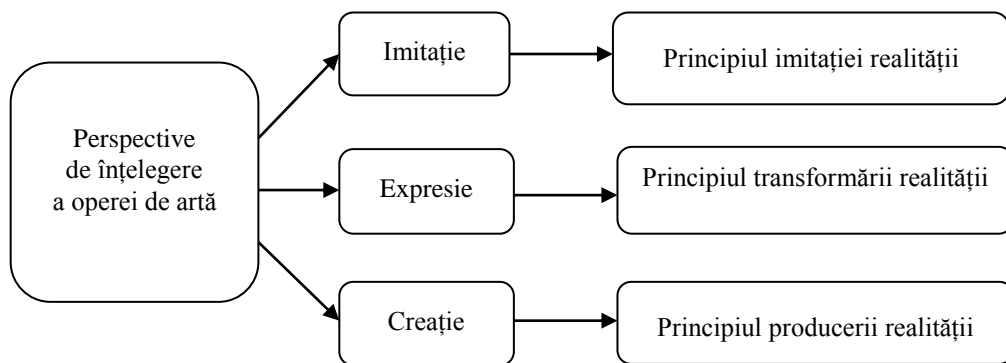


Fig. 1. Perspective de înțelegere a creației artistice (în teoriile filosofilor)

Formele artei nu vin din materia în care produce artistul, ci din spiritul lui. „Cauza de la care începe mișcarea de apariție în artă e forma care se

află în spirit”, scria Aristotel. Prin artă „apar acele lucruri a căror formă se află în spirit” [2, 1032 b]. Astfel, forma care precede în mintea artistului

opera făurită de el, este introdusă de artist în materie, nu apare ea înseși [*idem*, 1033 b]. Prin analogie, presupunem că și interpretul/receptorul are nevoie de abilități, în primul rând, de ordin spiritual, pentru a face artă.

La Platon arta supune materia unei gândirii prealabile, lucrurile fiind construite primar în spirit. O statuie este frumoasă prin ideea pusă de artist în materie – această particularitate a artei definește arta ca act și explică apariția

ei. Așa cum scrie J. W. Goethe, arta e născută din mintea celor mai mari oameni. Când un pictor redă ceva, el nu face un duplicat al modelului. Artistul vorbește lumii cu ajutorul unui „tot” desăvârșit. Dar, acest tot el nu-l găsește de-a gata în natură. „El e produsul propriului său spirit sau al inspirației dăruite de suflarea divină”, spunea Goethe lui Eckermann, în aprilie 1827 [9, p. 122].

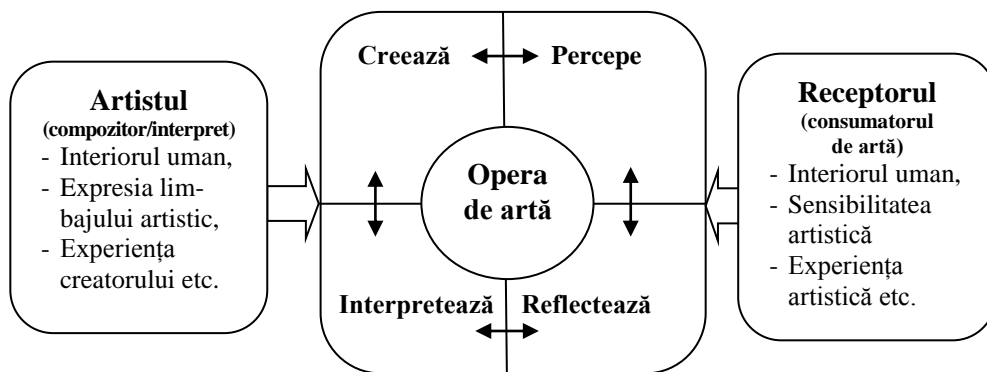


Fig. 2. Abilitățile spirituale ca resursă a omului în actul artistic

Arta este produsul exclusiv al omului. Dacă arta este spirit în sensul că spiritul domină apariția ei, apoi **actul artistic nu poate fi separat de spirit și este în esență un proces spiritual**. Cheia înțelegerii actului artistic și al operei de artă este remarcată și de G. W. Hegel: „Ne bucurăm de o manifestare care trebuie să apară ca și când ar fi produs-o natura, în timp ce, fără mijloacele acesteia, este din contra, un produs al spiritului. Obiectele reprezentate de artă nu ne încântă tocmai fiindcă ar fi atât de naturale, ci fiindcă sînt făcute să pară atât de naturale” [10, p. 170].

Arta este produsul unui transfer din interior în exterior sau din spiritual în sensibil – „exteriorul trebuie să se acorde cu un interior care este în concordanță cu sine însuși, tocmai din acest motiv se poate revela în exterior

ca sine însuși” [*idem*, p. 161-162]. **Existența obiectivă a operei de artă este generată de un act creator, care stă la baza procesului artistic** și implică omul și natura, omul și universul. Anume relația dintre subiect – obiect definește esența actului artistic prin cunoașterea profundă, atât de necesară în artă. În sens general, filosofic, înțelegînd prin subiect o „existență înzestrată cu conștiință”, capabilă de a reflecta obiectul, arta reflectă în esență obiectul prin subiect. G. W. Hegel arată că prin **produsul artistic** creatorul nu „repetă” natura în mod mecanic, ci – „înfățișîndu-ni-le într-o formă exterioară concretă, arta ne oferă obiectele, dar ni le oferă din interior”, ca expresie a conținutului ei spiritual [*ibid.*].

Actul muzical presupune activitatea în care se creează/interpretează/re-

crează un text muzical ca o împlinire sensibilă și vie. „A face muzică înseamnă a realiza un *act muzical*” [8, p. 43]. Există o delimitare între conceptele *activitate muzicală* și *act muzical*, explicată de Ion Gagim în studiul „Muzica și filosofia” [ibidem, p. 44]:

- Formele de activitate muzicală au apărut relativ mai târziu în plan istoric – inițial muzica se făcea nu de dragul formelor, ci pentru necesitățile interioare ale omului;
- Actul muzical a fost, la origini, nediferențiat și indivizibil, adică esența muzicii se definește nu prin calitatea ei de produs artistic, ci în calitate de acțiune/existență vie.

Prin urmare, **activitățile muzicale** reprezintă „manifestări exterioare ale muzicii”, „forme de a face muzică”, iar **actul muzical** – „comunicare cu *muzica lucrării*”, o trăire interioară „ca experiență specifică vieții” [8]. Aceste

asertiuni sînt valabile pentru actul artistic în baza tuturor artelor (teatru, coregrafie, literatură, artele plastice etc.).

Chintesența actului artistic este trăirea ca o experiență de comunicare interioară cu opera de artă. În actul muzical în particular și actul artistic, în general, se stabilește un contact viu – o comunicare între creator/interpret/receptor și opera de artă/muzică (Vezi Fig. 3).

De aceea, exemple de act muzical putem considera: activitatea de creație a compozitorului sau a interpretului/auditorului, activitatea de interpretare a muzicii, activitatea de audiție etc. ca forme de comunicare. Opera muzicală devine un fenomen artistic datorită compozitorului, interpretului și auditorului – cele trei laturi ale triunghiului echilateral, ce includ în interiorul său actul muzical și componentele lui structurale: creația, interpretarea, receptarea.

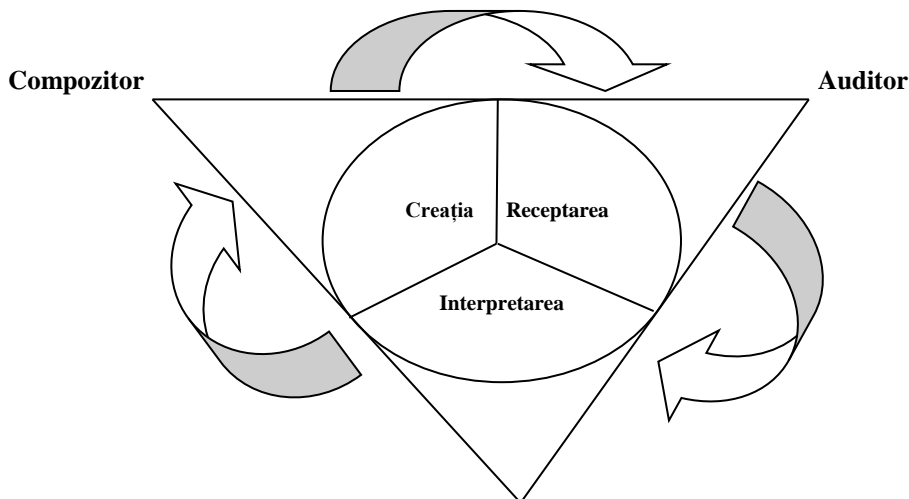


Fig. 3. Componentele structurale ale actului muzical-artistic

Opera de artă are nevoie de o activitate producătoare subiectivă, din care se naște. Această activitate este imaginația artistului, care este, la rîndul său, creatoare. „Opera de artă [...] se plămădește în subiectivitatea creatoare, în geniul și talentul artistu-

lui. De această activitate creatoare ține, mai întîi, darul și simțul de a *prinde realitatea* și formele ei, care cu ajutorul auzului atent și al văzului atent, imprimă spiritului cele mai diverse imagini a *ceea ce e dat*”, precizează Hegel [10, p. 286-288].

Actul artistic poartă un caracter procesual, deoarece conținutul interior al acestuia este o experiență artistică, care se acumulează în timp, treptat, cu implicarea mai multor factori: opera de artă ca obiect, omul (în totalitatea resurselor sale fiziologice, psihologice, spirituale etc.) ca subiect al activității, mediul – contextul în care are loc activitatea etc. În accepție procedurală, actul artistic este un **proces artistic** prin faptul că reunește o succesiune de stări, etape, stadii, în care evoluează contactul omului cu fenomenul artistic. Astfel, procesul artistic, ca „deschidere a unei interiorități” [11, p. 55] poate fi caracterizat ca:

- acțiune exterioară – **sucesiune a etapelor unei activități artistice** (creație, receptare, interpretare, audiție etc.);
- acțiune interioară – **sucesiune/flux de stări – trăiri interioare** ale participantului la activitatea artistică.

Așa cum nu există o metodă uniformă pentru a produce opere de artă, așa cum nu există una pentru a produce teorii științifice, tot astfel în activitatea artistică se găsesc procese raționale și intuitive, a căror reconstrucție este posibilă doar pînă la un anumit punct.

Explicarea fenomenului artistic se datorează, în mare măsură, conceptului de artă pe care l-a construit Tudor Vianu: **arta este un mod de organizare a materiei și a datelor conștiinței**. Așa cum artistul se înalță, intermitent, din omul obișnuit – „orice artist trăiește într-un om comun”, tot astfel opera se desprinde „din perspectiva întregii vieți sufletești” a autorului ei [20, p. 239]. T. Vianu distinge în actul creației și actul receptării dualismul *estetic-*

extraestetic și autonom-eteronom, caracteristic operei de artă. Dacă **în actul creației motivul propriu-zis estetic se împletește cu mai multe motive eteronomice**: nevoia artistului de a se elibera de anumite sentimente, de a-și întregi existența, de a se afirma etc., apoi **actul receptării constituie un proces, și nu o stare instantanee**, în cadrul căreia pot fi distinse nu numai mai multe etape, dar și două serii de elemente (senzații, asociații, sentimente): estetice și extraestetice, determinate de natura dublă a operei – autonomă și heteronomă. **Elementele extraestetice** sînt stări afective, care, deși inspirate de artă, pot fi trăite nu numai în legătură cu ea, ci cu diferite aspecte ale naturii sau vieții. **Elementele estetice** sînt provocate de condiția estetică a operei – „imagine clarificată și ordonată a lumii, prin care transpare sufletul artistului” și sînt corelative cu momentele constitutive ale acesteia [20, p. 322]. Producerea fenomenului artistic este în dependență directă de aptitudinile omenești ale creatorului, interpretului, receptorului, care „devine un centru de asociație omenească, un glas prin care se exprimă aspirațiile, durerile și bucuriile umanității întregi sau ale unei mari părți din ea” [*idem*, p. 239].

Cauzele extraestetice ale artei, totodată, exprimă și scopurile ei. Actualmente, nevoia artistică a oamenilor tot mai mult este satisfăcută de lucrări cu totul inferioare sau de pseudoartă. Examinînd situația artei în raporturile ei cu celelalte valori și cu societatea, Tudor Vianu încă la mijlocul secolului al XX-lea a lansat un adevărat manifest, care nu și-a pierdut actualitatea: „Cultura artistică a timpului nostru vede astfel problema ei cea mai însemnată în restabilirea contactului mulțimilor cu arta superioară a timpului, prin re-

solidarizarea acesteia cu tendințele eteronomice ale societății contemporane” [ibidem, p. 23].

Pentru a transforma actul artistic într-un **proces de formare a culturii artistice** a elevilor, este important să fie respectat un ansamblu de condiții între care principale sînt:

- **Persoane** posedînd anumite competențe semiotice, grație cărora ele pot face să funcționeze estetic anumite artefacte;
- **Un mediu potrivit**, grație căruia aceste competențe au putut fi formate (învățate);
- **Instituții și tradiții** care formează acest mediu potrivit;
- Dimensiunea istorică conținută în tradiții grație cărora toate **operele de artă** se referă la operele trecutului [19, p. 71].

Prin urmare, o activitate artistică presupune, fără îndoială, o anumită educație, instituții, convenții, o viață socială. Puterea actului artistic de a influența celelalte valori reprezintă preeminența artei în ansamblul culturii. Avînd un loc aparte în educație, actul artistic trebuie să ofere posibilitate omului de a participa la viața și destinul societății în care trăiește și să devină mijloc de a înnobila cadrul și stilul civilizației.

În rezultatul studiului termenului de *act artistic* și a evoluției acestuia în formulă de concept, în raport cu alte fenomene, precum sînt *activitatea artistică*, *produsul artistic*, *procesul artistic*, considerăm importante următoarele concluzii:

- În actul artistic se dezvăluie una din ipostaze – realitatea, posibilitatea, necesitatea. Omul acumulează acea experiență, care nu poate fi dobîndită interacționînd cu alte fenomene/lucruri, indiferent de poziția/statutul

pe care-l deține în actul artistic (de receptor/consumator sau creator/interpret).

- Producerea actului artistic depinde de așa aptitudini ale omului, precum: intuiția, profunzimea psihică a trăirilor, fantezia creatoare, puterea expresivă etc.
- Chintesența actului artistic este trăirea ca o experiență de comunicare interioară cu opera de artă în activitatea de creație/interpretare/receptare.
- Opera de artă nu se identifică cu actul artistic sau activitățile artistice.
- Procesul artistic, ca acțiune exterioară, reprezintă o succesiune a etapelor unei activități artistice (creație, receptare, interpretare, audiție etc.).
- Actul artistic, ca acțiune interioară, reprezintă o succesiune/un flux de stări – trăiri interioare ale participantului la activitatea artistică.
- În actul artistic receptorului i se oferă posibilitatea de a descoperi pentru sine o nouă realitate/lume produsă de artist în baza principiilor imitației, transformării, producerii realității etc., care pot deveni oportunități tehnologice în educația artistică a elevilor.
- **În actul creației** motivul propriu-zis estetic se împletește cu mai multe motive eteronomice: nevoia artistului de a se elibera de anumite sentimente, de a-și întregi existența, de a se afirma etc.
- **Actul receptării** constituie un proces, și nu o stare instantanee, în cadrul căreia pot fi distinse nu numai mai multe etape, dar și două serii de elemente (senzații, asociații, sentimente): estetice și extraestetice, determinate de natura dublă a operei – autonomă și heteronomă.

Puterea actului artistic de a influența valorile omului reprezintă preemi-

nența artei în ansamblul culturii și educației.

Referințe bibliografice

1. Antonescu, G.C. *Din problemele pedagogiei moderne*. București: Cartea Românească, 1924, 271 p.
2. Aristotel, *Metafizica*./trad. Andrei Cornea. București: Humanitas, 2001, 480 p.
3. Aristotel, *Poetica*. București: Editura IRI, 1998. 290 p. [<http://ru.scribd.com/doc/6949321/Aristotel-Poetica>]
4. Batteux, Ch. *Des beaux arts en général ou les beaux arts réduits à un même principe*. – Paris, 1746. 333p. [http://fr.wikisource.org/wiki/Les_Beaux-Arts_r%C3%A9duits_%C3%A0_un_m%C3%Aame_principe/Partie_2/chapitre_4]
5. Bayer, R. *Histoire de l'esthétique*. – Paris: Armand Colin, 1961, 403 p.
6. Blunt, A. *La théorie des arts in Italia 1450-1600*. Paris: Gallimard, 1966, 251 p.
7. Fiedler, C. *On Judging Works of Visual Art*.-Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1987. [<http://www.ucpress.edu/op.php?isbn=9780520035973>].
8. Gagim, I. *Muzica și filosofia*. Chișinău: Știința, 2009, 159 p.
9. Goethe, J. W. *Călătorie în Italia*. București: Editura pentru Literatură Universală, 1969, 124 p.
10. Hegel, G.W. *Prelegeri de estetică*. vol. I. București: Editura Academiei R.S.R., 1966, 595 p.
11. Heidegger, M. *Originea operei de artă*. București: Humanitas, 2011, 403 p.
12. Husar, Al. *Studii de estetică, istoria și teoria artei*. Iași: Princeps Edit, 2008, 317 p.
13. Kant, Imm. *Critica facultății de judecare*. București: Editura ALL, 2007, 552 p.
14. Lips, I. *Obârșia lucrurilor. O istorie a culturii omenеști*. București: Editura științifică, 1960, 643 p.
15. Neumann, E. *Sistemul esteticii*. Iași: Agora, 1993, 153 p.
16. Noul Dicționar Universal al Limbii Române. București: Editura Litera Internațional, 2006, 1676 p.
17. Platon. *Sofistul*. Sibiu: Editura Cartea Româneasca din Cluj, 1945, 120 p.
18. Plotin, *Ennéades*. Sur la Beauté intelligible (V, 8), In *Traité* 31./trad. Paul Mathias/. – Paris: Ed Pocket, 1976, 173p.
19. Pouivet, R. *Ce este opera de artă?* Iași: Editura Fundației Academice AXIS, 2009, 154 p.
20. Vianu, T. *Estetica*. București: Editura Orizonturi, 2010, 432 p.
21. Weitz, M. *Le role de la théorie en esthétique*. În: Philosophie analytique et esthétique. – Paris: Klincksieck, 1998, p. 31-37.



TABLOUL LINGVISTIC AL UNEI COMUNITĂȚI: ÎNTRE CUNOAȘTERE ȘI CREAȚIE

LINGUISTIC PICTURE OF A COMMUNITY: BETWEEN COGNITION AND CREATION

Elena LACUSTA,

doctor, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Language is created by man depending on his specific way of seeing the world. However, the language gives to the man a certain picture of the world, thus orienting his cognition process.*

The present article proposes two ways of setting up this picture, based on two complementary relations: man - language - reality (world) and man - reality (world) - language. Those relations are recognized in the words and the configuration of semantic fields, in the possibility of combining the units in the act of speech, in the expressive marked words, phraseological units as well as in the associative relations between words that speakers do.

Keywords: *language, linguistic picture of the world, semantic field, phraseological unit, associations of words, reaction stimulus.*

Unul dintre criteriile cele mai sigure ce deosebește un popor de altul este limba. Și nu prin dimensiunea ei materială, la fel importantă, dar prin lumile semantice pe care le întemeiază vorbitorul cu ajutorul acesteia, prin modul specific în care sînt surprinse aspectele din realitate. Cu alte cuvinte, unitățile ce alcătuiesc o limbă poartă amprenta modului de a gândi al comunității ce o vorbește.¹ Totodată, omul se

naște, trăiește și cunoaște realitatea într-o limbă. „5.632 Limitele limbajului meu semnifică limitele lumii mele”; „Faptul că lumea este lumea mea se arată prin aceea că limitele limbajului (ale limbii pe care numai eu o înțeleg) semnifică limitele lumii mele”, afirmă Ludwig Wittgenstein (Wittgenstein 1991: 35, 36). Astfel, raportul dintre om (comunitate) și limba pe care o vorbește poate fi surprins în două ipostaze: pe de o parte, limba e creată de om în dependență de modul său specific de a vedea lumea, iar pe de altă parte, limba, ca fenomen autonom, îi oferă omului o anumită imagine de-a gata asupra lumii.

Aceste două aspecte ale limbii nu sînt izolate, sînt ceea ce face ca o limbă să fie a unei comunități, să îmbrace specificul acesteia, să-i permită vorbitorului să-și exprime cel mai bine și

¹ Ilustrative în acest sens sînt observațiile lui Sextil Pușcariu (Pușcariu 1976: 125) în ce privește numele de culori din mai multe limbi: francezii apelează la transferuri metaforice – *rochie-trandafir*; germanii – prin comparații *roșu-cărămiziu*, iar românii – cu ajutorul sufixelor *trandafiriu*, *cărămiziu*, la care adaugă diverse calificative *deschis*, *aprins*. Dovezi asemănătoare pot fi aduse dacă urmărim orice cîmp semantic din două limbi, cu toate implicațiile lui la nivelul limbii: și la nivel fonetic, și la nivel gramatical, și la nivel frazeologic (întrucît aceste unități de

limbă au toate aspectele de mai sus – fonetic, gramatic, sintagmatic etc.).

adecvat intențiile și, totodată, să-l orienteze într-o anumită cunoaștere. Limba, în acest sens, reprezintă o imagine specifică a lumii, pe care vorbitorul o creează și, în același timp, există și gîndește în interiorul ei. Această imagine asupra lumii, surprinsă în unitățile limbii, mai este numită metaforic și *tabloul lingvistic al lumii*². Și doar reconstituind, pe de o parte, acest tablou se va contribui semnificativ la crearea imaginii unei comunități, iar, pe de altă parte, doar urmărind o comunitate în toate manifestările ei vom putea crea și înțelege imaginea unei limbi, adică tabloul lingvistic al comunității ce o vorbește.

Constituirea tabloului lingvistic al unei comunități poate fi realizată prin, cel puțin, două moduri, care pot fi regăsite în două tipuri de raporturi vectoriale complementare: om – limbă – realitate (lume) și om – realitate (lume) – limbă. Primul raport materializează procesul de cunoaștere a lumii cu ajutorul limbii. Limba îi oferă vorbitorului imagini sau obiecte decupate, triate, pe care subiectul vorbitor le recunoaște în realitate ca trăind în lumea (semantică) a limbii pe care o vorbește. Ultima componentă a acestui raport, lumea, reprezintă și rezultatul acestui proces (de recunoaștere). Iar tabloul lingvistic, în acest sens, este condiționat, pe de o parte, de (1) unitățile lingviale propriu-zise și de (2) po-

sibilitățile lor de combinare în actul de vorbire, ultimul fiind un proces ce generează imagini contextuale (situaționale), și, pe de altă parte, de imaginile ce funcționează de-a gata fie în (3) cuvintele marcate expresiv, fie în (4) unitățile reproductibile (diverse comparații fixe, clișee, proverbe, unități idiomatice etc.).

Prima situație poate fi ilustrată prin urmărirea unităților și a configurației oricărui câmp semantic dintr-o limbă; iar pentru a-i înțelege specificitatea, se poate compara cu același câmp semantic din altă limbă. Exemplificăm cu câteva unități din câmpul semantic al numelor de rudenie din română și rusă. Acolo unde limba rusă „decupează” realitatea, limba română o lasă nestructurată:

mamă	мать, мама (prin naștere) мачеха (prin adopție sau prin recăsătorie) ³
tată	отец, папа (de sînge) отчим (prin adopție sau prin recăsătorie)
fiu, fiică	Сын, дочь (prin naștere sau de sînge) пасынок, падчерица (prin adopție sau prin recăsătorie)

³ Și limba română veche (acum doar regional) a cunoscut (mai mult juridic) un echivalent pentru „мачеха” – „mașteră” sau „maștehă” (Scurtu 1966). În limba română contemporană cuvîntul „mamă” se referă la categoria de „mamă”, ce denumește relația *mamă-fiu*; cînd e nevoie să se anuleze ambiguitatea, se fac diverse concretizări sintagmatice: „mamă vitregă”, „mamă de-a doua”, „mamă dreaptă” etc. Aceeași situație se prezintă și cu referire la conceptele de „frate”, „soră”, „tată”, „fiică”, „fiu”.

nepot, пероатă	Внук, внучка (pe linia mamă-bunică)
	Племянник, племянница (pe linia soră/frate-mătușă)
soacră	Свекровь (pentru soție) Теща (pentru soț)

A doua situație, posibilitatea de combinare a unităților în actul vorbirii, poate fi ilustrată prin ocurența verbului *a vedea* din română (față de echivalentul său rusesc)⁴. Verbul *a vedea*, acoperă și informația percepută de alte organe ale aparatului senzorial, cazuri de încălcare, după Eugen Coșeriu, a congruenței, păstrându-se totuși corectitudinea. Astfel, nu sînt greșite, din punctul de vedere al corectitudinii limbii române, enunțuri ca: *vezi ce tare se aude muzica, vezi ce frig este, să vezi ce aromă vine din bucătărie, să vezi ce acre sînt merele* etc.

„– *Vezi că... se spun multe lucruri grozave despre purtările Otiliei... E de vină moș Costache, care o răzgăie. Așa sînt fetele fără căpății și*

⁴ În limba rusă verbul *a auzi*, și nu *a vedea* este cel ce sincronizează mijloacele de percepere a informației din afară – auzul, mirosul, simțul tactil și gustul. Această stare de lucruri este înregistrată și în dicționarele explicative ale limbii ruse: СЛЫШАТЬ = Замечать, чувствовать (разг.). *Слышу, что по руке ползет муравей. Не слышит запахов.* (Ожегов); СЛЫШАТЬ = иногда вообще чувствовать, осязать, особенно обонять, и говорится о четырех чувствах, кроме зрения. *Я никогда почти угару не слышу, носом, обонянием. Язык не лопатка, слышит, что горько, что сладко, познает вкус. У слепых осязание бывает так тонко, что они пальцами слышат, где очко на карте. Удильщик слышит, когда рыба клонет. Собака слышит чутьем.* (Даль)

fără părinți.” (George Călinescu, *Enigma Otiliei*).

„– *Nu mă doare, am palpitațiuni înspăimîntătoare și leșinuri. Pune mîna, să vezi!*” (George Călinescu, *Enigma Otiliei*).

„– *Felix, suie-te să vezi ce fîn moale!*” (George Călinescu, *Enigma Otiliei*).

A treia situație (cuvintele marcate expresiv) poate fi ilustrată de o serie de cuvinte, al căror semnificat este determinat fie de o imagine explicită și care funcționează ca o marcă expresivă (*fluieră-vînt, gură-spartă, vorbă-lungă, pasăre-liră, stea-de-mare*), fie că și-au neutralizat marca expresivă prin uitarea” imaginii ce a determinat semnificatul și este reactualizată doar într-un studiu etimologic (*măruntaie* pentru *mațe* – de la *mărunt*; *lumina* pentru *pupilă* (în contextul *lumina ochilor* – „adecă găurica prin care lumina pătrunde înăuntrul ochiului” explică Lazăr Șăineanu (Șăineanu 1999: 169)) sau prin „tocirea” imaginii ca rezultat al frecvenței lor înalte (*piciorul scaunului, gura rîului, creștetul muntelui* etc.).

Cel mai vast material pentru constituirea tabloului lingvistic al unei limbi îl oferă toate tipurile de unități reproductibile în sens larg, sau ceea ce se poate înțelege prin noțiunea coșeriană de „discurs repetat”⁵. Acestea

⁵ „tot ceea ce în vorbirea unei comunități se repetă într-o formă mai mult sau mai puțin identică sub formă de discurs deja făcut sau continuare mai mult sau mai puțin fixă, ca fragment lung sau scurt a «ceea ce s-a spus deja»” (Coșeriu 2000: 258-259). E vorba de unitățile ce constituie polul opus al tehnicii libere a discursului, în care funcționează regulile actuale de combinare și modificare a elementelor constitutive. [Coșeriu 1994: 258].

au, cel mai adesea, o imagine la baza lor, care nu doar reflectă o atitudine a vorbitorului de limbă față de mesajul comunicat, dar sînt marcă și a unei viziuni asupra a ceea ce s-a cunoscut și denumit prin intermediul lor. Iar prin particularitatea lor reproductibilă am putea considera că ele evocă o viziune a întregii comunități lingviale, astfel încît aduc un aport considerabil la constituirea tabloului lingvistic al limbii respective. Materialul oferit de aceste creații poate fi valorificat din diverse perspective: la nivelul imagini de la baza construcției (acestea evocă explicit, sau în urma unui studiu diacronic, fapte de viață culturală, istorică, socială etc. a vorbitorilor; de exemplu, *a umbla cu oca mică, a prinde pe cineva cu oca mică* sau *oca lui Cuza*⁶); la nivelul sensului generat de această imagine (adică al semnificației întregii structuri); la nivelul elementelor componente, care își actualizează adesea, în contextul frazeologic, un sens nepertinent sau facultativ, dar purtător de indici culturali (de exemplu, în expresia *a fi de mămăligă* se actualizează atributul acestui aliment tradițional de a fi moale și modelabil în mîna consumatorului), sau un alt sens (din întreaga sa diacronie, și nu doar semantică, dar și culturală, a cuvîntului) decît cel din tehnica liberă a vorbirii (de exemplu, cuvîntul *brînză* din expresia *cu brînză-n gara-*

fă, care actualizează, în contextul frazeologic, și trăsătura „+ bogat” ca fiind justificată printr-o realitate istorică sau etnografică (în trecutul poporului român bogăția se măsoară și prin burdufurile de brînză avute în gospodărie)), sau chiar un sens străin prototipului său liber, transferîndu-l astfel în alt domeniu sau cîmp semantic. Ultima situație poate fi ilustrată prin cazurile de transfer a cuvîntului *nas* din domeniul somatic propriu-zis în domenii legate de aspectul social al posesorului organului denumit. Astfel, condiționat fiind de dimensiunea și poziția lui în topografia corpului uman, nasul este organul răspunzător de statutul și așezarea socială. În relația cu celălalt, nasul, sau mai concret, lungul nasului sau gradul de ridicare a lui, măsoară poziția în comunicare și fapte. În limita lungimii nasului, limită ce conturează o zonă proprie (*sub nas, nu mai departe de lungul nasului, nas în nas* etc.), mult mai personală decît cea conturată de ochi (*în ochii mei, sub ochii mei*), omul are dreptul de a acționa și de a-și stabili pretențiile și nevoile în lume. Depășirea acestei zone se termină fie cu tăierea (scurtarea) nasului (*a tăia din nas*), fie cu lăsarea acestuia în jos (*a pleca nasul*).

Al doilea mod de constituire a tabloului lingvistic al lumii, și care valorifică raportul om – lume – limbă, este unul mai complex, întrucît pune în evidență mecanismele, complexe și inaccesibile, de creare a limbii, sau de verbalizare a realității. Preocupările trec limita unui studiu pur lingvistic, antrenînd diverse aspecte din domenii ce vizează tot ce ține de existența și activitatea umană. Dacă în primul caz, cel de cunoaștere a realității prin intermediul limbii, vorbitorul este așezat în „lumea cuvintelor” (Irimia

⁶ Aceste expresii evocă istoria legată de introducerea, de către Cuza-Vodă, a unei măsuri unice (1,288 litri) pentru lichide. Pentru a verifica respectarea acestei măsuri, domnitorul, deghizîndu-se în țăran, îi verifica pe unii negustori. Prinși cu o măsură mai mică, aceștia erau pedepsiți. Iar acest fapt s-a fixat în structura expresiilor, însemnînd „a fi prins cu o minciună sau cu o înșelăciune”.

2005: 51) și arată modul în care omul percepe în și prin limbă lumea, în cel de-al doilea caz omul se află în „lumea obiectelor” (*ibidem*) ce trebuie verbalizate și demonstrează modul în care este numită lumea în și prin limbă. Înțelegerea acestui proces este posibilă în măsura în care e posibilă înțelegerea raportului limbă-gîndire, care presupune aspecte ce țin de conștient (intenționat) – subconștient (automat), concret – abstract, cuvînt – concept, cuvînt – noțiune etc.

Tot acest lanț de chestiuni generate de raportul om – lume – limbă poate fi urmărit prin prisma asociațiilor psiholingvistice. Interpretate corect, acestea ar putea oferi un material valoros în revelarea tabloului lingvistic al lumii. Or, pus în fața obiectelor lumii (prin cuvintele-stimul, devenite reprezentări ale obiectelor pe care le denumesc), subiectul vorbitor trebuie să aleagă (genereze) un cuvînt (reacție), rezultînd dintr-un proces (subconștient sau, uneori, intenționat) de reconstituire a unui întreg context (extralingval) al acestui obiect. Cuvîntul asociat (reacția) nu apare izolat în mintea subiectului. El vine dintr-un întreg complex conceptual (structurarea mentală a realității ontice) sau bloc conceptual (pe care mai sus l-am numit context extralingval), astfel dovădind că și cuvîntul-stimul face parte din acest complex. Iar limba, în acest sens, reprezintă varianta verbalizată a acestei structurări conceptuale, reflectarea lingvistică fidelă fiind cîmpul de cuvinte⁷. Modul în care limba este

determinată de cunoașterea realității de către subiectul vorbitor este surprins în relația ierarhică *realitate ontică – realitate conceptuală – limbă (cuvînt)*, în sensul că lumea obiectelor este cunoscută și receptată (deci structurată) de către vorbitor într-o realitate conceptuală și este verbalizată, exprimată lingvistic prin intermediul limbii.

Acest mecanism de asociere își găsește explicația în situația descrisă de Eugen Coșeriu în care se demonstrează că subiectul-vorbitor asociază lucruri, și nu cuvinte, iar aceste asocieri sînt și rezultatul unei competențe elocuționale, care presupune cunoașterea lucrurilor în general (inclusiv a ideilor și opiniilor referitoare la „lucruri”), adică sînt rezultatul trăirii de către om, indiferent de apartenența sa lingvală, a unor experiențe asemănătoare cu obiectul-stimul. Totodată însă, dat fiind că această cunoaștere este parțial determinată și de anumiți factori individuali (ce țin de un anumit grup de vorbitori, comunitate lingvistică etc.), asociațiile sînt doar pînă la un anumit punct universale. Astfel, referitor la seria de asociații ale cuvîntului *boeuf* din franceză – (1) vacă, taur, vițel, coarne, a rumega, a muși etc.; (2) plugărie, arat, jug etc.; (3) forță, rezistență, muncă, răbdare etc.; (4) încetineală, greutate, pasivitate etc. – Eugen Coșeriu afirmă „Ei bine, se cuvine să ne întrebăm dacă aceste asociații sînt toate de același tip și dacă toate sînt „franceze” (fapte de limbă franceză). Sînt, firește, asociații ale lui *boeuf, vache, taureau, veau*. În acest caz „asociațiile” erau diferite în latină unde *bos* putea fi ațit masculin, cît și feminin, însemnînd „bou” și „vacă”, în timp ce *vacca* se folosea numai pentru feminin. Și nici măcar în italiană asemănarea cu fran-

⁷ Ideea că un cîmp de cuvinte acoperă într-un fel anume, specific fiecărei limbi, un complex conceptual este demonstrată de Trier în studiul *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*, Heidelberg, 1931.

ceza nu este perfectă, deoarece în italiană există *vacca* și *mucca*, în timp ce franceza are numai *vache*; în italiană carnea de vacă poate fi, conform cazurilor, de *manzo* sau de *bue* (de asemenea de *vacca*, de *vitellone*), în timp ce în franceză este totdeauna *viande de boeuf*. În schimb, asociația lui *boeuf ax charrue* este în realitate asociație a „lucrului” real „bou” cu „plugul” (deopotrivă ca „lucru”), nefiind specifică limbii franceze (nici oricărei alte limbi), ci unei întregi comunități care are o experiență analogă în raport cu boul (într-adevăr, aceeași asociație se întâlnește în Italia, Spania, Germania etc.), în timp ce în alte comunități, în care există altă ex-

periență a boului real, același animal se va asocia, de exemplu, cu templul, cu sacrificarea, cu valori religioase și sacre, ca în India și în Egiptul antic. Cît privește ideile de rezistență, muncă răbdătoare, greutate etc., acestea se referă, în mod evident, la „boul” în-suși, nu la cuvântul *boeuf*: asociațiile ar fi în întregime diferite dacă despre bou s-ar ști ori s-ar crede că este inteligent, leneș, intolerant etc.” (Coșeriu, 2000: 250-251)

Indiferent că sînt universale sau specifice, aceste asociații, ca și cele patru situații ce valorifică raportul om – limbă – realitate (lume), contribuie direct la constituirea tabloului lingvistic al comunității ce o vorbește.

Referințe bibliografice

1. Coșeriu, Eugen, *Lecții de lingvistică generală*, traducere din spaniolă de Eugenia Bojoga, cuvînt înainte de Mircea Borcilă, Editura Arc, Chișinău, 2000.
2. Coșeriu, Eugen, *Prelegeri și conferințe*, supliment la ANLL (1992, 1993), Iași, 1994.
3. Pușcariu, Sextil, *Limba română*, vol. I, *Privire generală*, ed. a II-a, București, 1976.
4. Șăineanu, Lazăr, *Încercare asupra semasiologiei limbei române. Studii istorice despre tranzițiunea sensurilor*, cu o alocuțiune-prefață de B. P. Hasdeu, ediție îngrijită, studiu introductiv și indice de Livia Vasiliuță, Editura de Vest, Timișoara, 1999.
5. Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, traducere de Al. Surdu, Humanitas, București, 1991.
6. Irimia, Dumitru, *Identitate națională între limbă și literatură*, în *Limba și literatura română în spațiul etnocultural românesc din Basarabia*, Editura Trinitas, Iași, 2005.
7. Scurtu, Vasile, *Termenii de înrudire în limba română*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1966.



ROLUL PROPAGANDISTIC AL TOREUTICII ANTIC-TÂRZII DIN ROMÂNIA

THE PROPAGANDA ROLE OF LATE-ANCIENT TOREUTICS IN ROMANIA

Ioana-Iulia OLARU,

doctor, lector universitar,

Universitatea de Arte „George Enescu”, Iași

Abstract: *Whether we speak about guns, pots, lighting or toilet objects, late-ancient toreutics on the territory of the provinces from the north of Danube – Dacia and Scythia Minor – is one of the decorative arts in which the phenomenon of interpenetration of the two eras that shake hands now (ancient and medieval) again proves that this age is self-reliant. Consequently, Late Antiquity is a period of transition on the territory of Romania, also, but an actual one, at least from an artistic point of view in which the stylistic vision combines the research of the end of Classical Antiquity with the Paleo-Christian transformations regarding shapes, decorations, destinations.*

Keywords: *umbo, gladius, lorica, rython, oenochoe, donariu, tamga, thuribulum.*

Scopul unei lucrări despre Antichitatea Târzie de pe teritoriul României este cel didactic: de a introduce un capitol, absent încă din orice prezentare a Istoriei Artei Românești. Face parte dintr-un proiect mai amplu, de reactualizare a Istoriei Artei Românești de la origini și până în zilele noastre, o lucrare cuprinzătoare, imperios necesară în prezent. Așadar, e un demers de a complini lipsurile actuale. Este un studiu cu scop științific, dar și metodicodidactic, ușurând munca profesorului și studentului în explicarea unui fenomen complex. O epocă de tranziție, atât de vastă și complicată, străbătută de conflicte ideologice și religioase, cum este cea antic-târzie, oriunde în lume, necesită o privire critică și actualizată asupra acestor concepte și mai ales reflectarea lor în artă, în mod particular, în provinciile romane de pe teritoriul țării noastre. Arta Antichității Târzii trebuie să-și găsească locul și într-o *Istorie a Artelor din România*. Năzuința lucrării este de a aprofunda cele câteva secole care constituie Antichitatea Târzie de pe teritoriul țării noastre, cu accentuarea rolului artei ca

instrument politic și religios în slujba puterii.

De asemenea, se dorește repunerea în discuție a unor valori universale și perene, care trebuie să constituie repere pentru cultura prezentului. Într-o perioadă de globalizare generală, care presupune internaționalizare pronunțată, culturile regionale trebuie să-și păstreze identitatea. Direcțiile artistice neconvenționale ale prezentului resping valabilitatea artelor consacrate, prin tendințele lor deconstructiviste, ajungând să altereze mai ales orientările unui public tânăr, în formare. De aceea acest studiu încearcă aducerea în atenție a idealurilor generale ale omenirii, de reactualizare a idealurilor artistice tradiționale, într-un secol novator, în permanentă mișcare, în care modelele tradiționale ar trebui să aibă un rol important în noua viziune asupra artei.

Fenomenul Antichității Târzii pe teritoriul României este departe de a putea fi înscris între limite fixe, aportul personal venind să accentueze importanța legăturii dintre provinciile de pe teritoriul țării noastre și Imperiu, din punctul de vedere artistic transformări

făcându-se simțite începând cu domnia Severilor (193-235 d.Hr.), care anunță începutul influenței cultelor orientale (în unele domenii coborând chiar mai mult, de exemplu în cazul sculpturii), iar sfârșitul Antichității, în artă cel puțin, nu poate include domnia lui Iustinianus și maturizarea stilistică de după primul sfert al veacului al VI-lea d.Hr. Avem de-a face cu o perioadă istorică pe care o putem socoti de sine stătătoare, atât cât poate fi de individualizat un asemenea interval de tranziție, care și în afara hotarelor de atunci ale României a oscilat mereu între ultimele izbucniri ale anticului și primele concretizări ale medievalului, între procesul de romanizare și cel de creștinare. O perioadă care, artistic, s-a aflat la noi în permanente căutări, îngreunată de frământări politice continue, care amplifică și mai mult complexitatea abordării acestui moment ireductibil la formule consacrate.

De fapt, interogările noastre asupra valabilității criteriilor de departajare în ceea ce privește Antichitatea Târzie pe teritoriul țării noastre se referă la individualizarea acestei perioade, mai ales în ceea ce privește fenomenul artistic. Asupra perioadei istorice în sine, istoricii sunt cei în măsură să se pronunțe.

Articolul de față, care se referă doar la domeniul Artelor decorative, și, din acesta, doar la toreutică, este o contribuție personală (dar și întemeiată pe munca de documentare), care pune în discuție valori ale artefactelor găsite pe teritoriul României din perioada de sfârșit al Antichității, din perspectiva celor doi poli: propaganda politică imperială și propaganda religioasă a creștinismului în formare. Prezenta lucrare urmărește și un parcurs evolutiv al artei, înregistrând transformările de-a lungul timpului, din perioada antică și

până în perioada paleocreștină, legate de modificările suferite de acest tip de obiecte, de la vechile idealuri artistice, la noul stil, cel al ideologiei creștine.

Artă antică a cizelării manuale a metalelor (în afara bijuteriilor, cu care însă se întâlnește pe tărâmul tehnicilor folosite), **TOREUTICA** include diverse tipuri de piese: arme, vase, unelte. Fără să fie un instrument direct de propagandă politică, piesele din metal au reprezentat și ele un mijloc de răspândire a romanității în provincii, dar și a noii religii – creștinismul. Pe teritoriul țării noastre, metalul este prelucrat încă din neoliticul mijlociu (sec. al IV-lea î.Hr.) (când este importat), din neoliticul târziu începând a fi produs local, tot acum apărând și un nou metal – aurul. În orașele întemeiate de romani pe teritoriul țării noastre au existat ateliere locale de prelucrare a bronzului (Napoca – Cluj Napoca, jud. Cluj, Dierna – Orșova, jud. Mehedinți, Romula – Reșca, jud. Olt, Slăveni, Jud. Olt, Sucidava-Celei, jud. Olt, Porolissum – Moigrad, jud. Sălaj), precum și a fierului (Apulum – Alba Iulia, jud. Alba, Drobeta), a plumbului (Sucidava, Apulum, Drobeta, Obreja, jud. Alba), mai puțin a argintului, pentru care nu există deocamdată atestări de ateliere locale¹. Dar majoritatea produselor de toreutică nu sunt locale, ci importuri².

¹ D. Protase, *Cap. VII. Viața economică (Partea I. Dacia romană)*, în Dumitru Protase, Alexandru Suceveanu (coord.), *Istoria românilor*, vol. II, *Dacoromani, romanici, alogeni*, București, Academia Română, Ed. Enciclopedică, 2010, p. 185-186

² M. Bărbulescu, *Cap. X. Cultură și religie (Partea I. Dacia romană)*, în Dumitru Protase, Alexandru Suceveanu (coord.), *op. cit.*, p. 249

Arme. În general, cele mai impresionante artefacte în metal, descoperite pe teritoriul României, sunt cele care aparțin domeniului militar. Cele mai vechi sunt săbii, topoare de luptă, apărătoare de braț din bronz, ca cea cu decor în volută de la Apa, cnemidele din mormântul de la Agighiol, acestea din urmă decorate în relief prin ciocănire cu motive figurative – mască, Dionysos, Ariadna, Cavalerul trac. Au ajuns până în zilele noastre coifuri tracogetice, de la sfârșitul primei epoci a fierului, cum sunt cel din aur de la Poiana-Coțofenești, jud. Prahova, cu o ciudată redare a sprâncenelor, terminate în volută, obrăzarele înfățișând scena sacrificării berbecului; ori coifurile de la Băiceni, Agighiol, Peretu. Din La Tène s-au găsit trei coifuri celtice: la Ciumești, jud. Satu Mare, cu un vultur (corb?) cu aripile desfăcute, decorând creștetul calotei; în Hațeg, jud. Hunedoara (aflat la Viena), un coif de același tip, dar fără decor al calotei; precum și al treilea, la Silivaș, jud. Alba, cu calotă simplă cu spin în vârful și apărătoare de ceafă orizontală, decorată vegetal în niello. Din aceeași epocă ne-au rămas coifuri grecești (de tip calcidian de la Tinosu, jud. Prahova, Zimnicea, Popești, cele corintiene de la Găvani, jud. Brăila, Gostavăț, jud. Olt)³.

În prima epocă a fierului există diferite tipuri de spade; tot acum își fac apariția săbiile de tip *akinakes*. Un exemplu este spada-lemnă din bronz de la Medgidia, jud. Constanța, de sec. V î.Hr., cu scut dublu, decorată în relief turnat și cizelat, cu câte un țap culcat; mânerul este gravat cu un vultur cu

aripile desfăcute, atașa gârzii fiind decorată cu o scenă stilizată de luptă, cu un grifon și un cerb. Pentru epoca dacică sunt caracteristice pumnalul curb și spadele din fier de luptă, lungi, găsite în morminte, îndoite ritual („spade celtice”): Ciumești, Sanislău (jud. Satu Mare), Gruia, jud. Mehedinți, Popești⁴. Din Hallstatt, provin două spade din bronz din tezaurul de la Șimleu Silvaniei, jud. Sălaj, cu garda terminată cu antene în volută – una cu decor gravat: pe lamă, protome de păsări de apă, în șiruri paralele simetrice, extrem de schematizate.

Dacii foloseau scuturi. A rămas garnitura de fier reprezentând un bour, în chenar concentric de palmete schematizate de la un scut de la Piatra Roșie, jud. Hunedoara⁵. Se păstrează umbo-uri, precum cel de la Popești.

Din perioada de după cucerirea romană, au ajuns până la noi lame de *gladius* decorat pe teacă cu spirale în relief. În perioada târzie, săbiile sunt de tip germanic, cu lama lată, garda simplă în cruce și bară transversală la extremitatea mânerului (fără interes artistic); din vremea împăratului Theodosius II (408-450 d.Hr.) s-a descoperit o spadă în mormântul de înhumăție de la Valea lui Mihai, jud. Bihor, de la care se păstrează lama și butonul de chihlimbar de la capătul gârzii, cu garniturile tecii din argint, cu granate în caboșon.

⁴ L. R. și R. F. în Radu Florescu et al. (coord.), *op. cit.*, p. 295-296, s.v. *sabie*

⁵ Din fier forjat, împărțit în două registre, despărțite de torsade. Registrul central are un decor în repusaj cu un bour printre elemente vegetale, înconjurat cu un chenar formând o coroană de frunze de laur stilizate. Cf. Radu Florescu, *Decebal și Traian*, București, Ed. Meridiane, 1980, p. 75

³ R. F. în Radu Florescu, Hadrian Daicoviciu, Lucian Roșu (coord.), *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1980, p. 106, s.v. *coif*

Tot din perioada romană, provin resturi de *lorica* (Ulpia Traiana, Berzovia). Fragmente de lorică au fost descoperite și la Barboși, jud. Galați⁶. S-au păstrat și coifuri: un coif din fier de tipul celor purtate de soldații din legiuni (Ocna Mureș, jud. Alba)⁷. Unui coif de paradă îi aparține masca de epocă hadrianică de la Carsium – Hârșova, jud. Constanța⁸, cu ochii, nările și gura perforate, cu părul împodobit cu o cunună de frunze; ca și masca feminină de sec. II d.Hr. de la Comana (lângă Reșca), o figură redată academic, cu trăsături pure, cu diademă și cu părul strâns într-o rețea de perle. Deosebită este redarea unei figuri feminine pe piese de armură (întâlnită și pe cnemidele tracice de la Agighiol, jud. Tulcea, și Vrața, jud. Mehedinți) (probabil este vorba despre reprezentarea unei amazoane)⁹. O mențiune specială se cuvine a acorda celor două coifuri din bronz de paradă de la Ostrov, jud. Constanța, datate în epoca lui Antoninus Pius¹⁰, coifuri de cavalerist, cu decor realizat în relief prin ciocănire, în stilul iluzionist roman. Primul coif are pe calotă o creastă flancată de doi șerpi ondulați (influență mithraică)¹¹, cu o gorgonă la ceață, calota fiind surmontată de un cap de vultur; suprafața coifului e acoperită cu motivul penelor imbricate; obră-

⁶ Silviu Sanie, *Civilizația romană la est de Carpați și romanitatea pe teritoriul Moldovei, secolele II î.e.n. – III e.n.*, Iași, Ed. Junimea, 1981, p. 174

⁷ R. F. în Radu Florescu et al. (coord.), *op. cit.*, p. 240, s.v. *Ocna Mureș*

⁸ Mihai Gramatopol, *Arta romană în România*, București, Ed. Meridiane, 2000, p. 155

⁹ Radu Florescu, Ion Miclea *Tezaure transilvane la Kunsthistorisches din Viena*, București, Ed. Meridiane, 1979, p. 33

¹⁰ Mihai Gramatopol, *op. cit.*, p. 155

¹¹ *Ibidem*

zarele (unul singur este păstrat) înfățișează în relief un Dioscur nud, cu calul de frâu; modelajul anatomic (uman și animalier) este lipsit de finețe, lipsește vioiciunea, dar construcția este corectă și detaliată. Al doilea coif are o mască cu un cap de amazoană cu oval fin, cu părul strâns într-o rețea de perle, încununată de o semilună și apărătoare de ceață în evantai; calota coifului are o creastă terminată la ceață cu un cap de mistreț flancat în partea de jos de doi grifoni în luptă cu doi șerpi, iar în partea de sus, cu doi lei sărind; între aceștia, câte o Victorie cu ramura de palmier și coroana. Similitudini se găsesc cu piese de la Brigetio, Pannonia, Nicopolis ad Istrum, dar coifuri decorate la fel de bogat se găsesc în toată zona limes-ului roman (coiful de la Un-Horan, Siria de sud). Indirect, propaganda politică este prezentă în însăși existența aici a acestor obiecte, probabil erau piese de paradă, aparținând comandantilor.

De asemenea, un alt fel de piesă din perioada romană este armura evestră: ne sunt cunoscute armuri de cal de la Gherla, Arcalia, Giulești. Apărătoarea de cap de cal descoperită la Gherla este o piesă de paradă din bronz, ciocănită *au repoussé* și cizelată, compusă inițial din două plăci laterale și una frontală. Placa laterală etalează un decor cu o centauresă redată cu stângăcie, care ține un vas, și cu bustul unei Venere marine ieșind dintr-o floare, cu o mantie susținută la gât de un colier. În partea de jos, se află figura unui Dioscur nud, cu calul de frâu. Pe placa frontală este reprezentat Mars cu tunică, scut și sulită (pe care se încolățește un șarpe), cu coif cu creastă pe cap, zeul ținând piciorul pe capul unui centaur¹². Au ră-

¹² Radu Florescu, *Decebal și Traian*, București, Ed. Meridiane, 1980, p. 68

mas și fragmente de bandă din bronz de la o apărătoare de piept a unei armuri de cal, cu figuri turnate în relief înalt, cu lupta dintre un dac și un cavalerist roman (Arcalia, jud. Bistrița-Năsăud) (barocul stilului aparține sf. sec. al II-lea – înc. sec. al III-lea d.Hr.)¹³; de asemenea, o apărătoare frontală are reprezentarea afrontată a două efigii bărbătești (Dioscuri) și a doi delfini (Giulești).

Vasele sunt alte obiecte importante de torentică, deși vasele din bronz descoperite pe teritoriul țării noastre nu sunt la fel de numeroase ca cele din provinciile învecinate (din Pannonia sau de la sud de Dunăre). Din epoca dacică și romană s-au păstrat vase cu forme și decoruri diverse, precum *rython*-ul (vas ritual cu gura largă și cu capătul ascuțit în formă de animal): cel mai cunoscut este *rython*-ul din argint aurit de la Poroina, jud. Mehedintși, sec. al III-lea î.Hr.¹⁴, parțial aurit, cu extremitatea inferioară în formă de protomă de cerb, cu un decor cu o scenă de cult care înfățișază două personaje feminine așezate ce aduc libații, iar alte personaje feminine în picioare, îmbrăcate în *chiton* lung, ridică mâna într-un gest ritual; un decor geometric aurit este amplasat pe buză¹⁵ (stilul artistic este provincial, dar există similitudini cu vasele de acest tip – *rython* – de la Panaghiuriște, Bulgaria).

Alte vase sunt situla (căldărușa cu toartă), cu decor gravat în puncte, cum este cea de la Brăduț – cu o zonă decorată prin gravare, cu cerculețe, sub buza ușor profilată – sau cele de la Sângeorgiu de Pădure, jud. Mureș, Sâncră-

ieni, jud. Harghita, Oradea, jud. Bihor; ca și situla din argint din perioada antic-târzie de la Coțești, jud. Dâmbovița, al cărei decor redă scene mitologice.

Fiala este un vas de libație, plat, cu margini cochiliate, decorat *au repoussé*, cu un umbo în centru (Aghioli, Peretu).

Se cunosc, de asemenea, pahare (cum este cel din argint, traco-getic, în formă de dublă pâlnie, din zona Porților de Fier, acum la Metropolitan Museum), sau, din perioada târzie, garnitura din foaie de aur a unui mare pahar din sticlă (Apahida, jud. Cluj), o cunună din bandă dublă de aur, ce decora gura și pântecul vasului, precum și două căni din argint (oenochoe) din același tezaur, una cu o scenă babilonică (menadă și Satir dansând, cu o tufă de acant deasupra, pe gât), repetată de patru ori pe fiecare dintre cele patru fețe ale corpului vasului.

Patera (vas pentru libații) este de forma unei farfurii întinse, cu marginea arcuită spre interior și cu un umbo central; uneori are un mâner cilindric, canelat sau neted, terminat în protomă de berbec (Buciumi, jud. Sălaj)¹⁶. Perioadei antic-târzii îi aparține patera de aur din „Tezaurul de la Pietroasa”, decorată cu figuri mitologice, cu perle pe margine, și având ca umbo statueta zeiței pământului, Jordth sau Herta¹⁷ (echivalenta Cybelei) realizată într-un stil provincial, cu trăsături dure și drapaj rigid, ținând un pahar tronconic în mână, așezată pe un soclu circular decorat cu o scenă bucolică (un păstor culcat între oi și capre). Patera, realizată din două foi de aur, are un decor în repusaj cu divinități germanice, străi-

¹³ R. F. în Radu Florescu et al. (coord.), *op. cit.*, p. 39, s.v. *Arcalia*

¹⁴ H. D. în Radu Florescu et al. (coord.), *op. cit.*, p. 281, s.v. *Poroina*

¹⁵ <http://www.cimec.ro/scripts/PCN/Clasate/> 2004

¹⁶ R. F. în Radu Florescu et al. (coord.), *op. cit.*, p. 263, s.v. *pateră*

¹⁷ Radu Florescu, *Daco-romanii*, București, Ed. Meridiane, 1980, p. 211

ne repertoriului artei clasice, într-un stil greco-roman însă, inclusiv lipsa proporțiilor și a rafinementului chipurilor, specifice artei oficiale romane târzii. Așadar, tezaurul¹⁸ este realizarea unor ateliere nord-pontice, cu puternice influențe orientale – pentru șefi ai migratorilor¹⁹. Tot de aici provine o oenochoe cu pânțele decorat cu linii strigilate, cu piciorul cu perle pe margine și cu un decor gravat cu frunze de viță-de-vie schematizate, precum și două cupe, una dodecagonală și una octogonală, cu toarte masive în formă de pantere, decorate cu caboșoane din lapis-lazuli și turcoaze (în fața acestor vase suntem cucerți optic de efectele de transparentă și strălucire) – cupa fiind un alt tip de vas ajuns până la noi încă din perioada dacică. Aparținând argintăriei geto-dacice din sec. I î.Hr. – sec. I d.Hr. este o cupă cu două toarte,

¹⁸ O mențiune specială trebuie acordată „Tezaurului de la Pietroasa” (jud. Buzău) – care ne-a rămas de la neamurile germanice (ostrogoți, dat fiind inscripția de pe colane și fibule), unul dintre cele mai complexe, mai valoroase și mai cunoscute tezaure antice (aparține sec. al V-lea d.Hr.). Este compus din 12 piese, toate din aur și împodobite, unele, cu pietre prețioase. În afara colanelor și a fibulelor despre care am vorbit mai sus, restul tezaurului se compune din piese de toareuică – vase – dintre care importante sunt două cupe, una dodecagonală și una octogonală, o pateră, o cană și o tavă circulară de 7kg. Cf. Mihai Bărbulescu, *I. De la începuturile civilizației la sinteza românească*, în Mihai Bărbulescu, Dennis Deletant, Keith Hitchins, Șerban Papacostea, Pompiliu Teodor, *Istoria României*, București, Ed. Corint, 2007, p. 91; Constantin C. Giurescu, *Formarea poporului român*, Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 1973, p. 175

¹⁹ Ecaterina Dunăreanu-Vulpe, *Tezaurul de la Pietroasa*, București, Ed. Meridiane, 1967, p. 45-46

cu picior subțire și înalt, terminat printr-o bandă evazată pentru stabilitate, ornamentată fiind cu motive geometrice și vegetale pe corp și pe baza piciorului; precum și un tip de cupă cu picior scurt și cu corp alungit (tezaurul de la Sâncrăieni). Două cupe din tezaurul de la Muncelul de Sus au decoruri antropomorf și, respectiv, zoomorf. Pe prima sunt redați doi Eroși vânând un cerb și, respectiv, o gazelă, într-un peisaj alcătuit din arbori. Similitudini se regăsesc în cupa peisagistică din Alexandria (Egipt). A doua cupă are decorația dispusă pe două registre – cel superior cu o suită de pești și păsări de apă, cel inferior cu două cupluri antitetice de tauri marini și grifoni marini, respectiv gazelă marină și grifon marin. După profil, cupele au analogii datate în sec. al II-lea – al III-lea d.Hr. Probabil, sunt piese romane după modele elenistice. O elegantă oenochoe de sec. II d.Hr., cu toartă supraînălțată și cu mâner decorat cu un Bachus tânăr la un capăt și cu un satir nud stând pe o tufă de acant, ținând pe braț pe Bachus copil, la celălalt capăt, precum și o pateră cu mâner în cap de Satir din același secol, au fost găsite la Callatis – Mangalia, jud. Constanța; o oenochoe descoperită la Tomis – Constanța are toarta prelucrată în formă de cal de mare (tipologie caracteristică unor ateliere din Gallia), tot de aici provenind și o pateră cu cap de lup.

Din categoria vaselor paleocreștine face parte *discul episcopului Pater-nus* al Tomisului, din tezaurul descoperit la Malaia Perescepina – o pateră de mari dimensiuni, refăcută probabil dintr-un obiect profan imperial²⁰, înainte de anul 518 d.Hr., pentru că pe re-

²⁰ Corina Nicolescu, *Moștenirea artei bizantine în România*, București, Ed. Meridiane, 1971, p. 28

vers, pe fundul vasului, sunt imprimate patru sigilii de control, unul dintre ele purtând marca de garanție cu chipul și numele împăratului bizantin Anastasius I (491-518 d.Hr.) (tot pe dosul vasului se află inscripția punctată, care indică greutatea de aur și argint folosită). Talerul a fost găsit la Malaia Perescepina, lângă Poltava, Ucraina (aparținând unui tezaur barbar dus de bulgari sau de avari, acum păstrat în Muzeul Ermitaj din Sankt Petersburg)²¹. Vasul, folosit, probabil, în Biserica metropolitană a Tomisului pentru păstrarea anafurei, este din argint aurit, are un diametru de 61cm și o greutate de peste 6,2kg²². De proveniență constantinopolitană, obiectul are un înalt nivel artistic. Stilul continuă pe cel greco-roman, cu influențe siriene²³. Pe margine, friza în repusaj accentuat înfățișază elemente vegetale (vița-de-vie ondulată, cu frunze și struguri) între două ghirlande de frunze de laur, intercalate cu păsări, animale (mielul, păunul, cerbul și porumbița), vase de tip *kantharos*, și cu medalioane de foaie de aur cu smalț colorat sau pietre prețioase (4 rotunde, decorate cu cruci și 4 ovale, fără decor, operația de înlocuire – într-o perioadă mai târzie, a tuturor acestora, cu medalioane circulare mai mari – nemaifiind terminată). Casetele celor 8 medalioane sunt din foaie de aur, umplute cu smalț sau pietre colorate²⁴. În centru, friza redă inscripția latină, care îl menționează pe episcopul Paternus

²¹ Em. Popescu, *Cap. VII. Cultura (Partea a IV-a. Dobrogea în secolele IV-VI)*, în Dumitru Protase, Alexandru Suceveanu (coord.), *op. cit.*, p. 651

²² *Ibidem*

²³ Radu Vulpe, Ion Barnea, *op. cit.*, vol. II, p. 498

²⁴ *Ibidem*

ca autor al restaurării vasului²⁵. Monograma lui Hristos din centrul vasului (înconjurată de inscripție), flancată de literele A și Ω, este aurită și ea ca și frizele, și ocupă toată suprafața adânciturii. În afara calităților artistice remarcabile, vasul este deosebit și din punctul de vedere istoric, dat fiind raritatea obiectelor de cult, legate de prezența basilicilor paleocreștine. Și alte 4 vase aparținând aceluiași tezaur pot constitui exemple de vase liturgice: un vas din argint adânc, cu mâner, o cană înaltă de 28cm din argint masiv, de peste 1,3kg, cu o toartă împodobită cu un cap de animal, din care iese un mănunchi de frunze, iar în partea de jos, un cap de om, o oală zveltă cu două toarte, de 48,5cm și peste 7,7kg, ornamentată cu 3 benzi vegetale, una sub buză și două pe pânțele, un taler din argint de 30,9cm și de peste 1,4kg, în centru cu o cruce cu capete lățite, înconjurată cu o coroană de iederă, de la care pornesc caneluri în formă de raze.

Din perioada paleocreștină datează și depozitul de vase din argint de la Sucidava – Izvoarele, jud. Constanța. Bogatul inventar de obiecte etalează potire, căni, pateră, linguri, strecurătoare, *reliquarium*, un depozit de obiecte religioase probabil, dat fiind caracterul unora dintre piese: patera este decorată cu un *kantharos* amplasat central, din care se adapă doi porumbei, iar strecurătoarea are și în interior imprimat același vas, flancat de această dată de doi păuni și un pește, iar toarta cunii este modelată într-o formă simbolică, un vrej de vița-de-vie. Similitudini ale pieselor se găsesc în piesele de la Malaia Perescepina,

²⁵ „Ex antiquis renovatum est per Paternum reventiss (imum) Episc(opum) nostrum Amen”. Cf. Corina Nicolescu, *op. cit.*, p. 28

Poltava, sau în Siria, ori în zona mediteraneană, vasele având factură diferită, aparținând sec. al IV-lea – al V-lea d.Hr., unele chiar sec. al II-lea și al VI-lea d.Hr. Acestea sunt artefacte din Orientul creștin, ceea ce demonstrează legăturile provinciilor dunărene cu alte centre (artistice) din Europa²⁶.

Obiecte pentru iluminat: opaițe, candelabre, sfeșnice. Costisitor și greu de manevrat, opaițul din bronz (piesă de import) era folosit rar în epoca romană, doar de către cei avuți, care îl agățau, în general, de tavan, de aceea el avea trei anse pe margini, precum opaițul găsit la Romula (13,5cm lungime), cu o frunză de viță cu boabe de struguri la colțuri, deasupra torții; opaițul de la Polovragi era stilizat în forma de protomă de cal, iar la cel de la Sucidava (Celei) (de sec. II d.Hr.), una dintre anse avea formă de cap de lebădă²⁷. Opaițe din bronz s-au găsit și la Porolissum.

Asemenea piese datează și din perioada paleocreștină – cum este opaițul găsit în apropiere de Dej, jud. Cluj, de sec. V – VI d.Hr.²⁸, cu mâner în formă de cruce înscrisă în romb, surmontată de un porumbel²⁹, sau cel de la Luciu (jud. Ialomița) – cu mâner în formă de cruce cu extremități lățite și cu capac în formă de cochilie – de sec. VI-lea d.Hr. Acesta este de prove-

niență bizantină, ajuns aici probabil prin intermediul Scythiei Minor. Analogii ale acestor piese se pot face cu opaițul cu porumbel de la Lederata (Palanca Nouă, pe teritoriul fostei Iugoslavii)³⁰. Opaițele de la Romula au, unul, formă de păun, altul, decorație pe disc în formă de păun (sec. al V-lea – al VI-lea d.Hr.). Opaițul (suspendat) din bronz turnat găsit în castrul de la Buciumi are formă de porumbel realist reprezentat – cu aripile deschise, cu proporții corecte, cu detalii ale penajului marcate prin incizii fine (sec. al V-lea – al VI-lea d.Hr.) (probabil un import egiptean prin Scythia Minor); porumbelul redat în zbor este un element caracteristic opaițelor de după a doua jum. a sec. al V-lea d.Hr. De la Apulum provin două opaițe, unul cu decor în formă de figură umană pe ansă, celălalt cu un personaj-bust cu capul încununat de raze (sec. al VI-lea d.Hr.). Tot din același secol este și opaițul în formă de pește de la Lipova (jud. Arad).

Un alt obiect folosit la iluminat era candelabru. Cele mai vechi candelabre păstrate sunt piese de import dacice: cel de la Piatra Roșie (inc. sec. I î.Hr.)³¹ este turnat în bronz, cu rezervorul în formă globulară, cu trei brațe, suspendat cu trei lăntișoare lucrate manual; similar lui este un candelabru din bronz din cetatea dacică de la Piscul Crăsani. Din perioada romană, dintr-un mormânt de la Callatis pro-

²⁶ Adrian Rădulescu, Traian Clinte, *La Sucidava-Izvoarele: un depozit de vase de argint*, în *Magazin Istoric*, nr. 10 (223) iulie, București, 1985, p. 31

²⁷ D. Tudor, *Oltenia Romană*, București, Ed. Academiei R.S.R., 1957, p. 89

²⁸ N. Vlăsa, *Piese paleocreștine inedite din Dacia Intracarpatică*, în *Acta Musei Napocensis*, XVI, Cluj-Napoca, 1979, p. 173

²⁹ Mihail Macrea, *Viața în Dacia Romană*, București, Ed. Academiei Române, 2007, p. 405

³⁰ Nelu Zugravu, *Geneza creștinismului popular al românilor*, București, Ministerul Educației, Institutul Român de Tracologie, Bibliotheca thracologică, XVIII, 1997, p. 414

³¹ C. Daicoviciu, *Cetatea dacică de la Piatra Roșie, Monografie arheologică*, București, Ed. Academiei Republicii Populare Române, 1954, p. 117

vine un vârf de candelabru din bronz de forma unei herme, iar de la Neptun, jud. Constanța, provine un candelabru cu tija în formă de vergea cu ramificații retezate, cu un suport cu trei picioare terminate cu trei frunzulițe³². Și sfeșnice s-au găsit, remarcabile fiind cele (de import) de la Potaissa – Turda, jud. Cluj, cu sileni și acrobați.

Un fragment de candelabru creștin din bronz este așa-numitul *donariu de la Biertan* (jud. Sibiu): un disc (atârnat sau fixat, prin toarta sa, de un policandru ori de tavanul unei biserici³³), în care e înscrisă crucea monogramatică a lui Hristos, și o tăbliță (*tabula ansata*) pe care e săpată inscripția votivă, cu litere ajurate așezate pe 3 rânduri, în limba latină: „Ego Zenovius votum posui” („Eu, Zenovie, am pus această ofrandă”). Piesa aparținea, se pare, unui misionar oriental, care l-a dăruit comunității creștine din fosta Dacie sau altei biserici, de unde a ajuns aici³⁴. Păstrat la Muzeul Brunkenthal (Sibiu), donariul (32,5x12,6 cm măsoară tăblița dreptunghiulară, flancată de câte un triunghi cu 3 orificii) are agățat de toarta de jos un medalion din bronz cu monograma lui Hristos, XP, înscrisă în el; discul prezintă și el o toartă în partea de jos (fără toarte, el măsoară 19,5cm în diametru³⁵). Stilul lucrării (a cărei valoare este reliefată încă din 1941 de către profesorul sas K. Horedt³⁶) și forma monogramei și a lite-

relor, ca și stilizarea, datează piesa în sec. al IV-lea d.Hr.³⁷. Este una dintre cele mai importante inscripții, care dovedește pătrunderea creștinismului pe teritoriul țării noastre, precum și continuitatea populației daco-romane.

Alte obiecte de toareutică sunt cele vestimentare (aplice, catarama), cele de toaletă (oglinzile), precum și alte obiecte de cult paleocreștine (cădelnițe, candelă) (în afara celor discutate mai sus).

Catarama s-au păstrat încă din perioada dacică: din fier, simple ca ornamentică, patrulatere ca formă. Începând cu epoca romană, aplicile și catarama cunosc o mare varietate de forme și decoruri, sunt din bronz, cu decor ajurat, cu motive geometrice și vegetale. Într-o epocă târzie apar catarama cu placă decorată prin presare, decorate cu elemente stilizate. S-au găsit catarama de tip germanic, ovale, cu ac mobil, simple sau decorate în *cloisonné* (tezaurele de la Apahida, Velț, jud. Sibiu, Moigrad, Someșeni). S-au găsit și catarama cruciforme, din bronz turnat, precum cea de la Orlea (jud. Olt), sec. al V-lea – al VI-lea d.Hr., cea de la Pecica (jud. Arad)³⁸, cea de la Brateiu (jud. Sibiu), catarama din bronz turnat și decupat cu semnul crucii de la Apulum, catarama de la Noșlac, Unirea (jud. Alba); și la Dănești (jud. Vaslui) și la Borniș (jud. Neamț) au fost găsite catarama din bronz decorate cu cruce (sec. al VI-lea d.Hr.)³⁹. De asemenea, o cataramă găsită la Tomis (de sec. IV d.Hr.) conține pe placă invocația creștină în limba greacă: „Doamne ajută”⁴⁰. Caracter

³² S-a găsit împreună cu un opaiț decorat cu o porumbiță pe mâner (Cf. Radu Florescu, *Daco-romanii*, p. 152)

³³ Mihail Macrea, *op. cit.*, p. 400

³⁴ *Ibidem*, p. 405

³⁵ Mircea Păcurariu, *op. cit.*, p. 87

³⁶ Constantin C. Giurescu, Dinu C. Giurescu, *Istoria românilor din cele mai vechi timpuri și până astăzi*, București, Ed. Albatros, 1971, p. 166

³⁷ Mihail Macrea, *op. cit.*, p. 400

³⁸ Nelu Zugravu, *op. cit.*, p. 414

³⁹ *Ibidem*, p. 417

⁴⁰ Virgil Lungu, Constantin Chera, *Din nou despre gema creștină de la*

creștin admite I. Barnea unei plăci de cataramă descoperită la Noviodunum, cu un decor ștanțat care redă un pește cu trei cerculețe pe cap, pe aripă și pe coadă⁴¹.

Oglinda era utilizată nu doar ca obiect de toaletă, ci și ca piesă cu destinație cultică – dat fiind numărul mare de oglinzi găsite în morminte și în edificiile de cult. Încă de la sfârșitul epocii fierului au fost găsite discuri cu mâner, din bronz lustruit, cu decor cu motive figurative în relief (Histria – Istria, jud. Constanța). Tot de acum, mormintele scitice ne pun la dispoziție oglinzi de tip scitic, derivat din cel grecesc, ca cea de la Feiurdeni (jud. Cluj), cu mâner cu o figură de cerb în relief plat, la capătul liber cu o proto-mă de berbec; sau ca oglinzile scitice de sec. VI î.Hr. de la Ghindari și de la Jacu (jud. Mureș), cu mâner terminat în siluete de animale. În epoca romană apar oglinzile cu ramă din plumb, realizate din două plăci sudate, decorate cu motive geometrice sau florale clasice. Printre cele mai artistice oglinzi sunt cele găsite la Sucidava (Celei), de sec. II-III d.Hr.: cu decor pe ramă sau pe discul din metal de pe spate: decor geometric, vegetal (vrejuri de viță, palmete, plante), zoomorf, antropomorf (nimfe), obiecte (rozete, vase) și chiar dedicații în limba greacă pentru femeile cărora le erau dăruite aceste obiecte, iar un exemplar are o inscripție amplasată printre reprezentări de butoaie,

Constanța în *Pontica*, XXIII, Constanța, 1990, p. 178-182; vezi și Virgil Lungu, *Începuturile creștinismului în Scythia Minor în lumina descoperirilor arheologice (II)*, în *Preda's*, Constanța, nr. 2, martie, 2005, p. 125

⁴¹ Victor Henrich Baumann, *Sângele martirilor*, Constanța, Ed. Arhiepiscopiei Tomisului, 2004, p. 35

cupe, struguri: „Da vinum”. Unele dintre oglinzile găsite sunt semnate cu nume de meșteri (Brutus, Lollianus)⁴². La Drobeta, Romula, Sucidava (Celei) au rămas și oglinzi din metal circulare, găsite toate în morminte, acoperite pe una dintre fețe cu o foiță de argint. Foarte multe dintre aceste piese erau importate din Orient sau Italia⁴³. Oglinzi din bronz, argint sau plumb s-au găsit și la Apulum⁴⁴, de aici provin însă și tipare pentru rame de oglinzi⁴⁵ – unul în cărămidă, altul din gresie, găsite în locuri diferite (așadar, existau aici probabil două ateliere locale) –, Apulum fiind singurul centru de acest fel din Dacia Superior (pe lângă cel de la Drobeta, din Dacia Inferior). S-au găsit oglinzi cu ramă patrulateră – Obreja (jud. Alba), Soporu de Câmpie (jud. Cluj), dar și cu ramă circulară, mult mai numeroase – Drobeta, Ulpia Traiana, Sucidava (Celei). Rame din plumb pentru oglinzi s-au descoperit și în Scythia Minor (sec. al IV-lea – al VI-lea d.Hr.) la Tomis sau la Ulmetum – Pantelimon, jud. Constanța, două exemplare întregi (cu cerculețe ajurate pe margine); cele 20 de fragmente de la Sucidava (Izvoarele) au mâner, iar pe față prezintă decor geometric și vegetal și chiar un fragment de inscripție în limba greacă pe unul dintre exemplare⁴⁶. Tot târzie este și oglinda de sec. IV d.Hr. de la

⁴² D. Tudor, *Sucidava*, București, Ed. Meridiane, 1966, p. 15-16

⁴³ Idem, *Oltenia Romană*, p. 121

⁴⁴ Al. Popa, I. Berciu, *Cetatea Alba Iulia*, București, Ed. Meridiane, 1962, p. 28

⁴⁵ Daniela Ciugudean, *O descoperire ilustrând fabricarea oglinzilor din plumb la Apulum*, în *Acta Musei Napocensis*, 31, Cluj-Napoca, 1994, p. 233

⁴⁶ Radu Vulpe, Ion Barnea, *op. cit.*, vol. II, p. 499

Callatis⁴⁷. Majoritatea oglinzilor găsite la Durostorum, com. Ostrov, jud. Constanța – circulare cu mâner sau cu inel și pătrate fără mâner – sunt fragmentare. Proveniența lor este de import: produse aduse din Imperiu, dar și din atelierul de la Sucidava (Celei)⁴⁸. Modelul de oglindă cu ramă din metal este modificat de sarmați: un mâner scurt, lat și plat, cu o tamga pe spate (Șimand, jud. Sălaj, Trușești, jud. Botoșani, foarte multe asemenea oglinzi fiind descoperite în spațiul extracarpatic); o oglindă sarmatică cu semne tamga (două!), singurul exemplar de pe teritoriul României cu mai multe asemenea semne pe aceeași piesă puțin reliefate a fost găsită la Sebeș (jud. Alba), de sec. III-IV d.Hr.⁴⁹. O oglindă de sec. V d.Hr. care provine dintr-un mormânt de înhumatie germanic de la Dindești (jud. Satu Mare) este circulară și decorată pe spate cu cercuri concentrice și raze în relief. O oglindă circulară cu sticlă dublată cu plumb, cu ramă de plumb foarte ornamentată pe 5 registre, iar pe capacul mobil cu decor floral, a fost găsită la Barboși⁵⁰.

Făcând parte dintre exemplele paleocreștine, de la Sucidava (Celei) ne-a rămas, printre multele rame de oglinzi, și una (datată la sf. sec. al IV-lea d.Hr.) cu o decorație care prezintă și două cruci *immissa* (cu brațe egale terminate cu câte o bobită) sub toartă și dea-

supra mânerului, tipice pentru perioada postconstantiniană, atestând existența aici a atelierelor turnării ramelor din plumb în sec. al IV-lea d.Hr.⁵¹.

Alt tip de piesă de toreutică ce face parte din obiectele de cult paleocreștine (în afara opaițului) este cădelnița (*thuribulum*): de exemplu, cea din bronz de sec. VI d.Hr. de la Muzeul Național de Istorie a României din București, găsită la Dinogetia – Garvăn, jud. Tulcea⁵². De menționat este și o agățătoare pentru candelă sau cădelniță de la Libida⁵³, cu o cruce cu brațele ușor lățite.

Așadar, și în toreutică se remarcă interesul pentru o mare diversitate de forme și tehnici, care fac practice aceste obiecte, în fond utilitare. Toreutica este o artă în care sunt surprinse foarte evident pătrunderea și răspândirea noii religii, descoperirile timpurii de obiecte paleocreștine (sec. al IV-lea d.Hr.) fiind în majoritate de import (Italia, Pannonia, Illyricum), dar acestea dovedesc prezența comunităților creștine – probabil, aparținând populației autohtone⁵⁴ – mai ales în fostele orașe.

⁴⁷ Daniela Ciugudean, *O descoperire...*, în *Acta Musei Napocensis*, 31, Cluj-Napoca, 1994, p. 233

⁴⁸ C. Mușețeanu, D. Elefterescu, *Oglinzi romane din plumb de la Durostorum*, în *Pontica*, XI, Constanța, 1978, p. 109

⁴⁹ Ioan Al. Aldea, *O oglindă de tip sarmatic în Transilvania*, în *Apulum*, IX, Alba Iulia, 1971, p. 693

⁵⁰ Silviu Sanie, *op. cit.*, p. 182

⁵¹ D. Tudor, *Rame de plumb pentru oglinzi din Sucidava*, în *Drobeta*, IV, Drobeta-Turnu Severin, 1980, p. 75

⁵² Mircea Păcurariu, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, vol. I, Iași, Ed. Trinitas, 2004, p. 145

⁵³ Mihaela Iacob, (*L*) *Ibida Slava Rusă*, Consiliul Județean Tulcea, Institutul de Cercetări Eco-Muzeale, Tulcea, 2005, p. 23

⁵⁴ Mihai Bărbulescu, *I. De la începuturile civilizației la sinteza românească*, în Mihai Bărbulescu et al., *op. cit.*, p. 88

Referințe bibliografice

1. Aldea, Ioan Al., *O oglindă de tip sarmatic în Transilvania*, in *Apulum*, IX, Alba Iulia, 1971, p. 693-700
2. Baumann, Victor Henrich, *Sângele martirilor*, Constanța, Ed. Arhiepiscopiei Tomisului, 2004
3. Bărbulescu, Mihai, Deletant, Dennis, Hitchins, Keith, Papacostea, Șerban, Teodor, Pompiliu, *Istoria României*, București, Ed. Corint, 2007
4. Ciugudean, Daniela, *O descoperire ilustrând fabricarea oglinzilor din plumb la Apulum*, in *Acta Musei Napocensis*, 31, Cluj-Napoca, 1994, p. 231-233
5. Daicoviciu, C., *Cetatea dacică de la Piatra Roșie, Monografie arheologică*, București, Ed. Academiei Republicii Populare Române, 1954
6. Dunăreanu-Vulpe, Ecaterina, *Tezaurul de la Pietroasa*, București, Ed. Meridiane, 1967
7. Florescu, Radu, Daicoviciu, Hadrian, Roșu, Lucian (coord.), *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1980
8. Florescu, Radu, *Daco-romanii*, București, Ed. Meridiane, 1980
9. Florescu, Radu, *Decebal și Traian*, București, Ed. Meridiane, 1980
10. Florescu, Radu, Miclea, Ion, *Tezaure transilvane la Kunsthistorisches din Viena*, București, Ed. Meridiane, 1979
11. Giurescu, Constantin C., *Formarea poporului român*, Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 1973
12. Giurescu, Constantin C., Giurescu, Dinu C., *Istoria românilor din cele mai vechi timpuri și până astăzi*, București, Ed. Albatros, 1971
13. Gramatopol, Mihai, *Arta romană în România*, București, Ed. Meridiane, 2000
14. <http://www.cimec.ro/scripts/PCN/Clasate/> 2004
15. Iacob, Mihaela, *(L)Ibida Slava Rusă*, Consiliul Județean Tulcea, Institutul de Cercetări Eco-Muzeale, Tulcea, 2005
16. Lungu, Virgil, Chera, Constantin, *Din nou despre gema creștină de la Constanța*, in *Pontica*, XXIII, Constanța, 1990, p. 178-182;
17. Lungu, Virgil, *Începuturile creștinismului în Scythia Minor în lumina descoperirilor arheologice (II)*, in *Preda's*, Constanța, nr. 2, martie, 2005, p. 124-131
18. Macrea, Mihail, *Viața în Dacia Romană*, București, Ed. Academiei Române, 2007
19. Mușețeanu, C., Elefterescu, D., *Oglinzi romane din plumb de la Durostorum*, in *Pontica*, XI, Constanța, 1978, p. 105-111
20. Nicolescu, Corina, *Moștenirea artei bizantine în România*, București, Ed. Meridiane, 1971
21. Mircea Păcurariu, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, vol. I, Iași, Ed. Trinitas, 2004
22. Popa, Al., Berciu, I., *Cetatea Alba Iulia*, București, Ed. Meridiane, 1962
23. Protase, Dumitru, Suceveanu, Alexandru (coord.), *Istoria românilor*, vol. II, *Daco-romani, romanici, alogeni*, București, Academia Română, Ed. Enciclopedică, 2010
24. Rădulescu, Adrian, Cliante, Traian, *La Sucidava-Izvoarele: un depozit de vase de argint*, in *Magazin Istoric*, nr. 10 (223) iulie, București, 1985, p. 30-31
25. Sanie, Silviu, *Civilizația romană la est de Carpați și romanitatea pe teritoriul Moldovei, secolele II î.e.n. – III e.n.*, Iași, Ed. Junimea, 1981
26. Tudor, D., *Oltenia Romană*, București, Ed. Academiei R.S.R., 1957
27. Tudor, D., *Rame de plumb pentru oglinzi din Sucidava*, in *Drobeta*, IV, Drobeta-Turnu Severin, 1980, p. 73-76
28. Tudor, D., *Sucidava*, București, Ed. Meridiane, 1966
29. Vlăsa, N., *Piese paleocreștine inedite din Dacia Intracarpatică*, in *Acta Musei Napocensis*, XVI, Cluj-Napoca, 1979, p. 171-187
30. Vulpe, Radu, Barnea, Ion, *Din istoria Dobrogei*, vol. II, București, Ed. Academiei R.S.R., 1968
31. Zugravu, Nelu, *Geneza creștinismului popular al românilor*, București, Ministerul Educației, Institutul Român de Tracologie, Bibliotheca thracologică, XVIII, 1997



TIMPUL ETNIC ROMÂNESC (ÎN BAZA EXPERIMENTULUI ASOCIATIV)

ROMANIAN ETHNIC TIME (BASED ON THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT)

Lilia TRINCA,
doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Time is a multidimensional concept/category, much richer in features than simple mathematical order. It has become communis opinio that the attitude towards time affects personality directly: "man is not born with a sense of time and space, his temporal and spatial concepts are determined by the culture he belongs to". Our research is based on the idea that one of the manifestations of the cosmic time is the field of peoples' existence – the ethnic time. Thus, besides being a cultural universal, the model of time is also an ethnic nuclear structure.*

Keywords: *ethnic time, ethno-lingual picture, associative experiment, association, stimulus, reaction.*

Dintotdeauna timpul a reprezentat o ecuație ce a alimentat propensiunea umană spre speculație în vederea găsirii soluției. Nu ne propunem să abordăm un studiu de tip analitic asupra principalelor „trend-uri” din diverse domenii științifice cu privire la noțiunea de *timp*. Pentru a descrie un fenomen de o asemenea anvergură și profunzime însă, din start, trebuie să delimităm precis spațiul în care vrem să ne mișcăm în cercetare. Demersul nostru a plecat de la ideea că una din formele de manifestare a timpului cosmic este câmpul de existență al popoarelor – timpul etnic: „Popoarele sînt modelate de timpul cosmic și creația lor, cum este firesc, va fi ascultată și ea de acțiunea modelatoare a aceleiași structuri temporale” [Bădescu, 81].

Deci, pe lângă faptul că modelul de timp este o universală culturală, el reprezintă, totodată, și o structură nucleară etnică. Or „timpul este o altă dimensiune a modului de reprezentare a lumii și vieții și un factor determinant al culturii spirituale și materiale a unui popor” [Bernea, 148]. „Noțiunea

de timp și conștiința de a exista în timp, conchide E. Bernea, apare ca un fenomen în funcție de viața de relație, de nivelul și sensul culturii căreia îi aparținem” [*ibidem*, 142].

A devenit deja *communis opinio* că experiența empirică a unui popor este sedimentată în limbă: cultura reprezintă materia primă valorificată în limbaj. Limba fixează și sintetizează de-a lungul timpului informația despre existența culturii unui popor. Faptele culturale se cristalizează, în speță, în vocabular, dar și în structura gramaticală a limbii, întrucît aceasta reflectă modul de a gândi și de a se poziționa în raport cu realitatea imediată. Bineînțeles că actualmente fenomenul de sintetizare a experienței culturale a poporului este temperat în contextul așa-numitului proces al globalizării, în care cramponarea de o anume cultură națională se consideră un anacronism. Cu toate acestea, azi este deja acreditată ideea că „în virtutea esenței sale, limba furnizează individului cadrul ce-i susține « imaginea lumii », exprimînd, așa cum preciza (în același context) Humboldt, «spiritul popoarelor». În același timp,

limba constituie totdeauna un mod de «a locui» în lume» [Boboc, 1].

Iată de ce în demersul nostru științific ne-am propus cercetarea categoriei timpului din perspectivă psiholingvistică¹. Psiholingvistica ne permite a studia nu operațiile gândirii, în general, cu atât mai mult gândirea ca atare, ci doar anumite mecanisme definite și construite, pe care le posedă gândirea în vederea operării unei percepții de sine însuși, mecanisme cărora limba le oferă o reproducere fidelă. Metoda dată reprezintă un sistem de operații care se contopesc cu acea parte a proceselor gândirii prin care aceasta din urmă obține șansa de a-și analiza auto-scopice, nemediat propriile construcții.

În viziunea noastră, timpul se înscrie în categoriile apriorice ale conștiinței, iar o modalitate sigură de a studia conștiința e considerat experimentul asociativ² (în continuare EA). Împreună cu un grup de cercetători de la Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, implicați într-un proiect de elaborare a *Dicționarului asociativ al limbii române* am realizat un experiment asociativ liber³. Respondenții

¹ Mai exact, psiholingvistică etnică.

² Experimentul asociativ reprezintă o tehnică ce are drept scop identificarea asociațiilor existente în memoria unui om, apărute în baza experienței sale anterioare (cf. [Karaulov: 1987, p. 107]). Or „limbajul, după cum afirmă E. Coșeriu, este prima înfățișare a conștiinței umane ca atare (dat fiind că nu există conștiință vidă [...])” [Coșeriu, 159].

³ Se disting câteva tipuri de experimente asociative (EA): *EA liber*, în care respondenților li se propune a răspunde cu primul cuvânt venit în minte la auzul cuvântului-stimul (fără a se gândi); *EA ghidat*, unde alegerea cuvântului-reacție este restricționată (fie se restricționează numărul acestora, fie clasa lexico-gramaticală din care poate face parte cuvântul-

au fost rugați să răspundă instantaneu cu primul cuvânt care le-a venit în minte la auzul cuvântului-stimul *timp*. În calitate de respondenți au fost aleși circa 1000 de studenți din mai multe universități din Republica Moldova și România cu vârsta cuprinsă între 18-25 de ani, pentru care limba maternă este româna. Rezultatele acestui EA ne vor fi utile pentru a releva specificul noțiunii de timp în mentalul românesc.

S-a demonstrat faptul că, cu cât mai des un cuvânt apare în vorbire, cu atât mai des el apare ca reacție în cadrul experimentului asociativ. Rezultă că ceea ce apare în vorbire, într-un fel sau altul, este reflectat și „cimentat” în conștiința lingvală a vorbitorilor și viceversa – ceea ce există în conștiința lingvală a vorbitorului se manifestă (sau, eventual, ar putea oricând să se manifeste) în vorbire (deci și în cadrul EA). „Trecem astfel dintr-un orizont sociologic la o determinare operativă; de la o limbă pentru toată lumea la o limbă aparținând fiecăruia” [Iacob, 122].

Analiza rezultatelor demersului nostru investigativ ne-a indus următoarele concluzii cu privire la viziunea etnolingvală românească a noțiunii de *timp*:

1. Dacă timpul poate fi imaginat ca linearitate infinită, înzestrată sau nu cu mișcare, atunci în limba română timpul este mai degrabă o linie care se mișcă dinspre viitor spre trecut: viitorul este, tocmai, timpul „care vine spre noi” (cf. rom. *viitor*); prezentul este timpul care se găsește „în fața noastră”, perfectul – timpul care a trecut pe lângă noi și se găsește de acum în spatele nostru. Și chiar dacă noi ne mișcăm, o facem în direcție contrară

reacție etc.); *EA în lanț*, în care respondenților le este permis a răspunde cu un număr nelimitat de cuvinte-reacții ce le vin în minte, fără a li se impune niciun fel de restricții de ordin formal sau semantic.

timpului: avem trecutul nostru și istoria noastră *în urmă*, iar viitorul nostru *înaintea* noastră (*apud* [Coșeriu, 344]).

2. Adesea timpul la români nu e reprezentabil prin sine însuși și, în consecință, e reprezentat de corelativul său – spațiul. Cu totul spațializat, consideră E. Coșeriu, este timpul în limba noastră: „Timpul este conceput, de fapt, ca un mod de a fi al spațiului – ca un fel de spațiu transparent și gol în care au loc evenimente – sau ca o dimensiune a spațiului pe un plan infinit la baza lui – timpul care este afară (timp „meteorologic” sau „atmosferic”)” (cf. [Coșeriu, 342-343]). În așa fel, în limba română există doar un singur cuvânt – *timp* – ce actualizează ambele semnificații: 1) „durată, perioadă, măsurată în ore, zile etc.” și 2) „stare a atmosferei determinată de ansamblul factorilor meteorologici”. În alte limbi pentru aceste două noțiuni se folosesc două unități lexicale (cf. germ. *Zeit-Wetter*, engleză *time-weather*, rusă *vremea-pogoda* etc.).

3. Reprezentarea lineară a timpului⁴ care *trece, se scurge* reprezintă, la nivel elementar, de asemenea, un germene de spațializare a timpului. În conștiința umană timpul se asociază cu mișcarea⁵ (cf. reacțiile *trece, trecere, trecător, fugе, vine*), iar la baza reprezentării mișcării timpului stă o metaforă zoo-antropomorfă, exprimată, cel mai adesea, prin verbele: *trece, zboară,*

vine, fugе, se scurge etc.⁶ Trebuie să menționăm faptul că în limba română, câteva proverbe cristalizează concepția naivă a timpului imobil, ca simplă dimensiune a spațiului: *Vremea vremuiește și omul îmbătrânește; Vremea vremuiește, floarea se pălește* [*Dicționar de proverbe*, 20], ceea ce denotă caracterul static al timpului.

4. Cea mai răspândită metaforă a timpului este că acesta reprezintă o linie dreaptă, pe care, într-o ordine consecutivă și foarte strictă, se plasează *trecutul, prezentul și viitorul*. Deși sînt diferențiate, aceste faze ale timpului se transformă, printr-o dialectică specială, într-un întreg organic, marcînd o altă dimensiune a lumii ce reprezintă cadrul existențial. Totuși diferite culturi le marchează diferit, punîndu-se accentul pe una dintre faze, conform cărui fapt se vehiculează lucrurile. Dat fiind faptul că românul crede, tradițional, într-un fel de omniprezență și omnipotență a genezei, trecutul păstrează pentru el o înfîietate printre celelalte faze. Astfel, „trecutul este acela care domină timpul și face posibilă cunoașterea lui” [Bernea, 168]. „Pe linia sa de dezvoltare principală, timpul în conștiința populară tradițională acționează mai puternic prin trecut decît prin viitor, prezentul fiind el însuși continuu inhibat de date și acte tradiționale” [*idem*, 170]. Așa se explică cele

⁴ Au fost relevate cîteva modele de conceptualizare a timpului: linear, pulsant, ciclic, spirală, istoric, de profunzime, timp-drum, timp care se scurge, model scalar, timp-mișcare pe contrasens (cf. [Дарбанова, 52]).

⁵ Modelul dat are rădăcini adînci în mentalitatea societății arhaice, cînd timpul era măsurat în conformitate cu mișcarea astrelor (a lunii).

⁶ Deși timpul capătă calități zoo-antropomorfe, în română nu se atestă comparația mișcării timpului cu mișcarea animalelor, a păsărilor etc., identificată, bunăoară, în limba rusă. Cf. *время летит птицей, годы летят как птицы, время ползет как черепаха, время летит как стрела, как молния* etc. Trebuie să menționăm că în limba rusă și diapazonul mișcării timpului e mai mare: *тащиться, лететь, бежать, течь, протекать, идти, приходиться, проходить, уходить* etc.

mai multe reacții atestate în cadrul E.A. pentru *trecut*, câteva reacții pentru *prezent* și nici o reacție pentru *viitor*. Credem că reacțiile respective sînt foarte relevante pentru mentalitatea românului și modul de a acționa a acestuia.

5. În conștiința românească, care are reminiscențe magico-religioase, persistă sentimentul trecerii ireparabile a timpului. În desfășurarea lui, mai mult lineară decît ciclică, timpul nu suportă deplasări sau inversări de date, întrucît comportă caracter ireversibil.

6. Existența în timp a românului are două fațete: una e aceea a clipei și alta cea a eternității, ambele indisolubil legate. „A fi în timp” pentru român nu înseamnă „a fi pur și simplu, a avea conștiința existenței, ci înseamnă a fi în lumea aceasta [...]. Omul este trecător din sentimentul mersului către inevitabil, către moarte”⁷ [Bernea, 159]. În așa fel, se explică reacția destul de frecventă – *viață*, dar și *efemer*, *efemeritate*. Drept consecință firească a acestui mod de a gândi timpul, adesea transpare atitudinea care induce o notă de scepticism, de îndoială în ceea ce privește eficacitatea și rostul efortului uman, depus pentru reușita lui în viață. Cf. reacția *deșărtăciune*, singulară de altfel.

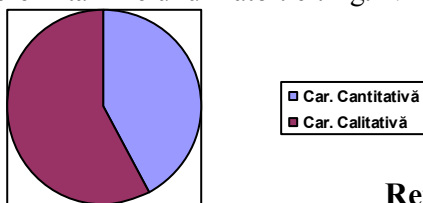
Cea de-a doua fațetă a existenței în timp a românului, opusă lumii de aici, este lumea de dincolo, sau lumea

veșniciei. Românul conștientizează că e subordonat condiției temporale, dar știe că se poate elibera de acest jug, cîștigînd în fața curgerii timpului, și să-l învingă prin plecarea în eternitate, transfigurînd tot ceea ce e efemer, trecător. Cf. reacțiile *eternitate*, *infini*, *etern*. Eliberarea de dimensiunea timpului e văzută ca o eliberare și apropiere de Dumnezeu. Viața noastră nu este decît o oglindă a timpului, de aceea românul acceptă a se supune acestei condiții temporale ce-i este dată în mod original. „Neamul românesc e și el, într-un fel, solidar cu acel plan neschimbător. I se întîmplă și lui multe, se frămîntă ce-i în marginea lui, în inima lui, peste trupul lui chiar – dar el rămîne neschimbat. „Trece și asta” e una din cele mai curente vorbe românești. Neamul nostru rămîne pentru că și el participă, în felul lui, la eternitatea ființei” [Noica, 11]. Viața românul o vede sub forma unui drum care se desfășoară cursiv sau în căderi, lin sau zbuciumat, dar sigur nu stă locului: or aceasta înseamnă trecerea într-o altă dimensiune a ei – veșnicia (cf. *veșnic*, *veșnicie*), iar omul pe acest drum este un călător (cf. *călătorie*).

7. Viața se desfășoară sub puterea și influența timpului care poate avea consecințe atît pozitive, cît și negative, distructive sau creatoare. Românul recunoaște această forță a timpului, de aceea își concentrează atenția în vederea păstrării și supunerii față de legitățile timpului, a folosirii sau anihilării diverselor lui calități. În această ordine de idei, analizăm asociațiile sintagmatice pentru *timp*, ajungînd la concluzia că vorbitorii de limba română preferă cele care descriu timpul din perspectivă calitativă, și nu cantitativă (cf. *scurt*, *puțin*, *lung*, *îndelungat*) spre deosebire de alte culturi, în care timpul este perceput concret, exact, fix

⁷ În limba română funcționează o expresie sinonimă *a fi în veac*, în opoziție cu „a fi în eternitate”. După cum subliniază E. Bernea, „Veacul în concepția populară are un cuprins mult mai mare; el are în limitele sale atît trecutul, cît și viitorul, legate printr-un prezent continuu [...]. Veacul este pentru român timpul de aici, din lumea aceasta, pe care el o socotește reală, dar nu eternă, de cînd este ea și cît va dura ea; veacul este timpul întreg” (cf. *veac*) [ibidem].

(bunăoară, în tabloul lumii specific nemților (*apud* [Емельянова]). Românul își concentrează mai mult atenția asupra laturii calitative a timpului și a conotațiilor lui emoționale – model axiologic al gradării temporale (Cf. *tre-cător, liber, pierdut, frumos, așteptare, nelimitat, petrecut, câștigat, efemer, dorință, răbdare, nostalgie, tinerețe, bătrânețe, deșărtăciune, efemeritate*) etc., or „natura sa, menționează E. Bernea, se exprimă prin însușiri specifice și funcționează în mod continuu, nou și viu. Acest timp nu este abstract, fără chip și monoton ca timpul matematic, ci, dimpotrivă, este concret, cu înfățișări variate și muzical” [Bernea, 151]. Coraportul reacțiilor ce caracterizează timpul din punct de vedere cantitativ și cele din punct de vedere calitativ se prezintă în felul următor: cf. fig. 1.



7. Totuși în cultura românească, timpul comportă mai mult o valoare spirituală. Timpul e privit ca valoare, ce trebuie păstrată și folosită eficient, și nu consumată fără rost – timpul e un dar dumnezeiesc, de aceea printre reacțiile românilor am atestat unități lexicale precum *prețios, valoros, neprețuit, fără preț, valoare*.

În concluzie, putem releva că conceptul de *timp* e strict legat de cultura și limba unei etnii și orice schimbări de ordin cultural implică modificarea atitudinii și percepției timpului: limba reacționează la aceste schimbări prin transferul bazei modelului metaforic al timpului. Categoria *timpului* a căpătat noi conținuturi în configurația limbii române, în structura simbolurilor-expresii, fiind o caracteristică a „rostirii filosofice românești”.

Referințe bibliografice

1. Bădescu I. *Timp și cultură. Trei teme de antropologie istorică*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1988
2. Bernea E. *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*, București, Humanitas, 2005
3. Boboc Al. *Limba și timp în comportamentul uman și în comunicare*// <http://www.google.ro>
4. Coșeriu E. *Omul și limba sa. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*, Iași, Editura Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2009
5. Iacob A. *Les exigences théoriques de la linguistique selon G. Guillaume*, Klincksieck, Paris, 1970
6. Noica C. *Pagini despre sufletul românesc*, Editura Humanitas București, 2008
7. Popescu Iu. *Timp și limbaj. Introduce în lingvistica lui Gustave Guillaume*, Iași, Institutul european, 2006
8. *Dicționar de proverbe și zicători românești*. Alcătuire, prefață de Grigore Botezatu și Andrei Hâncu, București-Chișinău, Editura Litera internațional, 2001
9. Дарбанова Н.А. *Время в лингвистических исследованиях: предыстория и современность*. // file:///F:/DALR/Spatiu%20Timp/Art.%20rusa/Darbanova.pdf
10. Емельянова С.М. *Асимметрия восприятия времени в русской и немецкой лингвокультурах* În «Филология, искусствоведение и культурология: актуальные вопросы и тенденции развития»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (13 мая 2013 г.), <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/7920-2013-05-22-12-31-55>

11. Караулов, Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. In Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987

12.



CREAȚIA POPULARĂ – SURSĂ A IMAGOLOGIEI UNEI COMUNITĂȚI (STUDIU ÎN BAZA PROVERBELOR CE CONȚIN SOMATISMUL NAS)

*FOLK CREATION – SOURCE OF A COMMUNITY IMAGOLGY
(STUDY BASED ON PROVERBS CONTAINING THE SOMATISM „NOSE”)*

Elena LACUSTA,
doctor, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In a paradigm of somatic symbolism valorized by the Romanian proverbs, the somatism „nose” receives semantic nuances foreign of its meaning in the dictionary. It describes, names and appreciates aspects of relationships person - person in terms of cohabitation. Thus the nose symbolizes and marks its holder status, behaviour, pride, shame, etc. The same somatism names metonymically a specific holder of the nose and a very personal part of him.*

Keywords: *phraseological unit, association, stimulus, reaction, somatism.*

În tabloul științific al lumii nasul este organul cu care omul respiră și percepe mirosurile. În tabloul frazeologic însă al limbilor română și rusă, somatismul *nas* este transferat din domeniul somatic propriu-zis în domeniul ce, pornind de la dimensiunea și poziția acestuia în topografia corpului uman, îi atribuie sensuri noi, legate de aspectul social al posesorului său. Alături de cap, organ ce răspunde de existența fizică și intelectuală a omului, și de ochi care, prin mijlocirea cunoașterii, răspund de locul omului în lume, de mână, ce simbolizează ființa ce acționează și reacționează și inimă, ce răspunde de dimensiunea afectivă, de rînd cu cvasiorganul suflet, nasul, în acest complex somatic, este organul răspunzător de statutul și așezarea socială. În relația cu celălalt, nasul, sau mai concret, lungul nasului sau gradul de ridicare a lui, măsoară poziția în comunicare și acțiuni. Astfel că în limita lungimii nasului, limită ce conturează o zonă proprie (*sub nas, nu mai departe de lungul nasului, nas în nas* etc.), mult mai personală decât cea conturată de ochi (*în ochii mei, sub ochii mei*), omul are dreptul de a

acționa și de a-și stabili pretențiile și nevoile în lume. Depășirea acestei zone se termină fie cu tăierea (scurtarea) nasului (*a tăia din nas*), fie cu lăsarea acestuia în jos (*a pleca nasul*).

Aceeași situație pare a descrie și reacțiile ambelor limbi la cuvântul nas din experimentul asociativ. Prin mijlocirea unui simbolism care, s-ar putea ca tot de funcționarea structurilor fixe să fie determinat, au fost asociate pe primele poziții însușiri ale nasului ce sunt purtătoare în mental de însușiri ale ființei umane ca ființă socială, sau o vizează în raport cu celălalt: *lung* (10); *mare* (9); *mic* (9); *ridicat* (1); *длинный* (67) *большой* (38) *красный* (38).

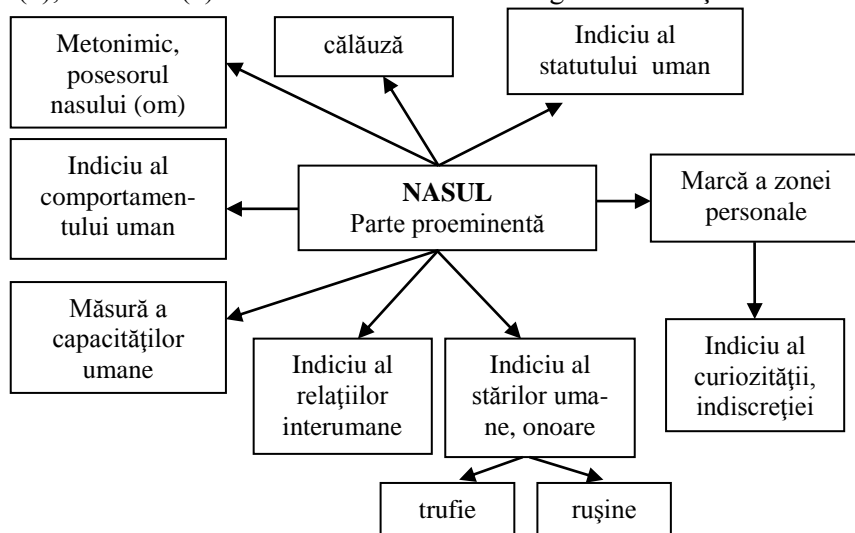
Asociațiile cu nasul din cadrul experimentului asociativ ale noțiunilor *orgoliu, rușine, fudulie*, dovedesc statutul acestui organ de simbol al unei alterități dacă nu negative, cel puțin nerecomandabilă și, din această cauză, ironizată în structurile fixe. Devenind astfel drept indice în caracterizarea relațiilor cu celălalt, nasul califică posesorul lui ca în seriile ce urmează:

FUDUL: prost (18); rău (8); needucat (4); dezgust (1); prostul (1); fițos

(1); dispreț (1); răsfățat (1); negativ (1); dușman (1); nimic (1); respingere (1).

ORGOLIOS: prost (2); вредный (1); invidios (1); zgîrcit (1); urît (1); supărăcios (1); defect (1); răsfățat (1); egoist (1); răutăcios (1).

Imaginea nasului ca proeminență în coordonatele lungimii și ale înălțimii și derivatele respective reprezintă nucleul în configurația semasiologică a acestui somatism în contextele frazeologice române și ruse.



Nasul, conform dicționarului explicative ale limbilor română și rusă, are semnificația de 'parte proeminentă a feței' (DEX). În această ipostază somatismul *nas* construiește imaginea multor unități frazeologice din ambele limbi; *a nu vedea de nas* 'a fi neatent'; *бебези нос в большой мороз; держать нос по ветру* = *a ține nasul în vânt*. Ultima expresie cu sensul de 'a se adapta situației', care rezultă din imaginea nasului ca parte de dinainte a feței ieșită în relief și care, la o direcționare a corpului, creează impresia că este cea care orientează, ar putea să fi apărut în limbajul marinarilor. În acest domeniu cuvântul *nas* înseamnă 'partea anterioară a fuzelajului unei nave; lat. *nasus*' (DEX). Situația îndreptării navei după cum bate vântul a servit drept metaforă în domeniul somatic, al îndreptării metaforice a nasului, adică a adaptării la trebuințele și aspirațiile în dependență de situația reală. Același sens este vizat, se pare, și în cele trei aso-

ciații propuse de vorbitorii de rusă la stimulul NAS: *корабль 3*.

Mai mult, imaginea proeminentă a acestui organ a generat în ambele limbi diverse nuanțe de sens, intens valorificate în contextele frazeologice. De la 'parte proeminentă a feței omului', care prima sare în ochii celuilalt, se face ușor transferul metonimic asupra 'purtătorului de nas' în general, *ni miroase a nas de om* 'nu e faptă de om vrednic (indiciu uman)'; *orice nas își are nașul*; *с носу (братъ, получить) ≈ de cap*. Această relație metonimică poate fi sugerată și de reacțiile *om 2; человека 4*.

Tot nasul, ca parte proeminentă a feței, este elementul corporal ce creează iluzia (și posesorului, dar și privitorului) că mărește spațiul fizic ocupat de ființa umană alături de celălalt. Astfel că tot ce se află în zona respectivă se identifică cu omul însuși, e zona sa privată: *sub* (sau, rar, *în*) *nasul* *cui-va* sau *sub nas* = *под носом* 'în ime-

diata apropiere, în față, sub ochii cui-va'; *de sub nas* = *из-под носа*. Toate evenimentele ce urmează să se întâmple în viața personală sunt descrise de vorbitorul rus ca fiind *aproape de nas* sau *sub nas*: *на носу* 'despre ceva care trebuie să aibă loc și de care trebuie să te pregătești'; de exemplu, *зима на носу, надо запастись дровами*.

Condiția pentru o bună funcționare a acestei zone în preajma celorlalți semeni e să fie bine și obiectiv cunoscută (în acest sens am discutat mai sus imaginea *lungul nasului*). Nesatisfacerea acestei condiții e interpretată ca tentativă la spațiul privat al celuilalt: *a-și lungi nasul* 'a deveni prea îndrăzneț, a se obrăznic'. Din acest motiv nasul este asociat cu curiozitatea și indiscreția. Ilustrative sunt structurile: *любопытному в комедии нос откусили* sau *любопытной Варваре на базаре нос оторвали*; *a-și băga nasul unde nu-i fierbe oala* ≈ *не суи свой нос в чужие дела*; *a-și băga nasul* = *совать (сунуть) нос; соваться (сунуться) с носом; не суи свой нос не в свой вопрос; не суи свой нос не в своё просо* etc. (Amintim în acest context că Урысон Е. В. consideră că față de europeni, rusul își permite frecvent să se amestece în treburi străine. Acest lucru îl consideră ca fiind o datorie a coabitării (Урысон 1995)) Intersectarea a două spații private nu este niciodată intenționată și din această cauză e neașteptată: *a da nas(ul) cu cineva* 'a se întâlni cu cineva pe neașteptate (și fără a dori)'; *(a se întâlni) nas în nas* (cu cineva) = *носом к носу* sau *носом к носу встретились* ('a se întâlni) față în față (cu cineva), a se întâlni pe neașteptate'.

Depășirea zonei este salutară doar în scopul cunoașterii în general, fără atenție la intimitatea străină: *a nu vedea mai departe decât lungul nasului*

'a fi prost sau limitat din punct de vedere intelectual' ≈ *не видеть дальше своего носа* 'a observa ce se petrece numai în apropiere'. Aceeași idee este întărită și de imaginea lucrului ce trece pe sub nas și nu este observat pentru a fi exploatat: *a(-i) trece (cui-va) pe la (sau pe lângă) nas* 'a(-i) trece pe dinaintea ochilor', 'a pierde un prilej favorabil'; *вокруг носу вьется, а в руки не дается*.

Ca tentativă la celălalt prin depășirea zonei proprii este interpretată și imaginea ființei umane ce nu-și vede sau își neglijează propria zonă, dar face referire la alte persoane: *sub pădure vede, da' sub nas nu vede* ≈ *не видим, что под носом творится; далеко глядит, а под носом не видим; под лесом соломинку видим, а под носом бревна не видим*.

În relația cu celălalt, lucrurile plăcute, dorite sar în ochi sau se percep cu ochii: *a pune ochiul pe ceva*; *a sorbi cu ochii pe cineva*; *a pierde (pe cineva) din ochi*; *аленький цветок бросается в глазок*, iar cele neplăcute sunt percepute sau primite în zona conțurată de nas: *a arunca (cui-va ceva) în nas* 'a spune (cui-va ceva) direct, fără menajamente'; *a-i râde cui-va în nas* 'a râde cui-va în față, bătându-și joc de el'; *a-i da (a-i ajunge, a-i miroși cui-va) pe sub nas* 'a se simți jignit'; *a-i da (a-i ieși cui-va) ceva pe nas*; *a vărsa ceva pe nas* 'a o păși'. Aceste imagini sunt sprijinite și de experiențele umane neplăcute în care este antrenat nasul și care au servit drept metafore pentru diverse stări și emoții negative ale omului: *a-i da cui-va cu ardei (chibrituri, frunză de tutun, cu ceva) pe la nas* 'a supăra pe cineva'; 'a întărâta pe cineva'; *a-i stoarce cui-va ceapa (sau lămâia) în nas*; *a-i freca cui-va ridichea la nas* 'a înfrunta vehement pe cineva'; *a-i sări cui-va ceva în nas* 'a fi su-

părăcios, sensibil', 'a se simți jignit'; *a cădea cu nasu-n terci*; *a-și turti nasul*; *a lua în nas (rușinea)* 'a-și pierde reputația', 'a păți ceva rușinos'; *a-și beli (jupui, rupe) nasul* 'a fi în primejdie, a o păți', 'a se păcăli'; *a-i sta ca piperu-n nas* 'a nu-i fi pe plac'. În felul acesta nasul este răspunzător de stările, în general, negative, trăite de om: *a-i veni (cuiva) muștarul la nas* sau *a-i tremura (cuiva) nasul* 'a se supăra; a se enerva, a se înfuria'.

Tot ca derivat al semnificației 'prominență' se poate interpreta valoarea de călăuză în deplasarea sau direcționarea corpului uman, independentă sau nu de voința posesorului: *a da cu nasul de ceva* 'a întâmpina o dificultate'; *a da cu nasul pe undeva* (sau *prin ceva*) = *показать нос куда или где* 'a trece în grabă sau întâmplător pe undeva'; *a-și arăta* sau *a(-și) scoate nasul (la iveală)* 'a apărea, a se înfățișa'; *a da nas(ul) cu ceva* 'a lua cunoștință'; *pasul păzește nasul*. La fel și imaginea *băgării nasului peste tot*, amintită mai sus, se poate înscrie în acest șir: *a-și băga* (sau *a-și vâri*) *nasul în ceva* (sau *undeva, în toate, unde nu-i fierbe oala*) 'a se amesteca într-o afacere, într-o problemă (care nu-l privește)'; *он всюду нос сует; хоть шея коротка, а достаёт носом до дна*, cu un excelent efect stilistic.

Ca derivat al unei direcționări statice funcționează imaginea nasului înfîpt în ceva: *cu nasul în carte* = *уткнуть нос или уткнуться носом в книгу; ткнуть носом кого-что во что; уткнуть нос или уткнуться носом во что* 'a se uita atent la ceva'.

Ființa umană se poate exprima non-verbal, intenționat sau nu, printr-un cod somatic ce poartă un caracter în mare parte universal. În acest limbaj este antrenat și nasul, ca parte proeminentă a corpului (sau a feței, mai

exact). Am prezentat mai sus câteva structuri ce descriu expresii somatice prin care vorbitorul se exprimă și-și demonstrează astfel atitudinea față de celălalt: *a strâmba din nas* 'a fi nemulțumit'; *a-și cârni nasul* 'a-și manifesta nemulțumirea, dezaprobarea, disprețul'; *a râde pe sub nas* 'a râde pe ascuns'; *a-și umfla nasul* 'a se supăra, a se înfuria etc.' Mai putem adăuga și acele imagini frazeologice în care nasul ia o anumită poziție ca rezultat al mișcării capului. Astfel, imaginea *nasului ridicat*, ce descrie poziția pe care o iau oamenii în exprimarea unor atitudini de superioritate sau îngâmfare în diverse situații, nu este altceva decât un efect al ridicării capului. Vorbitorul vede această poziție prin perspectiva nasului mai ales pentru efectele care o însoțesc: imaginea capului ridicat fiind una neutră, cea a nasului ridicat are o forță sugestivă intensă. De aici și aria de simboluri largă atribuită nasului în domeniul relațiilor omului cu celălalt, sau, mai exact, al poziției, statutului posesorului de nas în comunitate: *a avea nas* sau *a-și ridică nasul* 'a îndrăzni, a cuteza'; *a da nas* (cuiva) 'a îngădui prea multe (cuiva)', 'a-i permite cuiva să fie familiar, îndrăzneț sau obraznic'; *a (nu) fi* (sau *face*) *de nasul cuiva* 'a (nu) fi potrivit cu cineva, a (nu) corespunde cuiva, a (nu) fi pentru cineva, a (nu) i se cuveni cuiva'; *a da nasul (să...)* 'a îndrăzni'; *parcă n-are nas să ne dea obraz* (Pann, 1350); *задрать* sau *поднять нос* 'a începe să se simtă important'; *не подымай носу: спотыкнешься*; *нос не по чину*; *хоть дворянский нос, да песьего не стоит*.

În acest domeniu semantic nasul funcționează ca indiciu al diverselor stări – trufie, mândrie, îngâmfare și încredere exagerată în sine, de unde și ideea unei libertăți exagerate în relația

cu celălalt (Scriban): *după ce e sărac, mai e și cu nasul pe sus; nu umbla cu țifna-n nas* (Pann, 854); *a-i cădea* (sau *a-i pica*) *nasul cuiva* 'a-și pierde îndrăzneala sau îngâmfarea, a rămâne rușinat, umilit'; *nu-ți cade* (sau *pică*) *nasul dacă...* 'nu ți se întâmplă nimic, nu-ți pierzi demnitatea dacă...'; *a-i da cuiva cu luleaua pe la nas* 'a nesocoti; a disprețui'; *nu-i ajungi (nici) cu prăjina* (sau *strămurarea*) *la nas* 'e foarte încrezut' sau 'e fi foarte îngâmfat'; (*a umbla sau a fi, a se ține*) *cu nasul (pe) sus* 'a (fi) încrezut, sfidător'; *образului fără nas îi stă rău; Își găsește fără voie / Lungul nasului să-i moaie* (Pann, 1089); *I să moaie nițel nasul cel de oțel* (Pann, 1090); *задирать нос; нос задирает, а в голове ветер; ходит с поднятым носом.*

Cu efect de diminuare a stărilor descrise mai sus funcționează rușinea. Nasul este organul ce răspunde de starea de rușine, tot el fiind cel ce o exprimă: *a-i fi (rușine) pe la nas* 'a se rușina'; *a lăsa* (sau *a pune*) *nasul în jos* sau *în pământ* 'a se rușina, a se simți vinovat'; *cu nasul lăsat în jos* 'rușinat, umilit'; *a se întoarce* (de undeva) *cu nasul în jos* 'a se întoarce rușinat'; *să-ți fie în nas!* 'să-ți fie rușine!'; *a-și duce nasul undeva* 'a păți rușine de ceva' sau 'a răspunde de ceva'; *Образnicul are ceas când să ia rușinea-n nas.*

Tot nasul este organul care răspunde de capacitățile și posibilitățile posesorului. În acest sens am discutat expresia *lungul nasului*, care reprezintă în limba română măsura acestor capacități: *a (nu-) și cunoaște* (sau *vedea, ști*) *lungul nasului* 'a (nu-) și da seama cât e în stare să facă cu puterile proprii', 'a (nu-) și da seama de măsura pe care trebuie s-o păstreze față de alții' sau a (nu) se comporta cuviincios'; *omul e dator să-și măsoare lungul nasului; a nu vedea mai departe decât*

lungul nasului 'a fi prost sau limitat din punct de vedere intelectual'; *не видеть дальше своего носа; не по носу кому; выше носа плюнешь, себя заплюнешь.*

Se mai pot adăuga și imagini care, prin atribute ale nasului, fac referire la un anume tip de posesor sau comportament: *a fi cu nasul de ceară* 'a fi foarte susceptibil'; *nu merge la soare de frică să nu i se topească nasul; a-și face nasul mătură* 'a-și pierde omenia'; *te spune nasul că-ți place vinarsul*, la fel și expresiile discutate mai sus: *нос, что и багра не надо* sau *насандальить нос*. În ce privește ultima expresie, amintim că „sandal” (*сандаговое дерево*) este denumirea unui copac (*Pterocarpus santalinus*) din care, cu ajutorul spiritului, se căpăta vopsea roșie.

Imaginea nasului conturată până acum în contextele frazeologice explică și ipostaza lui de organ ce poartă răspundere de comportamentul și faptele posesorului. Astfel că imaginile sustragerii sau diminuării integrității acestuia, ca simbol al restabilirii sau încercării de a restabili locul potrivit al posesorului în comunitate, sunt larg exploatate în tabloul frazeologic al ambelor limbi: *a tăia* (sau *a scurta*) *nasul* (cuiva) sau *a da* (cuiva) *peste nas* 'a pedepsi, a rușina, a umili, a pune la locul lui (pe cineva)'; *să-mi tai nasul dacă...* 'se spune pentru a întări o afirmație sau o negație'; *a-i crește cuiva nasul cel tăiat* 'a se obrăznicii din nou, după ce a fost muștrat sau pedepsit'; *văcarul care s-a mîniat pe nevastă și nasul și-a tăiat* (Pann, 855).

Imaginea tăierii nasului nu este una pur metaforică. Ea ne amintește, spune Lazăr Șăineanu, „de un timp când tăierea nasului era o pedeapsă obicinuită în vechea legislațiune românească și când persoana, lovită de o asemenea pedeapsă, era expusă disprețului și în-

josirii” (Șăineanu 1999: 231-232). „Carele va fura din biserică vrun lucru [scrie în Pravila lui Vasile Lupu], ce va fi sfințit, măcar de va fi furat atunci întâi, tot să-l spânzure; iară de nu va fi sfințit lucrul acela ce au furat, de i-ar fi atunce întâi, tot să și-i taie nasul, [...]; iar de va face și al doilea rând, să-l spânzure” (Apud Șăineanu 1999: 231). Această „operație chirurgicală”, spune Stelian Dumistrăcel, reprezintă o pedeapsă „mai blândă (față de tăierea capului), administrată uzurpatorilor domniei sau boierilor «vicieni»; învinși și prinși, acestora li se tăia, de obicei, zgârciul dintre nări” (Dumistrăcel 2001: 256) Este cunoscută și varianta „[în]-semnării la nas” argumentată documentar de către Stelian Dumistrăcel, prin prezentarea de dovezi istorice: „L-au împresurat oastea leșească pe Joldea-vodă și l-au prins viu; pre carele, dacă au sosit Alexandru-vodă, l-au [în]-semnat la nas și l-au dat la călugărie” (*Letopiseșul*, cap. *Domniia lui Joldea-vodă, carile au domnit 3 zile...*)” (Dumistrăcel 2001: 256). Această practică era aplicată și în situațiile pedepsirii prizonierilor de război sau a hoților și negustorilor necinstiți: „Dar practica era mai larg răspândită: la fel erau însemnați și prizonierii de război și tot așa erau pedepsiți și hoții sau negustorii necinstiți, de exemplu brutarii ce vindeau «pîinea lipsă»: «odinioară se dau prin tîrg cu nasul tăiat, – de unde locuțiunea bucureșteană care a rămas: «da-te-aș prin tîrg cu nasul tăiat». Utilizarea figurată a contextului păstrează, chiar dacă numai vag, amintirea umilinței infamatoare, cu toate că formularea s-a schimbat: *a da peste nas*, *a scoate (cuiva) pe nas (o faptă, un act)*.” (Dumistrăcel 2001: 257)

Opusă imaginii nasului ridicat și sinonimă, în unele contexte, cu imaginea nasului tăiat, funcționează, în ta-

bloul frazeologic al ambelor limbi, imaginea nasului lăsat în jos: *a lăsa* (sau *a pune*) *nasul în jos* sau *în pământ*; *a se întoarce* (de undeva) *cu nasul în jos*; *cu nasul lăsat în jos*, iar drept remediu al situației respective sunt cunoscute, pe lângă tăierea sau scurtarea nasului, diverse acțiuni în care organul respective are de suferit: *a-i da peste nas*; *a da* (sau *a pune ceva*) *peste nas*; *a scoate (cuiva ceva) pe (ori prin, pe sub) nas*; *a-i freca (ceva) sub nas*; *a-i trage una* (sau *un ibrișin*) *pe la nas* 'a face pe cineva să simtă că nu s-a purtat cum se cuvine', 'a-i face cuiva aluzii răutăcioase', 'a-i reproșa cuiva ceva cu răutate'; *a-i ieși* (sau *a-i da*) *pe nas* 'a o păți'.

Spre deosebire de limba română în care imaginea nasului plecat în jos simbolizează rușinea, umilința sau vinovăția, în limba rusă aceeași imagine simbolizează, pe lângă semnificațiile din română, și starea de melancolie, tristețe: *повесить нос* sau *повесить нос (на квинту)* 'a fi trist, melancolic'. Această imagine e legată de gestul aplecării capului în starea de melancolie, iar prezența cvintei din limbajul muzical trimite la poziția capului plecat a violonistului în momentul atingerii celei de-a cincea strună. Struna respectivă produce cele mai înalte sunete din care și sunt compuse melodiile de tristețe, melancolice (Бирих 2005: 477).

Ca parte a corpului ce răspunde de statut, onoare și diverse atitudini adoptate în fața celuilalt, nasul funcționează intens și în domeniul relațiilor umane: *a(-i) întoarce nasul (cuiva)* 'a ignora ostentativ (pe cineva), a întoarce spatele (cuiva)'; *a trânti* (sau *a închide* *cuiva*) *ușa în nas* 'a refuza să primească (pe cineva)' sau 'a pleca supărat de la cineva, închizând ușa cu putere'; *показать нос кому*; *натянуть нос* sau *наклеить нос* 'a prosti, a înșela pe cineva'.

Această zonă semasiologică a cuvântului *nas* este conturată și de o imagine transferată din domeniul creșterii, îngrijirii și exploatării animalelor de casă. E vorba de imaginea purtării de nas a cornutelor în scopul mânuirii lejere de către om: *a duce* (sau *a purta*) *de nas* (pe cineva) = *водить за нос кого-что* 'a domina, a stăpâni, a conduce (pe cineva), determinându-l să facă ceva (care nu este în interesul său)' sau 'a amăgi, a înșela (pe cineva)'; *a duce* (sau *a purta*, *a târî*, *a ține*) *pe cineva de nas* 'a stăpâni pe cineva determinându-l să acționeze într-un anumit fel' sau 'a purta pe cineva cu vorba, a amăgi, a înșela'; *a duce pe cineva cu nasul la teică* 'a da în judecată pe cineva'; *ego бабушка моего дедушке за нос водила*. Pe aceeași imagine e construit și un joc rusesc al copiilor, numit *Podvocha*. Un matur sau adoles-

cent îi leagă ochii unui copil și-l duce de nas cu scopul de a-i arăta animalul preferat. Ajungând la o oglindă sau la o găleată cu apă, îi dezleagă ochii și-i arată imaginea proprie reflectată, astfel înșelându-l. (Бирих 2005: 478)

Tot din această serie fac parte și frazeologismele care conțin și instrumentul cu care se poartă de nas: *a-i pune cineva belciugu la în nas*; *a-i atârna cuiva cinghelul* (sau *iabașaua*) *de nas* 'a conduce pe cineva după voie-i'. *Iabașaua* < *yevașa* „clește de lemn sau de fier cu care se apucă nasul cailor nărăvași când se potcovesc” (DEX).

În același domeniu, al relațiilor umane, funcționează imaginea frazeologică, ce nuanțează ierarhia de vârstă și, astfel, de superioritate: *a șterge nasul cuiva* = *утереть нос кому-чему*; *сметлив и хитер – пятерым нос утер*.

Referințe bibliografice

1. Lazăr Șăineanu, *Încercare asupra semasiologiei limbii române. Studii istorice despre tranzițiunea sensurilor*, Cu o alocuțiune-prefață de B. P. Hasdeu, ediție îngrijită, studiu introductiv și indice de Livia Vasiliuță, Editura de Vest, Timișoara, 1999.
2. Урысон Елена Владимировна, *Фундаментальные способности человека и "наивная анатомия"* // Вопросы языкознания. 1995. № 3. С. 3-36.
3. Stelian Dumistrăcel, *Pînă-n pînzele albe. Expresii românești, biografii-motivații*, ediția a II-a, revăzută și augmentată, Editura Institutul European, Iași, 2001.

Surse

1. *Dicționarul limbii române*; I/I, literele A-B, București, 1913; I/II, litera C, București, 1940; I/III, fascicula I, D -de, București, 1949; II/I, literele F-I, București, 1934; II/II, fasc. I, J -Iacustru, București, 1937; II/III, lada - lojnita [s.a].
2. *Micul dicționar academic*: Academia Romana, Institutul de Lingvistica «Iorgu Iordan», vol. I-IV, București, Editura Univers Enciclopedic, (2001-2003).
3. *Proverbe românești*, ediție alcătuită, prefața, glosar și indici de George Muntean, Editura pentru literatură, 1967.
4. ZANNE, Iuliu, *Proverbe românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia*, București: Asociația Română pentru Cultură și Ortodoxie, vol. I-IX, 2003-2004. ISBN 973-85641-8-2
5. Бирих, А.К., Мокиенко, В.М., Степанова, Л.И., *Русская фразеология. Историко-этимологический словарь*, Москва, Астрели АСТ Хранитель, 2005.
6. Даль, В.И., *Толковый словарь живого великорусского языка sursă*: Толковый словарь Даля онлайн <http://slovardalja.net>
7. Даль, В.И., *Пословицы и поговорки русского народа*, Вступительная статья М.Шолохова и проф. В. И. Чичерова, Сборник в 2х томах, Худож. лит-ра, М., 1984.
8. *Фразеологический словарь русского языка*, Под ред. А.И. Молоткова, 4-е изд., стереотип, М.: Русский язык, 1986.



TIPURI DE CUNOAȘTERE APLICATĂ ÎN PROCESUL INTERPRETĂRII/STUDIULUI CREAȚIEI MUZICALE

TYPES OF APPLIED KNOWLEDGE IN THE INTERPRETATION/STUDY OF MUSICAL CREATIONS

Lilia GRANEȚKAIA,

doctor, conferențiar universitar interimar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: The article highlights the importance of introducing different types of musical and artistic knowledge in the study and interpretation of the musical compositions. We propose the following types: the type of scientific dilettante, artistic and pedagogical knowledge. The author solves some educational approaches in the classroom of musical instrument.

Keywords: musical knowledge, piano study, scientific knowledge, dilettante knowledge, artistic knowledge, pedagogical knowledge, interpretation process of musical creations.

Procesul instructiv instrumental-pianistic al studenților, viitori profesori de muzică, prin potențialul său bogat, are un rol decisiv în formarea lor. Posibilitățile inepuizabile ale acestui domeniu vor fi realizate adecvat și exhaustiv în cazul revizuirii, remodelării lui în conformitate cu exigențele actuale ale teoriei și metodologiei muzical-educative. Or, analiza situației privind pregătirea instrumentală inițială a pedagogului-muzician denotă câteva probleme esențiale care, după cum demonstrează practica, estompează formarea adecvată a competențelor muzical-pedagogice:

- activitatea instructiv-pianistică a studenților nu se axează pe cunoașterea de tip complex: muzicologică, artistică și pedagogică;
- studiul lucrării muzicale nu urmărește, în fond, înțelegerea profundă pluriaspectuală a imaginii muzicale, el fiind limitat, frecvent, la executarea tehnic-interpretativă a textului muzical;
- însușirea interpretativă a lucrării muzicale nu prevede o abordare muzicologică și pedagogică, stu-

dentul nefiind capabil, ca regulă, să determine rolul semantic al limbajului muzical în crearea imaginii artistice, să explice unui eventual public conținutul lucrării etc.;

- în clasa de instrument muzical, analiza imaginii muzicale a lucrărilor studiate nu este tratată unitar: *muzicologic-interpretativ-pedagogic*, asigurând, în așa fel, o viziune și o înțelegere largă a mesajului artistic, necesar a fi adus ascultătorului;
- în practica instrumentală nu sînt integrate anumite tehnologii didactice specifice de analiză interpretativă a imaginii muzicale, orientate spre formarea unor competențe necesare realizării cu succes a ulterioarei activități muzical-pedagogice.

Conform lui C. Bîrzea, știința este *alter ego*-ul artei. Or, cunoașterea artistică presupune o sinteză a individualului și a generalului, prin imaginea artistică. *Imaginea artistică și imaginea interpretativă* este rezultatul unei **cunoașteri a muzicii de tip complex**, care consonează nemijlocit cu noțiunile de *imaginație* și *imănar*. *Imaginea* este sursa obținerii unui *sens* muzical, artistic, spiritual-filozofic etc.

Procesul de cunoaștere de tip muzical presupune, în primul rând, receptarea operei de artă. Pentru aceasta este nevoie ca subiectul să stăpânească *arta audiției muzicale*, deoarece, după cum afirmă G. Bălan, există o artă a ascultării, după cum există una a lecturării. „Activarea de către sunete a centrului nostru existențial, a *emotivității* ca premisă a marilor revelații, necesită inițierea în tainele muzicii, asimilarea particularităților ei stilistice și de structură, care sînt de natură a întregii și a adînci *înclinări afective* spre „arta cea mai intim învecinată înaltei cunoașteri esoterice” [1, p. 230]. Muzica ne deșteaptă emoții puternice, ea invită și predispune la meditație și la surprinderea directă a înțeleșului. Emoțiile provocate de creația artistică pot servi drept unul din indicii de cunoaștere a fenomenului artistic. Însă din acestea nu rezultă că scopul artei se reduce la o simplă excitație emoțională. Muzica nu este doar „un prilej de desfătare, ci un obiect de investigație” [2, p. 128]. Muzicologul și filozoful G. Bălan consemnează șapte **trepte ale procesului de cunoaștere** a unei creații muzicale:

I – Reacția emoțională.

II – Percepția imaginativă, constituită din reprezentări mentale.

III – Efectul muzicii asupra gîndirii: meditații inspirate de stările sufletești.

IV – Gîndirea pur muzicală: contemplarea muzicii în realitatea ei obiectivă.

V – Filozofia inerentă muzicii, emanată de gînduri subiective.

VI – Percepția muzicii ca o lume în sine.

VII – Treapta existențială: ascultarea muzicii ca necesitate vitală [3, p.130].

Încercînd să decupăm și să re-aranjăm elementele mai importante din tezele de mai sus, concluzionăm

că doar la treapta a patra ascultarea muzicii devine *act veritabil de cunoaștere*, cînd muzica este percepută ca fiind *desprinsă de impactul ei emoțional și intelectual* [3, p. 130]. Astfel, principalul mijloc de investigație trebuie să fie *ascultarea analitică*. Arta muzicală este un *proces de conștiință* complex, ce adună emoții, impresii, sentimente, idei. Accesul la **esența muzicii** este înlesnit prin *convergența* trăirii și înțelegerii, sensibilului și mentalului, desfătării și cugetului.

După V. Pavelcu, valoarea unei creații artistice este trăită, dar cunoscută numai prin inteligență; „cu cît cunoașterea este mai intens trăită, cu atît mai mult elimină din conștiință orice altă conduită” [5, p. 84]. A. Piliciauskas a elaborat modelul complex al cunoașterii muzicale, în care evidențiază patru tipuri de cunoaștere muzicală: *științifică, diletantă (de amator), artistică și pedagogică*. Autorul menționează că profesorul de muzică „în activitatea sa practică, trebuie să posede, îndeosebi, *cunoașterea de tip artistic și pedagogic*, deoarece în aceste tipuri cunoașterea este centrată pe Om, Personalitate în legătura lui nemijlocită cu natura, societatea – tot Universul” [6, p. 11]. Trecerea prin toate tipurile de cunoaștere muzicală este necesară studentului-interpret, deoarece înlesnește formarea *competenței interpretative* a viitorului profesor de muzică.

Cunoașterea de tip științific îi oferă interpretului posibilitatea de a pătrunde în structura formală a lucrării, de a cerceta mijloacele de expresivitate muzicală. Specificul procesului de interpretare presupune ca analiza științifică să fie susținută de o trăire emoțională profundă, astfel să coordoneze cu *cunoașterea de tip „diletant” (de amator)*, prin care studentul

sesizează caracterul muzicii, cunoaște fondul estetic și etic al muzicii.

Cunoașterea artistică este **imagistică**, conținutul ei este cucerit de natura dublă a omului – factorii emoțional și rațional. Arta își are rostul prin judecata explicativă a mișcărilor emoțional-afective. Cunoașterea muzicii, menționează C. Cozma, „necesită un exercițiu armonios al funcțiilor senzoriale, al acestora cu întreaga trăire afectiv-emoțională și cu gândirea în stare a conduce procesul de înțelegere și interpretare a ceea ce a fost auzit/ audiat” [4, p.18]. *Cunoașterea de tip artistic* apropie interpretul de conținutul muzicii, deoarece drept rezultat al acestui tip de cunoaștere este creată *imaginea artistică* a lucrării aflată în studiu. Esența cunoașterii de tip artistic constă în *conștientizarea emoțiilor, trăirilor/ideilor personale, care au luat naștere ca urmare a comunicării*

cu muzica, în cunoașterea, simțirea *sensului personal* al lucrării.

Cunoaștere de tip pedagogic constituie un tip complex de cunoaștere. Drept rezultat al acestui tip de cunoaștere este determinat *conținutul și sensul creației muzicale*, fiind tratat ca o structură complexă triplă:

- a) **Imaginea muzicală (IM):** la această etapă studentul determină rolul expresiv-artistic al limbajului muzical, cunoaște fondul estetic și etic al lucrării – stilul, tradițiile etice și estetice ale compozitorului;
- b) **Imaginea artistică (IA):** este o etapă indispensabilă în formarea profesorului de muzică, la care sînt determinate ideile, trăirile, sensul personal-artistic al interpretului.
- c) **Imaginea interpretativă (II):** la această etapă sînt integrate componentele emoțional-artistice și kinestezice (Tabelul 1).

Tabelul 1
Modelul de cunoaștere muzical-interpretativă (după A. Piliciauskas)

Tipul de cunoaștere	Calea cunoașterii	Elementele modelului		
		Scopul cunoașterii	Obiectul cunoașterii	Rezultatul cunoașterii
Științific	Rațional	Cunoașterea formei (în sens restrîns)	Limba muzicală Componentele muzicii.	Cunoștințe muzical-teoretice
Diletant a) pasiv b) activ	Emoțional ↗ Emoțional ↘	Satisfacție hedonistică Sesizarea caracterului general al muzicii	Dimensiunea estetică și etică a muzicii	Impresii generale despre caracterul muzicii
Artistic	Intonațional-spiritual	Cunoașterea muzicală a existenței	Trăiri intonate	Imaginea artistică
Pedagogic	Complex-integrativ: Rațional, emoțional, intonațional, motric.	Sensul personal al imaginii muzicale; Interpretarea instrumentală a lucrării muzicale.	Textul muzical: Muzică- limbaj Mijloacele de expresivitate/ dimensiunea estetică și etică a muzicii/ trăiri emoționale intonate	Conținutul lucrării: imaginea muzicală = imaginea artistică + imaginea interpretativă

Astfel, *cunoașterea de tip pedagogic* presupune faptul că studentul,

în cunoașterea muzicii, trebuie să treacă prin următoarele etape: *Ima-*

gine muzicală, *Imagine artistică, Imagine interpretativă*: de la înțelegerea personală a sensului muzical pînă la predarea /transmiterea lui (a sensului) ascultătorilor/elevilor.

Cunoașterea de tip pedagogic vizează și sfera motivațională a studentului. Л. Бочкарев, în structura competențelor muzical-interpretative, evidențiază trei tipuri de *motivație* [7]:

- 1) **motivație expresivă** – necesitatea de interpretare artistică;
- 2) **motivație comunicativă** – necesitatea de contactare muzical-artistică cu publicul;
- 3) **motivație sugestivă** – necesitatea influenței active în sens artistic, educativ asupra auditoriului.

Aceste trei tipuri de motivație vor fi prezente la studenți atunci cînd ei vor crea imaginea artistică și imaginea interpretativă a lucrării, cînd vor trece prin toate tipurile de cunoaștere, îndeosebi prin *cunoașterea de tip pedagogic*.

А. Вицинский [8], cercetînd aspectele psihologice ale procesului de studiere a lucrării muzicale, a apelat la experiența a zece mari pianiști ruși: E. Gilels, G. Ginsburg, M. Grinberg, Iac. Zac, K. Igumnov, A. Ioheles, H. Neuhaus, L. Oborin, S. Rihter și Iac. Flier. Drept rezultat al cercetării, autorul a constatat că toți pianiștii trec prin trei etape (cu excepția că unii delimitează strict aceste etape, iar la alții ele pot fuziona). **Prima etapă** este cunoașterea inițială (emoțională, hedonistică)

a muzicii, „вхождение в образ”. La această etapă pianiștii cercetează textul muzical (unii nu apelează la instrument, formîndu-și impresia, viziunea artistică cu ajutorul auzului interior), determină complexitatea tehnică etc. A **doua etapă** cuprinde tot lucrul tehnic și artistic – frazarea, digitația, pedalizarea, învingerea dificultăților tehnice etc. La **a treia etapă** este integrat lucrul tehnic și artistic – imaginea artistică este vizată integru, aici intervin unele schimbări în tratarea sensului muzical-artistic în general, are loc cristalizarea viziunii artistice personale, pregătirea psihologică pentru redare/transmitere a mesajului/sensului muzical-artistic ascultătorului. Prin urmare, observăm că la prima etapă mai mult se va apela la cunoaștere de tip diletant și științific, la a doua etapă interpretului i se va solicita cunoaștere de tip artistic, iar la a treia etapă interpretul, creînd imaginea artistică și interpretativă, demonstrează o cunoaștere de tip pedagogic.

Concluzie: procesul de *interpretare instrumentală* necesită integrarea tuturor tipurilor de cunoaștere muzicală: științifică, diletantă, artistică, pedagogică, ele fiind oportune în descoperirea sensului muzical, în cunoașterea tuturor aspectelor imaginii muzicale (imaginii artistice și interpretative) – astfel, devenind indispensabile în formarea competenței interpretative a viitorului profesor de muzică.

Referințe bibliografice

1. Balan, G. *În căutarea maestrului*, Iași: Institutul European, 1999, 283 p.
2. Bagdasar, N. *Teoria cunoaștinței*, București: Univers enciclopedic, 1995, 472 p.
3. Bălan, G., *Cum să ascultăm muzica*, București: Humanitas, 1998, 132 p.
4. Cozma, C., *Meloeticul*, Iași: Editura Juminea, 1996, 408 p.
5. Pavelcu, V., *Principii de docimologie*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968. 164p.
6. Пиличяускас, А.А., *Познание музыки как воспитательная проблема*, Москва: Мирос, 1992, 38 p.
7. Бочкарев, Л.П., *Психологические аспекты публичного выступления музыкантов-исполнителей* // Вопросы психологии, 1975, №1 p. 68-79
8. Вицинский, А., *Психологический анализ работы исполнителя над музыкальным произведением* // Известия АПН РСФСР. Вып. 25., Москва, 1950, p. 171-215.



PSALMUL CA UN MODEL DE GEN ÎN LUCRAREA ORCHESTRALĂ *PSALMODIA* DE VLADIMIR CIOLAC

*THE PSALM AS A MODEL OF GENRE
IN THE ORCHESTRAL WORK "PSALMODIA" BY VLADIMIR CIOLAC*

Ecaterina GÎRBU,
lector superior, doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

Abstract: *The article is devoted to the type of psalm underlying the orchestral work "Psalmody" by Vladimir Ciolac, representing an original vision on the approached genre. The work is part of the 20th century music panorama and contributes to rediscover the spiritual wealth of the Psalter. It discovers a wide semantic framework focused on the significance of the Psalms, emphasizing the spiritual part of life.*

Keywords: *genre, Psalm, Psalter, evolution of psaltic music, poetry of Psalms.*

Pe parcursul mai multor secole, Psaltirea a servit drept o sursă de inspirație pentru oamenii de artă. Poeții, scriitorii, pictorii, muzicienii au apelat la ea, ca la un izvor de apă vie ce oferă o imensă bogăție spirituală. Genul psalmului poate fi definit ca experiența spirituală a omului, exprimată în rugăciune, înveșmântată într-o formă muzical-poetică. Credincioșii din toate timpurile aveau tendința de a cânta psalmii și, prin prisma muzicii, să descopere frumusețea, valoarea superbă și măreția poeziei psalmilor. Pentru oamenii ce-l iubesc pe Dumnezeu, Psaltirea era sursa de hrană spirituală, sprijinul ce-i ajută să-și păstreze credința. Psalmii au fost traduși în diferite limbi și cântați pe baza melodiilor, în dependență de specificul național al fiecărui popor. Dacă muzica treptat își pierdea actualitatea, atunci se crea o melodie nouă, însă sensul textului rămânea neschimbat. Fiecare generație aducea ceva propriu în conturarea melodică a gândului poetic arhaic.

Psaltirea era numită și *Cartea Laudelor*, reprezentând, totodată, și o comoară a teologiei; psalmii într-o for-

mă poetică exprimau credința, sentimentele și viziunile poporului simplu. Sfântul Vasile cel Mare scria despre Psaltire: „Numai aici poate să se găsească teologia cea desăvârșită, aici prezicerea venirii în trup a Domnului Hristos, aici amenințarea judecății celei veșnice, aici nădejdea învierii, aici teama de iad, aici făgăduința mării ce ne așteaptă, ca și dezvăluirea tainelor celor nepătrunse, căci toate se găsesc adunate aici, în Cartea Psalmilor, întocmai ca într-o comoară bogată, care este pusă la îndemâna tuturor” [1]. Citind și cântând psalmii, credincioșii din toate timpurile găseau în ele reflectarea închipuirilor lor despre Dumnezeu, după cum și despre lumea înconjurătoare”, în același timp erau pătrunși și de momentul autocunoașterii. După părerea Sf. Ioan Gură de Aur, psalmii au fost insuflați de însuși Duhul Sfânt și au o putere purificatoare.

Psaltirea include 150 de psalmi, pe care bibliștii le împart după particularitățile genuistice și de conținut în șase grupuri:

1. Imnuri de Laudă. Ele sunt ușor de recunoscut deoarece conțin formu-

le poetice de Proslăvire a lui Dumnezeu. El este lăudat pentru lucrările sale, pentru faptul că este multmilostiv și atotputernic.

2. Plânsuri (cereri, implorări). După fundalul emotiv, plânsurile sunt absolut opuse imnurilor de laudă. Cântărețul de psalmi își deschide inima, plină de tristețe amărăciune, frică, uneori și răutate, în fața Domnului. Majoritatea lor se finalizează prin exprimarea credinței în Dumnezeu și speranța în ajutorul Lui.

3. Psalmi de Mulțumire. Acest tip de psalmi exprimă mulțumire Domnului pentru faptul că a auzit plânsul-cererea și, împreună cu primele două tipuri, alcătuiesc o triadă: cântărețul de psalmi compune imnuri de laudă, când simte armonie în relațiile cu Dumnezeu, plânge când această armonie se frânge și, în sfârșit, mulțumește lui Dumnezeu pentru refacerea armoniei.

4. Cântări de Speranță (sau credință). Tema nădăjduirii la Dumnezeu, într-un mod sau altul, sună în imnurile de laudă, în plânsuri, însă, în unii psalmi această temă ocupă un loc de frunte. Astfel de psalmi, ca regulă, au o formă scurtă și conțin o metaforă impresionantă, prin a cărei prismă cântărețul de psalmi redă profunzimea credinței sale.

5. Psalmii Împărătești. Domnul, Împăratul tuturor văzute și nevăzute – Acel, Căruia sunt consacrați psalmii; David, împăratul oamenilor, în același timp și creatorul multor psalmi, și subiectul acțiunilor în unii psalmi, astfel, această temă ocupă un loc important în Psaltire.

6. Psalmii de Învățătură (sau psalmii înțelepciunii). Vorbind despre scrierile biblice cu un conținut de învățătură, de obicei, se au în vedere cărțile cu

pilde ale lui Solomon, Iov, Eclesiast și Cântarea cântărilor. În aceste cărți se vorbește la direct cum trebuie să trăiești, ca să fii plăcut lui Dumnezeu.

Este cert faptul că în cultura muzicală pe parcursul mai multor secole în genul psalmului a avut loc o transformare stilistică puternică. Putem remarca că s-au produs mutații stilistice semnificative și, alături de statutul liturgic, psalmul capătă statutul de gen laic concertistic. Procesul de laicizare a muzicii religioase s-a manifestat deja în ultimele secole, fiind extrem de variat, și acest fapt este studiat ca un fenomen aparte.

Cercetătoarea N. Lozovskaia menționează: „Calea istorică parcursă de psalm ca gen muzical poate fi divizată în patru perioade mari: I – perioada muzicii psalmice *mute*, II – perioada muzicii psalmice *ascetice*, III – perioada muzicii psalmice *retorice*, IV – perioada muzicii psalmice *emancipate*” [2, p. 7].

Prima perioadă durează din antichitate până în secolul al VI-lea (după Hristos). Cântările cultice care predominau în perioada dată se transmiteau de la o generație la alta pe cale orală, deoarece nici iudeii, nici primii creștini nu dispuneau încă de un sistem de notație muzicală pentru a fixa melodiile.

Perioada muzicii psalmice *ascetice* (II) cuprinde aproximativ secolele al VIII-lea – al IX-lea până în secolul al XVI-lea (Reformarea). Muzica bisericască din acest timp corespunde întru tot cuvântului ce caracterizează perioada dată. Ea se caracterizează printr-o reprimare severă a emoțiilor și patimilor care ar putea să sustragă atenția de la starea de rugăciune. Astfel, scopul principal al muzicii este de a influența comportamentul omului,

„interpretarea psalmilor în biserică constituia un act moral-didactic” [3, p. 7]. Primul autor, indicat în surse, care a compus muzică pe textele psalmilor, a fost imnograful Teodor Studitul (sec. al XI-lea). În epoca Reformării, genul de psalm era utilizat pe larg în biserica protestantă (luterană). La confluența celor două perioade, cea a muzicii psalmice *ascetice* și a muzicii psalmice *retorice*, se afirmă genul *motetului psalmic*, care a jucat un rol important în școala compozitorilor Niedermayer: Josquin des Prez, Orlando Lasso.

Perioada muzicii psalmice *retorice* (III) cuprinde aproximativ anii 1600-1850. În muzică s-au produs schimbări semnificative ce țin de limbajul muzical al muzicii tonale, în acest sens psalmul demonstrând foarte bine modificările survenite. În psalmi sunt reflectate patimile omenești. Tristețea, dragostea, mânia etc. – toate își găsesc o realizare individualizată în muzică anume în perioada Barocului. Un rol semnificativ îl are psalmul la confluența secolelor al XVII-lea – al XVIII-lea, deoarece contribuie la apariția genului cantatei psalmice, care-și găsește afirmare în creația lui G. Pergolesi, A. Vivaldi. În Germania, compozitorii J.S. Bach, H. Schutz abordează textele Psaltirii în genul motetului psalmic (denumit și „text-motet”). Un gen intermediar între motetul psalmic și cantata psalmică a fost anthemul care se dezvoltă în cadrul bisericii anglicane, în special în creația compozitorilor G.F. Haendel și H. Purcell.

Tot în perioada dată are loc un eveniment important în cultura românească, legat de „apariția primei Psaltiri versificate în Orientul ortodox – *Psaltire a svîntului proroc David, pre*

limba rumânească (Psaltirea în versuri, 1673) a marelui prelat moldav Dosoftei” [4, p.160]. Ea „se încadrează perfect în concepția opțiunilor literare baroce privind versificarea textelor religioase. Originalitatea profundă a poetului eclesiasat se îmbină în această lectură a textului biblic într-un mod sintetic cu creația populară românească, precum și cu tendințele timpului. Nu întâmplător unii psalmi au devenit colinde sau cântece de stea, culese de A. Pann în ale sale *Versuri musicești ce se cântă la Nașterea Mântuitorului nostru...* (1830), reeditate ca *Cântece de stea*. Popularitatea și circulația largă a *Psalmilor* lui Dosoftei se atestă prin mai multe manuscrise păstrate în bibliotecile române și din străinătate” [4, p. 161].

În sec. al XIX-lea în Europa apar creații muzicale bazate pe textele psalmilor, care nu sunt legate de serviciul divin. Psaltirea devine un izvor de inspirație pentru L. Beethoven, F. Schubert, J. Brahms, F. Liszt. Psalmii atrag prin profunzimea emoțiilor și trăirilor sufletești, reprezentând una din caracteristicile specifice pentru perioada romantismului.

Perioada muzicii psalmice *emancipate* (IV) se referă, cu precădere, la arta muzicală a sec. al XX-lea. Compozițiile din secolul trecut demonstrează o eliberare a limbajului muzical de canoanele oricărei confesiuni concrete și evidențiază faptul că psalmul a primit o tratare stilistică *emancipată* în ceea ce privește rigorile cultului religios. Acest lucru poate fi urmărit într-un șir de creații: *Le Roi David* de A. Honegger (1924), *Simfonia Psalmor* de I. Stravinsky (1930), *Monoloage pentru soprano, oboi, corn și harpă pe textele psalmilor lui David* de S. Slonimsky (1967) etc.

O tendință frumoasă de reînviere a muzicii psalmice se manifestă în a doua jumătate a secolului al XX-lea și în cultura muzicală autohtonă. Compozitorii din Republica Moldova abordează tematica legată de psalmi, creând lucrări în diferite genuri. Spre exemplu, *Cântări uitate: Închinare muzicală lui Dosoftei* (1989) pentru bariton și ansamblu cameral de Gh. Ciobanu, *Oratoriul Psalmilor* în 9 părți pentru bas, cor feminin și orchestră simfonică, text canonic (după psalmii lui David), (1995) de Teodor Zgureanu, *Psalmodia* pentru orchestră simfonică (1999) de Vladimir Ciolac.

În secolul al XX-lea compozitorii abordează diverse genuri pentru a crea lucrări muzicale pe baza textelor psalmilor, în care se evidențiază rolul important al psalmului. Aproape în toate creațiile din această perioadă se manifestă conceptul principal al Psaltirii, ideea ascensiunii de la întuneric spre lumină. Adresarea compozitorilor de diferite naționalități și credințe la această Carte, reprezintă o metodă comună, prin care s-a manifestat tendința de sporire a potențialului spiritual al omenirii. „Psalmul, fiind un gen „veșnic”, care poate să includă imagini muzicale create de mâna compozitorului în diferite „înclinații” stilistice, este apt să descopere potențialul său la diferite etape istorice” [3, p. 39].

În perimetrul perioadei date se înscrie și lucrarea *Psalmodia* a compozitorului din Republica Moldova V. Ciolac. Fiind o lucrare instrumentală, datorită limbajului său muzical, ea totuși reprezintă un puternic suport spiritual. *Psalmodia* descoperă un cadru semantic larg, axat pe semnificația psalmilor, accentuând latura trăirii spirituale, evidențiind importanța credinței în viața omului credincios și

legătura cu viața bisericească. Astfel, compozitorul prin prisma *Psalmodiei* amintește despre esența religioasă a psalmilor, revenind anume la sensul lor inițial, arhaic. Dacă e să ne reîntoarcem la formele principale de întonare a psalmului, atunci este necesar de a evidenția, în acest sens, *psalmodierea* ca o manieră de interpretare primordială. Conceptul ei derivă din psalm, ne vom referi la traducerea din greacă a noțiunii de *psalmodie*, care semnifică „cântarea psalmilor”.

Luând în considerație faptul că V. Ciolac este un compozitor contemporan, trebuie să menționăm că abordarea genului de psalm reprezintă o tratare originală în ceea ce privește stilistica lucrării, limbajul deosebit, îmbinând tradiționalul cu unele elemente stilistice noi. „În sec. al XX-lea compozitorii utilizează variante-modele deja formate ale genului de psalm, totodată găsind și noi modalități originale. Apar psalmi-simfonii, psalmi-piese instrumentale, psalmi-cicluri vocale, pentru care sunt caracteristice libertatea stilistică și un limbaj muzical nou” – afirmă N. Lozovskaia [5, p. 116]. Datorită schimbărilor produse în stilistica genului de psalm pe parcursul sec. al XX-lea apare necesitatea de a introduce încă o noțiune ce ține de specificul acestui gen, propusă la fel de N. Lozovskaia, și anume *variantă-modificare*. „Varianta-model și varianta-modificare se bazează pe diferite „principii constructive” (după Losev), primul fiind caracteristic pentru psalmul de tip liturgic, al doilea pentru concert” [5, p. 116].

Astfel, bazându-ne pe cele două concepte ale psalmului în sec. al XX-lea putem propune o analiză a lucrării instrumentale semnate de V. Ciolac, aplicând teoria tradițională a psalmodierii,

precum și varianta contemporană a teoriei elaborate în sec. al XX-lea. În calitate de *variantă-model* vom lua *psalmodia responsorială*.

Psalmodia pentru orchestra simfonică de V.Ciolac a fost scrisă cu ocazia aniversării a 2000 de ani de la apariția creștinismului. Viziunea originală a autorului se manifestă, în primul rând, prin faptul că această lucrare este o compoziție instrumentală, reprezentând, în acest sens, o tratare inovatoare. Compozitorul nu se axează pe text, însă *varianta-model* presupune existența textului. Totodată, este necesar de a menționa că structura melodică a *initiumului* sau a temei, precum și mișcarea ei pe parcursul lucrării poate fi echivalată cu textul prozodic.

Forma lucrării reproduce structura poetică a unui psalm, fiind divizată în presupusele strofe care, la rândul lor, sunt alcătuite din versuri. Marcajul cifrelor din partitură corespunde dimensiunii unei strofe.

Textul psalmilor din Psaltire prezintă o lucrare poetică, în care numărul silabelor este variat, de aceea aceste construcții au dimensiuni variabile. Principiul de variere motivică, care se află la baza *temei-initium* a *Psalmodiei* este tipică pentru cântarea religioasă, accentuând mai mult calitățile sale vocale. Acest fapt nu este de mirare, deoarece V. Ciolac acordă o atenție deosebită muzicii vocale, care constituie cea mai mare parte a creației sale.

Psalmodia începe cu expunerea *temei-initium* la fagot solo, care creează impresia aclamării versului psalmului de către preot, în timp ce caracterul liniștit și monoton amintește de psalmodiere autentică, adică corespunzând imaginii propuse de autor. Astfel, *tema-initium* este expusă într-o

factură eterofonă sub forma unei monodii însoțite de ison. Ea se desfășoară permanent pe fundalul isonului, care joacă un rol important în susținerea discursului muzical, fiind un element caracteristic pentru cântarea bizantină. Pe parcursul lucrării *tema-initium* cu rolul generator se dezvoltă într-o manieră de cântare eterofonică, fiind ramificată la două voci, dublată sau triplată (multiplicată). Pe parcursul lucrării, isonul se va menține totalmente (în afară de cifra 16) și va fi variat în sensul timbral, intonativ, ritmic, de asemenea constituind un fundal pulsant sau ținut, în baza intervalelor de cvintă, octavă, rarefiat sau din contra etajat în straturi. *Temainitium* conturează o structură din patru linii. Reieșind din specificul lucrării, putem echivala în cazul dat liniile muzicale cu verseturile presupuse ale psalmului. Prima începe de la sunetul *re*, a II-a de la *fa*, a III-a de la *si*, a IV-a de la *re*, după fiecare din ele sună răspunsul fiind foarte scurt, accentuând practic sfârșitul liniilor (adică joacă rolul de cadență).

Psalmodia de V. Ciolac prezintă o abordare originală a genului de psalm în care se conturează o variantă modificată a acestuia. Datorită tratării individuale creative, ce se manifestă, prin realizarea unei lucrări instrumentale, care, totodată, păstrează particularitățile specifice pentru un gen vocal de cântare religioasă, cum este psalmul. Compozitorul modelează structura lui, care conturează *psalmodia responsorială*, utilizează conceptul de *tonus peregrinus*, parcurge la varierea motivică a *temei-initium*, care, totodată, poartă amprenta unei formule melodice vocale, deoarece genul psalmului presupune text literar, cu o semnificație importantă, care ar fi contribuit

la reflectarea conținutului principal al lucrării și atingerea scopului în plan semantic mai ușor. Însă compozitorul manifestă, în cazul dat, o pietate deosebită față de starea de rugăciune care este reflectată în *Psalmodie*, compunând o lucrare orchestrală de concert și zugrăvind această imagine cu mijloace instrumentale. Totodată, autorul dezvăluie și o altă latură legată de semnificația psalmului, cea de proslăvire a lui Dumnezeu, apelând la muzica instrumentală ca la o modalitate de exprimare generalizată, izvoarele ei aflându-se în cele mai vechi straturi și își au originea în Psaltire „Lăudați pre Domnul în strune și în organe”.

Astfel, reieșind din cele expuse mai sus, putem concluziona că, în lucrarea sa *Psalmodie* compozitorul V. Ciolac a reușit să abordeze semni-

ficația vastă a psalmilor, redând la nivel semantic diversitatea imaginilor propuse de textele poeziei religioase. Autorul a contribuit la perpetuarea tradiției psalmice, adresându-se la psalmodie – cântarea psalmilor, care constituie temeiul întregului serviciu divin și pe baza cărora se structurează majoritatea rugăciunilor din Biserica Ortodoxă.

Muzica este un mijloc puternic de redare a unei imense arii de subiecte. În acest cadru se înscrie și contribuția ei la reflectarea sentimentelor, emoțiilor care sunt întruchipate în psalmi și, dacă muzica reușește să oglindească esența și frumusețea poeziei psalmilor, atunci devine o treaptă de ascensiune care contribuie la perfecționarea spirituală a omenirii.

Referințe bibliografice

1. SFÂNTUL VASILE CEL MARE. *Cuvântul-înainte la Psalmi*. [on-line]. În: Din Cuvântul-înainte la Psalmi al Sfântului Vasile cel Mare. [citată 24 mai 2013]. Disponibil: <http://www.sfaturiortodoxe.ro/psaltirea/cuvin.htm>
2. ЛОЗОВСКАЯ, Н. *Жанр псалма сквозь призму истории и в творчестве композиторов XX века*. В: Искусство и образование. 2011, 01-04, с. 8-16.
3. ГУЛЯНИЦКАЯ, Н. *Поэтика музыкальной композиции. Теоретические аспекты русской духовной музыки XX века*. Москва: Языки славянской культуры, 2002. 430 с.
4. СІОБАНУ-SUHOMLIN, I. Textul biblic și interpretarea lui în Cântări uitate (Închinare muzicală lui Dosoftei) de Ghenadie Ciobanu. În: Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice. Învățământul artistic-dimensiuni culturale. Conferința de totalizare a activității științifico-didactice a pedagogilor și doctoranzilor. АМТАР (22 aprilie), ediția a 5-a. Chișinău: 2005, p. 160-165.
5. ЛОЗОВСКАЯ, Н. *Стилистические особенности псалмовых сочинений XX века*. В: Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. №10 (24) в 2-х ч. Ч. I. Тамбов: Грамота, 2012, с. 115-118.



PAGINI DIN ISTORIA TROMPETEI

PAGES FROM TRUMPET'S HISTORY

Sergiu CÂRSTEA,
doctorand,

Academia de Teatru, Muzică și Arte Plastice, Chișinău

Abstract: *The history of the trumpet existing from the advent of this instrument to the current period is briefly presented in this article. The description reveals not only the technical changes of the instrument, but also the evolution of interpretative techniques which helped the enrichment of the trumpet repertoire over the time. Each historical period in the evolution of the trumpet is connected with both the improvement of the construction and the development of the repertoire, as well as with the eminent personalities who have remained in history thanks to their major contributions to the perfection of the trumpet performing arts. It is worth reviewing carefully the symphonic and operatic composers from several different periods, in which the trumpet played an important role in foreshadowing the character of the musical works.*

Keywords: *trumpet, interpretation, style, interpretative way, expressiveness, trumpet methods, evolution, history.*

Istoria de aproximativ 3000 de ani de existență a trompetei a cunoscut mai multe perioade pe parcursul cărora acest instrument – considerat, pe bună dreptate, printre cele mai vechi instrumente muzicale – nu o singură dată și-a schimbat aspectul, construcția, funcțiile și rolul în cultura muzicală și în viața societății. Trompetele Ierihonului, Trompeta Arhanghelului Gavriil, trompeta de aur, sunetul magic al trompetei, trompeta – coronița de diamante a reginei muzicii (orchestra) etc. – iată doar câteva expresii asociate de-a lungul timpurilor cu acest instrument.

Primele date despre existența trompetei parvin din Antichitate, aproximativ din anul 3600 î.e.n. Cele mai vechi trompete din istorie, ajunse până în zilele noastre, sunt cele trei exemplare care provin din Egiptul Antic, fabricate din bronz sau cupru și placate cu aur, ce au fost găsite în mormântul lui Tutankhamon (aprox. anul 1500 î.e.n.). Două dintre acestea sunt expuse la Muzeul Național din Kairo, iar a treia – la Louvre.

Este necesar de menționat că și alte civilizații din diferite zone geografice ale globului, aproximativ în aceeași perioadă istorică foloseau instrumente muzicale, similare trompetei. De exemplu, în anul 2000 î.e.n. pe teritoriul Danemarcei actuale, oamenii cântau la instrumente de suflat, asemănătoare cu trompeta; pe teritoriul actualului Peru, triburile Moche descriau trâmbițele folosite de ei în anul 300 î.e.n.; aborigenii australieni și africanii construiau instrumente din lemn de bambus, de dimensiuni diferite, unele dintre ele corespunzând cu dimensiunile trompetei ș.a.

În timpul Imperiului Roman trompetele erau folosite ca instrumente militare și ceremoniale, iar după căderea lui, trompetele au fost date uitării și au reapărut abia la începutul Evului Mediu în timpul cruciadelor, fiind readuse în Europa de către sarazini ca pradă de război. Forma lor de tub drept sau ușor curbat, cu pâlnie largă la un capăt și îngust la celălalt, cu loc pentru suflat, corespunde descrierilor trompetei din mai multe perioade istorice. Pe atunci

trompetele încă erau folosite doar în scopuri militare, ceremoniale sau pentru comunicare. Titlul de *trompetist* li se acorda instrumentiștilor supraviețuitori a, cel puțin, trei (!) războaie.

Din Antichitate în multe părți ale lumii trompetele și tobele făceau parte din însemnele regalității și erau asociate cu puterea Matei Corvin a avut la curtea sa 24 de trompetiști, care împreună cu toboșarii organizau turnee pe la diferite curți. Această asociație există până în prezent: monarhul britanic, de exemplu, este întâmpinat la toate ceremoniile curții și nu numai de către trompetiștii din unitatea militară specială.

Sfârșitul Evului Mediu și începutul Renașterii aduc mari schimbări în existența interpreților la instrumente de alamă, inclusiv a trompetiștilor. Dorința monarhilor și a aristocraților de cel mai înalt rang de a-și etala puterea și statutul au făcut ca în această perioadă să înflorească profesia de trompetist și să i se acorde o atenție deosebită, în unele țări trompetiștii fiind asociați chiar cu regalitatea. În 1548 regele Carol al V-lea a emis un decret prin care puneă trompetiștii sub jurisdicția directă a suveranilor. Din punct de vedere social, acest decret a avut o mare importanță pentru trompetiști, ei transformându-se astfel din muzicieni ambulanti într-un grup social, care avea anumite privilegii, dar și obligații bine definite. Acest lucru a permis ca nivelul lor de trai să se îmbunătățească considerabil, astfel formând premisele pentru creativitate și performanță.

La începutul anilor 1600 Claudio Monteverdi (1567-1643) pentru prima dată în istoria muzicii introduce trompeta naturală în partitura orchestrală (în opera *Orfeu*, premiera căreia a avut loc la Mantova în 1607), iar în 1615 Michael Praetorius (1571-1621) publică tratatul său *Syntagma Musicum* [1],

unde ilustrează și descrie cu lux de amănunte aproape toate instrumentele muzicale ale timpului. Praetorius oferă una din primele descrieri și clasificări a instrumentelor de alamă, inclusiv trompeta, cunoscute în istoria științei muzicale. Coincidența acestor două evenimente, cruciale în istoria alămurilor, nu este deloc întâmplătoare, pentru că anume în această epoca instrumentele de alamă au atins un nivel de dezvoltare major, atât în ceea ce privește perfecționarea construcției cât și din punct de vedere al posibilităților interpretative, astfel atrăgând atenția compozitorilor și a teoreticienilor din perioada barocului.

În *Syntagma Musicum* trompeta naturală este prezentată sub numele *Trommet in D*, dar care poate fi modificată *in C* cu ajutorul *Krumbugel*-ui sau *retortei*. Acest instrument a avut o existență destul de îndelungată, începând cu epoca *Ars Nova* și până în mijlocul sec. XVIII, când a apărut trompeta cromatică. Alături de trompeta naturală Praetorius descrie și asemenea instrumente ca *Jager trommet* (trompeta de vânătoare) și *Holzern trommet* (trompeta de lemn) – instrumente specifice, care nu erau folosite aproape deloc în partiturile de orchestră din epoca respectivă. Cu toate acestea, Godfried Reiche, trompetistul preferat al lui J.S. Bach, a folosit anume trompeta de vânătoare în aproape toate lucrările oratoriale ale lui Bach. Prin urmare, putem afirma cu certitudine că și acest instrument era *in D*, deoarece în partiturile sale Bach nota trompeta *in D*.

Compozitorii și teoreticienii din acea perioadă descriu trompeta ca un instrument muzical performant, cu pâlnia la un capăt și cu muștiucul la celălalt, curbat în forma a două tuburi paralele, cu retorta pentru acordaj, realizat din aliaj metalic. Mai târziu performanța trompetelor a fost îmbunătățită

adăugându-se 2, 3 sau chiar 4 orificii pentru degetele de la mâna dreaptă, plasate pe tubul exterior. Aceste orificii permiteau executarea unei game diatonice într-o octavă și jumătate în Do, Re și Mi bemol major. Datorită îmbunătățirii calității instrumentelor și a nivelului ridicat de interpretare a instrumentiștilor, devine posibilă formarea diferitelor grupuri instrumentale cu participarea tromboanelor și cornilor pentru interpretarea unor lucrări muzicale destul de dificile, ca de exemplu, *Muzica de turn* de J. Petzel, (1639-1694, Germania).

Încă din perioada de înaintea primului recital de trompetă consemnat în istoria muzicii (G. Fantini la trompetă și G. Frescobaldi la orgă – aprox. 1634¹), trompetiștii faimoși de la curțile aristocraților vest-europeni nu se limitau doar la interpretarea fanfarelor ceremoniale tradiționale, ci, dorind să-și demonstreze măiestria, adesea înfrumusețau și prelungeau acele scurte semnale personalizate, care acompaniau apariția și prezența la diferite ceremonii a patronilor lor. Astfel, publicul prezent la aceste ceremonii se delecta ascultând adevărate recitaluri susținute de către trompetiști. Suveranii vedeau în evoluările trompetiștilor un simbol al propriei importanțe, datorită sonorității

¹ În scrisoarea lui Pierre Bourdelot – fizician, anatomist și filozof francez – către renumitul său compatriot Marin Mersenne – teolog, filozof, matematician și teoretician al muzicii, numit și „părintele acusticii” – se povestește despre concertul de la Roma în cadrul căruia au evoluat G. Fantini și G. Frescobaldi: „[...] la vila cardinalului Borghese am fost prezent la un deosebit concert susținut de faimosul trompetist Girolamus Fantinius, care a cântat cu sunet curat toate notele, fiind acompaniat cu eleganță la orgă de Frescobaldi[...]” [2].

ții solemne a muzicii ceremoniale pe care o interpretau aceștia.

Spre sfârșitul secolului al XVI-lea în ansamblul de cinci trompetiști s-au stabilit rolul fiecărui trompetist care era responsabil de un anumit registru: (în 8 'C): *Basso, c; vulgano* sau *vorgano, g; alto e basso* sau *modifica Bass, g-c'' -e''*, *sonata, Quinta* sau (mai târziu) *principale, c'-e'-g'-c''-(d'''-e''*), și *clareta, soprana* sau *clarino*, de la *c''* (parțial) în sus. Cesare Bendinelli (1542-1617) în metoda sa *Tutta L'arte Della Trombetta* (aprox. 1614 [3]) a scris instrucțiuni specifice pentru improvizare a vocii superioare într-un ansamblu de cinci trompete. Din păcate, până la C. Bendinelli nimeni nu a lăsat vreun manuscris conținând piese sau metode de exerciții, care să ajungă până în zilele noastre. Astfel, putem doar presupune care a fost nivelul trompetiștilor, citând diferite documente din perioada respectivă.

În epoca Renașterii muzica instrumentală folosește ca model formele vocale de compoziție și muzica de dans. Astfel, în repertoriul trompetistic găsim termeni de *saltarello, trotto, estampie, pavane, galliarde, passamezzo, saltarello, alemanda, courante, branle*. În metoda sa „*Modo per imparare a sonare di tromba*” (1638) G. Fantini a inclus pentru prima dată piese scurte cu caracter diferit care purtau numele persoanei căreia se adresa piesa, de exemplu: *ricercata detta la Torrighiani, baletto detto il Martelli, capriccio detto il Visconti, sonata detta del Bardigliarda detta dello Strozzi*, e.t.c.

Perioada Barocului este considerată, pe bună dreptate, *Epoca de aur* în istoria trompetei naturale prezentă în creația unor compozitori ca H. Purcell, A. Scarlatti, A. Vivaldi, G. F. Telemann, atingând apogeul în muzica lui G. F. Händel și J. S. Bach.

Epoca clasicismului nu a fost una prolifică pentru instrumentele de alamă (inclusiv trompeta), care și-au pierdut importanța în manifestările publice, iar, odată cu aceasta, și instrumentiștii pierzând din privilegiile de altădată și fiind adesea marginalizați față de restul colegilor lor. Dacă analizăm simfoniile lui Haydn, operele și simfoniile lui Mozart, chiar și partiturile timpurii ale lui Beethoven, vedem că alămurile au un rol neînsemnat, secundar, de dublare a corului sau a altor grupuri de instrumente din orchestră. Necorespunderea posibilităților oferite de construcția instrumentelor naturale cu cerințele artistice ale momentului și nici chiar măiestria unor interpreți ca G. Fantini, C. Bendinelli sau G. Reiche nu asigură trompetelor un loc în rândul instrumentelor soliste decât începând cu hotarul sec. XVIII-XIX, când construcția lor a suferit modificări esențiale.

Apariția trompetei cromatice cu cinci clape (*Klappentrompette*) a lui A. Weidinger (1792) a constituit o adevărată revoluție, creând premisele nașterii repertoriului concertistic deoarece, în sfârșit, a devenit posibilă reproducerea întregului total cromatic fără prea multe dificultăți. „Cu toate acestea, chiar și trompeta lui Weidinger prezenta neajunsuri grave. Deschiderea clapelor dăuna rezonanței instrumentului, alterând în mod considerabil sunetul remarcabil al trompetei. Așadar, trompeta cu clape nu a rezistat prea mult” [4].

În sec. al XIX-lea s-au efectuat modificări majore în construcția trompetei, montându-se două tipuri de mecanisme complexe, care permiteau interpretarea unei game cromatice pe diapazonul a două octave și jumătate cu o calitate superioară a sunetului pe toată extinderea. Mecanismul rotativ – *cilindrul* a fost brevetat de către J.F. Riedl și J. Kail

în 1835 la Viena, iar *pistonul*, care are mișcarea pe verticală, de către F. Perinet în 1838 la Paris. Odată cu aceste îmbunătățiri trompeta a devenit un instrument la care se poate interpreta cu ușurință orice și de aceea mult mai solicitat în toate formațiunile muzicale ale timpului – orchestra militară, orchestra simfonică, diferite grupuri de muzică de cameră, dar și ca instrument solist.

Inventarea trompetei cromatice constituie un imbold pentru diversificarea a repertoriului instrumentului. Apar primele concerte pentru trompetă și orchestră, semnate de J. Haydn (1799), J.N. Hummel (1803) și J. Neruda, în care se relevă dialogul muzical între trompeta solistă și orchestră, punând în valoare calitățile noului instrument. În 1826 este scrisă prima lucrare solo pentru trompetă cromatică în istorie *Variationen fur trompette in F* de J. Kail.

Compozitorii sec. al XIX-lea acordă o mare atenție sonorității și expresivității instrumentelor de alamă, în special trompetei. Cei mai importanți compozitori ai vremii au încredințat trompetei sau cornetului fragmente solistice importante în creațiile lor muzicale: Berlioz – două intervenții solo de cornet în *Simfonia Fantastică* și în uvertura *Carnavalul roman*; Donizetti – solo de trompetă din opera *Don Pasquale*; Meyerbeer – semnalele solemne din opera *Huguenoșii*; Wagner – solo de trompetă în *Amurgul zeilor*; P.I. Ciaikovski încredințează trompetei mai multe momente solistice importante, intensificând dramatismul în punctele culminante din simfoniile IV, V și VI, iar cornetului în La (A), mai multe intervenții solo în baletale sale; G. Verdi și M. Musorgski folosesc pe larg *banda* (fanfară în scenă), astfel îmbogățind creațiile lor operistice cu o diversitate de timbruri și culori, dar și plătând formațiile de alamă pe o treaptă

superioară, aducându-le în prim plan. Trompeta este inclusă și în diverse componente camerale. Drept exemplu poate servi *Septetul* pentru trompetă, două viori, violă, violoncel, contrabas și pian în Mi bemol major de C. Saint-Saens compus în anul 1881 pentru societatea muzicală parisiană *Trompete*.

Grație măiestriei interpretative a unor instrumentiști, în special a marelui cornetist francez J. B. Arban (1825-1889), trompeta s-a plasat pe poziția unui instrument solistic la nivelul viorii, flautului sau clarinetului, impulsționând crearea unui număr mare de lucrări pentru cornet sau trompetă solo cu acompaniament de pian sau orchestră. Unele dintre ele ca *Variațiuni pe tema Carnavalului venețian* de J. B. Arban, *Variațiuni pe teme din Traviata* de A. Ponchielli, *Concertul pentru cornet sau trompetă în A și orchestră* op.18 de O. Bohme, piesele concertante nr. 1 și nr. 2 de V. Brandt ș.a. sunt incluse în repertoriul concertistic al trompetiștilor-soliști și în zilele noastre.

Confluența dintre sec. al XIX-lea și al XX-lea a fost perioada de consolidare a fabricanților de instrumente de alamă cromatice: *Bach* în SUA; *Selmer* în Franța; *Besson* în Anglia; *Scherzer* și *Bohm&Meinl* în Germania; *Schagerl* în Austria și altele, care, cu ajutorul tehnologiei moderne, au reușit să creeze instrumente de un înalt nivel de performanță. Vincent Bach, Conn, George Benge, Holton, Leblanc, King, care au utilizat tehnologii de ultimă oră, astfel obținând un rezultat excelent privind calitatea instrumentelor, și nu în ultimul rând a muștiucelor. În domeniul muștiucelor, V. Bach a elaborat o tehnologie specială, bazată pe un studiu minuțios și colaborând îndeaproape cu instrumentiștii și profesorii, ca în final să clasifice muștiucele într-un sistem bine definit, care ia în considerare

vârsta, nivelul de pregătire, particularitățile fizice ale trompetiștilor, genul de muzică în care activează aceștia.

Calitățile tehnice ale trompetei s-au perfecționat în timp odată cu modificările în construcția ei, iar instrumentiștii au evoluat grație apariției diferitelor metode tehnice de studiu. Din perioada Renașterii mulți dintre trompetiști au considerat necesar sistematizarea exercițiilor zilnice, punând bazele studiului tehnic. Renumiți trompetiști ca C. Bendinelli și G. Fantini, G. Reiche, iar mai apoi F. Dauverné, au fost autorii primelor metode de studiu pentru trompetă, structurând exercițiile zilnice într-un mod bine organizat, urmărind creșterea nivelului de calitate a interpretării. La sfârșitul sec. al XIX-lea și sec. al XX-lea au apărut noi metode de studiu tehnic complete, cu exerciții și recomandări, elaborate de către instrumentiști activi și profesorii de trompetă. Mulți dintre autorii acestor metode s-au servit ca model și structură pentru lucrările lor de geniala *Metodă completă de studiu pentru cornet și saxhorn* de J.B. Arban (Paris,1864 [5]), metodă care nici în zilele noastre nu și-a pierdut actualitatea și valoarea. Sec. al XX-lea a impus noi exigențe din punct de vedere tehnic, și, prin urmare, eminenți instrumentiști și autori ai diferitelor metode de studiu tehnic avansat ca Merri Franquin (1848-1934, Franța), Herbert L. Clarke (1867-1945, SUA), James Stamp (1904-1985, SUA), Carmine Caruso (1904-1987, SUA), Timofei Dokshitser (1921-2005, URSS), Max Sommerhalder (1947, Germania) au contribuit la formarea stilului modern de interpretare la trompetă.

În sec. al XX-lea repertoriul trompetistic se îmbogățește cu lucrări remarcabile, precum *Legenda* de G. Enescu (1906), *Intrada* de A. Honegger (1947), *Gavotte de Concert* de H. Suttermeister

(1950) – toate pentru trompetă în Do (C) și pian; *Rustiques* pentru cornet sau trompetă în Si bemol (B) și pian de E. Bozza, (1955) – piese care se relevă printr-un limbaj componistic complex și solicită niște modalități interpretative deosebite.

Un compartiment important în repertoriul trompetistic îl constituie sonatele pentru trompetă și pian, semnate de P. Hindemith, J. Francaix, N. Platonov, B. Martinu, H. Stevens, K. Kennan, E. Ewazen ș.a.

Genul muzical care oferă cele mai vaste posibilități de manifestare a măiestriei interpretative și a gândirii artistice a instrumentiștilor este concertul. Spre deosebire de alte instrumente, ca de exemplu vioara sau pianul, pentru care se compun lucrări concertante de circa patru sute de ani, trompetă a atras atenția autorilor de concerte relativ târziu. De fapt, despre existența unor instrumente performante, cu posibilități tehnice avansate, dar și a abordării moderne a studiului tehnic, condiționând apariția noilor mijloace de expresivitate și modalități interpretative necesare pentru un dialog la egal cu orchestra, putem vorbi doar începând cu secolul al XX-lea. Anume pe parcursul sec. al XX-lea au apărut cele mai multe lucrări concertante de mare valoare pentru trompetă, semnate de așa autori ca H. Tomasi, G. Delerue, T. Charlier, A. Jolivet (Franța), V. Shciolokov, V. Peskin, A. Arutiunian, A. Pahmutova, Gh. Banshikov, A. Ghoedike, R. Șcedrin, E. Tamberg, M. Weinberg, A. Mulear, G. Otsa, O. Negruța (țările fostei URSS), A. Copland, A. Hovhanness, L. Bernstein, K. Kennan, E. Ewazen (SUA), J. Gruner, B. Heiden, H. W. Henze (Germania) ș.a.

În a doua jumătate a sec. al XX-lea au apărut o serie de piese pentru trompetă solo, ca *Postcards* de A. Plog, *So-*

lus de St. Friedman, *Sequenza X* de L. Berio, *Episode troisieme* de B. Jolas, *Eingang und Formel* de K. Stockhausen, *Tromba Solo* de K. Hvoslef, *Parables for solo trumpet* de V. Persichetti, *Five bagatelles* de R. Shinn, *Scherzo Sarcastico* de V. Beleaev, *Homo Ludens V* de V. Runchak, *Mouvement pour un dromadaire egare* de G. Almasi ș.a., considerate mostre importante în repertoriul trompetistic al muzicii moderne, în care autorii folosesc un limbaj componistic nou. Aceste piese sunt studiate și interpretate cu diferite ocazii, cum ar fi festivaluri de muzică modernă sau concerte dedicate creației unor autori anume. În procesul didactic studierea acestor lucrări este indispensabilă pentru evoluția tinerilor instrumentiști. Printre autori găsim mai puține nume de compozitori consacrați ai sec. al XX-lea, majoritatea fiind excelenți trompetiști sau compozitori care au un contact strâns cu interpreții, fapt ce ne vorbește despre un interes pur profesional față de acest gen de muzică. Totuși, descoperim și câteva nume notorii ca Luciano Berio, Witold Lutoslawski, Giacinto Scelsy, Karlheinz Stockhausen care au îmbogățit repertoriul trompetistic cu lucrări de valoare pentru trompetă solo.

În România prima lucrare pentru trompetă solo apare abia în anul 2013, când compozitorul Gabriel Almași, la comanda Asociației *Romanian Brass Society*, special pentru a IV-a ediție a *Concursului Internațional de Alămuri* din Timișoara compune piesa *Mouvement pour un dromadaire egare. Hommage a Luciano Berio*, interpretată în premieră la Chișinău de subsemnatul.

Deși autorii lucrărilor pentru trompetă solo provin din diverse țări și aparțin unor școli de compoziție cu tradiții diferite, toate piesele reunesc anumite caracteristici, printre care menționăm:

- a) folosirea mijloacelor de expresie moderne,
- b) notație specifică,
- c) diferența deosebit de pronunțată a nuanțelor dinamice în fraze scurte,
- d) solicitarea maximă a rezistenței fizice a interpretului și alte mijloace specifice.

Apariția lucrărilor de acest gen a fost determinată de dorința compozitorilor de a experimenta noi modalități de sonoritate și procedee de interpretare cu un instrument care cucerește tot mai mult spațiu în zona muzicii moderne.

Din a doua jumătate a sec. al XX-lea tehnica de interpretare la trompetă a evoluat spectaculos, datorită apariției diferitelor metode avansate de studiu tehnic, bazate pe perfecționarea continuă a tehnicii interpretative a instrumentistului, pe acumularea și însușirea materialului didactic (studii și piese care includ modalități interpretative și mijloace de expresie noi), pe modernizarea construcției instrumentelor. Repertoriul modern pentru trompetă fără acompaniament este cel care a ridicat indicele de dificultate în tehnica interpretării și a dezvoltat considerabil abilitățile tehnice ale trompetiștilor. Se poate spune că s-a născut un stil nou de interpretare, bazat pe originalitatea modalităților și mijloacelor interpretative. Această evoluție a avut un impact puternic și în schimbarea sonorității ală-

murilor în orchestrele moderne. În orchestrele mari din țările occidentale putem auzi intervențiile grupurilor de alămuri care se deosebesc printr-o calitate excelentă a tonului și printr-un echilibru sonor excelent, nemaivorbind de ansamblu și controlul dinamicii.

Armonizându-se perfect cu vocea umană și cu alte instrumente muzicale, având o rezonanță vibrantă, un sunet strălucitor care răzbate și umple orice spațiu, dar și un nepuizabil potențial liric trompeta este o componentă indispensabilă a vieții muzicale fiind pe larg utilizată în toate genurile de muzică (simfonică, camerală, de fanfară, folclorică, de jazz etc.) și ca instrument solistic, și în cele mai diferite componente instrumentale și orchestrale.

Marii trompetiști ai sec. al XX-lea – al XXI-lea Maurice André, Armando Ghitala, Timofei Dokșîter, Adolph Herse, Allen Vizzutti, Maurice Murphy, Hakan Hardenberger, Tine Thing Helseth, Gheorghii Orvid, Rafael Méndez, Sergei Nakariakov, Philip Smith, William Vacchiano, Louis Armstrong, King Oliver, Dizzie Gillespie, Miles Davis și-au adus contribuția la desăvârșirea artei interpretative la acest instrument, descoperind noi posibilități, inventând noi mijloace de expresie, oferind, astfel compozitorilor noi perspective de explorare a universului sonor.

Referințe bibliografice

1. Michael Praetorius *Syntagma musicum*. Vol. I Wittenberg, 1615; Vol. II, Wolfenbüttel, 1619; Vol. III, Wolfenbüttel, 1619.
http://imslp.org/wiki/Syntagma_Musicum_%28Praetorius,_Michael%29
2. Metoda lui E. Tarr „Art of Baroque Trumpet Playing”, vol. 1, ed. Shott Music
3. Cesare Bendinelli *Tutta l'arte della Trombetta* (1614). Complete English Translation, Biography and Critical Commentary by Edward H. Tarr with a contribution by Peter Downey. The Brass Press/Editions Bim, Switzerland, 2009.
4. *Trompeta – De pe câmpul de luptă în sala de concerte*. <http://piscicel2010.blogspot.com/2013/07/trompeta-de-pe-campul-de-lupta-in-sala.html>
5. Arban, J.B. *La grande méthode complète de cornet à piston et de saxhorn*. Paris, Bote & Bock, 1864.



INFLUENȚE PIRANDELLIENE ÎN DRAMATURGIA ITALIANĂ ÎN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX-LEA

*INFLUENCES OF PIRANDELLO'S WORK IN ITALIAN
DRAMA IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY*

SVETLANA TÂRȚĂU,

doctor, conferențiar universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

Abstract: *Italian drama of the twentieth century is marked by the famous name of Luigi Pirandello who opened a new path in the history of the universal theatre. The global importance of Pirandello's theatrical experience, as a point of reference for the most important playwrights, cannot, however, overshadow the other writers of this century, with a role and a significant prevalence outside of Italy, even if they have not reached the value of Pirandello. In fact, Italian drama of this period is rich, expressive and it includes deeply original theatrical experiences.*

Such playwrights as Ugo Betti, Diego Fabbri, Dino Buzzati, Carlo Terron and others have mastered the Pirandello's lesson. They have assimilated it in a creative way managing to develop a drama with its own characteristics. In this article both are considered, the authors that followed the Pirandello's grotesque formula detaching from it in a subjective way, and the authors that created an intelligible drama closely linked to reality after the second World War, on the one hand, and authors that created a theatre closely influenced by the epic experiences of Bertold Brecht, of the absurd theatre and of course a theatre closely influenced by the Dario Fo's avant-garde experiments, on the other hand.

Keywords: *drama, influences, Pirandello's themes, new forms, grotesque formula.*

Datele și analizele cuprinse în acest articol nu au pretenția de a exprima întreaga dramaturgie și *mișcare italiană postpirandelliană* sub toate aspectele și în toată complexitatea ei. În același timp, studiul realizat ne pune în fața unei mișcări de ansamblu, în care punctele de vedere ale gândirii literare și cele ale realizării teatrale propriuzise s-au constituit și au evoluat într-o concordantă estetică și ideologică.

Vom remarca prezența intensă și dominantă a teatrului în procesele politice, sociale și culturale, în contextul epocii, dar și al țării. Ne-am propus să analizăm *dramaturgia italiană*, care este o literatură dinamică, pătrunsă de spiritul novator. Însă procesul de renovare n-a fost deloc simplu, abstract, în afara realităților: au existat o mulțime de faze, lumini și umbre. S-au înre-

gistrat atât succesiuni ordonate, aclamări și adeziuni totale, cât și rezerve și critici. Această mișcare însă nu a rămas închisă în sine sau în limitele naționale; ea a iradiat dincolo de acestea, în spațiile de universalitate ale culturii, venind în acest secol cu partea ei de contribuție. Să ne gândim la conținutul și implicațiile de ordin moral, pe care le-au avut în vizor toate inițiativele și acțiunile reformatoare ale acestui teatru.

Avem de a face, în primul rând, cu *opera lui Pirandello* și cu influența exercitată de ea asupra întregului teatru european, care nu au constituit doar simple declarații de principii, doar niște proteste teoretice împotriva unor forme, ideologii sau filozofii, pe care regimurile puterii le-au tolerat sau chiar le-au ocolit. *Drama lui Pirandello* vine în climatul spiritual și moral al timpu-

lui – cu o lecție de viață, cu o viziune total nouă asupra individului. Ea începe să se proiecteze în timp, ieșind din „prezentul” canonic al spectacolului și îndreptându-se în „trecut” și „viitor” (cum deja procedaseră Ibsen și Cehov).

Este evident că numele lui Pirandello apare frecvent în raportul dintre mișcările transformatoare, deseori revoluționare, în teatrul european din secolul al XX-lea, dar fără niciun dubiu numele și activitatea lui dramatică sunt, pentru Italia, un moment crucial al procesului de relativizare „epică” a formei dramatice, care corespunde crizelor și viziunilor despre lume, tipice secolului al XIX-lea.

El exprimă sensul izolării care lovește individul, bolnav de singurătate și de lipsa de comunicare, mai ales în perioada dintre cele două războaie mondiale. Simptomele acestui „rău de viață” sunt reflectate cu un umor trist: „*umorul tragic*” *pirandellian*, care tinde să descompună caracterul personajului și să-l reprezinte în toate aspectele lui; el demonstrează o viață „goală”, plină de contradicții, fără a urmări simplificările ideale, adunând cazurile imprevizibile care există în viață.

Teoretic și practic, *drama pirandelliană* s-a înscris împotriva esteticii teatrului burghez din secolul al XIX-lea și a avut un ecou și o moștenire extraordinară. În același timp, „regulile” teatrului vechi nu și-au încetat cu totul existența, datorită unor tradiții și deprinderi puternic înrădăcinate. Ele au continuat să funcționeze în Italia, bineînțeles nu cu vechea lor autoritate doctrinară, ci sub forma unor compromisuri, după cum relevă Massimo Dursi: „Teatrul își schimbă aspectul și acei care rămân fideli vechilor costume afirmă că el nu dă impresie bună. Un teatru se dezvoltă, crescând în afara teatrului,

inventând și furnizând instrumente noi care au demonstrat că pot fi folosite. Întâlnește obstacole de structuri anacronice, de privilegii obligatorii, dar renunțarea la aventură, cercetare și renovare este egală cu a nega teatrul” [1].

Putem înregistra trei evenimente care au contribuit la desființarea în Italia a unui anumit teatru și au dus la fondarea unui teatru nou. În primul rând, *suprimarea pirandelliană* a limitelor dintre om și mască, mai exact, dualismul fundamental dintre viață și formă. Apoi, sugestia ideologică și formula teatrului epico-didactic al lui Bertold Brecht. În sfârșit, afirmarea *teatrului absurd* (Eugene Ionesco, Samuel Beckett, Arthur Adamov, Jean Tardieu, precum și polonezii Slavomir Mrozc și Witold Gombrowicz), care prin asociere, atrage atenția asupra experienței existențialiste în cheie sartriană.

După Pirandello, Brecht și *teatrul absurdului*, dramaturgia italiană va porni într-o mulțime de direcții în căutarea noilor forme, conținuturi și experiențe. Dar n-am putea răspunde încotro a mers teatrul italian din această perioadă, dacă nu am lua în considerare întregul registru de componente, dacă nu am încadra fenomenul *nou* în rama celui *preexistent*.

Dramaturgii nu se nasc în altă parte, decât în cadrul unor stagioni. După *fenomenul Pirandello*, era logic să se instaleze o perioadă de *valori medii*. Apoi, crearea unei dramaturgii naționale a întâlnit dificultăți enorme din cauza mozaicului lingvistic italian și a coexistenței factorilor dialectali: au existat probleme de exprimare într-un limbaj dramatic cu adevărat național și popular.

Cu toate acestea, *dramaturgia italiană postpirandelliană* rămâne semnificativă și valoroasă datorită comedierilor lui Eduardo De Filippo, care în

formele ei expresive și dramatice cunoaște maturitatea umană și artistică, înregistrează umorul difuzat în societatea italiană, mai ales în mediile populare și mic-burgheze.

Este vorba de o producție vastă și complexă, care se împarte în două faze principale: interbelică și postbelică. În interiorul acestei periodizări, ea este articulată în filoane justificate din punct de vedere istoric și tematic; ele explică și itinerariul dramatic eduardian. Producția teatrală interbelică cuprinde comedii care sunt legate mai mult de tradiția napolitană populară și care utilizează încă naturalismul și parțial farsescul dialectal. Odată cu faza a doua, observăm elemente portante-tematice și structuri noi, resimțindu-se *influența lui Pirandello*, dar și deosebirea esențială dintre autori.

Primii ani după război îi aparțin lui Ugo Betti – un autor problematic, neliniștit, „misterios”, nu numai pentru că operele lui constituiau o motivare precisă a crizelor de conștiință, provocate de catastrofele războiului, dar și de faptul că a știut să exprime într-o atmosferă de coșmar și culori alegorice – dar și într-un limbaj limpede – angoasele, tulburările, aspirațiile către o umanitate dorită, către un final de eliberare, care împinge spectatorul spre căutarea valorilor noi. „Betti a fost personalitatea de nivel major între «după Pirandello» și anii de experiențe temerare, devenind simbolul scenei italiene îndată după al doilea război mondial... Putem afirma cu inima împăcată că nu ar fi fost Betti, dacă nu ar fi fost Pirandello” [2].

În cercetarea *dramaturgiei post-pirandelliane*, discursul nu se poate limita doar la prezența bettiană. Linia directoare de la care se mișcă noile adrese își are începutul și de la alte

momente, care, cu un nivel artistic diferit, au contribuit la caracterizarea scenei de după război și de care trebuie să ținem cont în cadrul tentativelor de a fixa liniile de tendință în dramaturgia postbelică. Este vorba despre o producție care a urmat ereditatea problematicilor preferate de așa-numita comedie burgheză și despre autorii care urmează tradițiile secolului al XIX-lea – dramaturgi de inspirație diferită și de nivel artistic inegal, adoratori ai teatrului „brillant” și ai comediei psihologice, ai teatrului de costume și neorealism, autori de drame ambițioase și de comedii simple, distractive: Giuseppe Achille, Giuseppe Bevilacqua, Emilio Caglieri, Rafaelli Calzini, Guglielmo Giannini, Sergio Pugliese, Carlo Veniziani, Guglielmo Zorzi ș.a.

O evoluție și continuitate în itinerariul teatral de inspirație înaltă o constituie opera dramatică a lui Diego Fabbri, care poate fi evidențiat în calitate de exponent al unei întregi generații de autori, care fără a rupe definitiv cu tradiția, au fost tentați să renoveze dramaturgia foarte profund, atât pe plan tematic, cât și stilistic. După moartea lui Ugo Betti, dramaturgul Diego Fabbri, împreună cu Eduardo De Filippo, a fost autorul care nu numai că a dominat scenele italiene și europene, dar a impus un teatru de înaltă inspirație etică și religioasă. „Sunt, efectiv, Pirandello și Betti care l-au sugestionat cu mare intensitate pe Diego Fabbri, primul – cu mijloacele teatrale, al doilea – cu inspirația etică a dramelor sale – s-a spus cu ocazia Congresului Pirandellian de la Venezia din 1961, la 25 de ani de la moartea marelui dramaturg. Asemănarea dintre ei constă în interpretarea caracterelor în teatrul lui Pirandello, pe care o regăsim destul de exact și în teatrul lui Fabbri, și anume:

elementarul în conflicte și sentimente; agitația dialogului și provocarea interesului pentru cercetare, descoperirea adevărului; spațiul scenic este restituit funcției sale autentice în dramă, mai bine zis protagonistului dramei” [3].

Trebuie să subliniem faptul că poziția ideologică între Fabbri și Pirandello este absolut diferită și că acest lucru a determinat și utilizarea diferită a tehnicilor dramatice. Drept exemplu, în piesa lui Pirandello *Così e (se vi pare)*, personajele dezbat o problemă în sufrageria casei Agarzi. Sunt expuse diferite puncte de vedere – toate însă tind spre o concluzie paradoxală: adevărul este imposibil de cunoscut. Fabbri, în procesul lui de dezbateră, folosește tehnici similare, dar având obiectivul de a cerceta și a găsi adevărul cel mai adânc și cel mai complet.

O altă tehnică asemănătoare între Pirandello și Fabbri constă în faptul că ambii folosesc uneori un personaj secundar pentru a clarifica mai bine ideile fundamentale ale textului. Pe parcursul piesei, un personaj-cheie desfășoară rolul unui Eu-epic. La Pirandello, Eul-epic afirmă prăbușirea adevărului, la Fabbri, acesta pledează pentru valorile ideale. Putem afirma că orice comparație dintre Fabbri și Pirandello trebuie făcută pornind de la faptul că fiecare dintre ei cere o concepție diferită despre existența pe care se bazează operele lor dramatice.

Marile *teme pirandelliene*, cea mai importantă fiind cea a pledoariei individului contra miilor de uneltiri ale unei societăți inumane și opresive în procesul de apărare a prejudecăților sale, vor deveni punctele de referință pentru autorii dramatici tineri și mai puțin tineri. La autorii care suportă influența lui într-o manieră mai relevantă, problematica pirandelliană „are ecou cu o inițiere mai pronunțată, aprofundând

conflictele morale „în timp” sau atunci când ea se lărgește la o respirație mai amplă, se dezvoltă în direcții lirice sau mistice de inspirație mai întâi de toate emoțională” [4].

Eduardo De Filippo, Ugo Betti, Diego Fabbri sunt cei mai reprezentativi autori ai acestei dramaturgii, dar merită să fie amintiți și Valentino Bompiani, Silvio Giovaninetti, Carlo Terron.

Dramaturgia semnificativă din acești ani este în căutarea unui teatru strâns legat de realitate și costume, ea nu se epuizează în cronică, ci dimpotrivă, o depășește, pentru a reflecta urmările morale și frământările metafizice și religioase. Este vorba despre autorii Salvato Cappelli, Tullio Pinelli, Turi Vasile, Federico Zardi, Ennio Flaiano.

Valentino Bompiani, un autor complex și de o eluciditate aristocratică, a atins cele mai înalte culmi, cu piesa *Albertina*, în care problemele morale sunt analizate cu o extraordinară finețe psihologică.

Silvio Giovaninetti este un dramaturg-cercetător de sentimente neexprimate, de gânduri care nu au contur – toate atenuate de eternele întrebări: *din ce cauză?*

În spatele aparenței unui joc literar-psihologic, a unei divagații științifico-filozofice, Giovaninetti a plasat personajele și istoriile sale într-un neoromantism care eliberează, în cheie poetică, cheagul „scientist” al problematicei lui. Uneori, autorul duce acțiunea la exasperare cu un *crescendo* neliniștit, acela al unei ambiguități reprezentative, pentru a proiecta obsesiile și gândurile secrete ale unor persoane, pe care le confundă cu ei înșiși și cu viața lor, și ajung la o identificare misterioasă cu ele (drama *Lidia o l'infinito*). Giovaninetti cercetează personajul în structura lui interioară, demonstrând dualitatea care îl condiționează. E po-

sibil că dramaturgul este unicul autor care, urmărind tradiția italiană atât de bine reprezentată în opera lui Pirandello, a știut să exprime acest moment fundamental și să-l fixeze în niște personaje foarte vii. De la moștenitorii lui Pirandello și de la epigonii teatrului burghez se desprinde pentru diferite interese, spre „orizonturi noi”, un grup de autori dramatici greu de clasificat după principii comune: Enrico Bassano – sensibil la problematica contemporană; Aldo Nicolay, în căutarea unui echilibru între teme foarte diferite; Vittorio Calvino, care anunță o meditație echilibrată între elementele fabuloase și cele reale, dar care a rămas o promisiune, demonstrată în timp.

Franco Brusati și-a construit opera dramatică cu o mare pricepere de a povesti, utilizând în arta unor dialoguri foarte rafinate. Teatrul lui pornește de la niște situații legate de viața burgheziei și ajunge să analizeze amintirile cele mai ascunse ale personajelor. Reprezentativă este drama *Pieta di novembre*, unde personajul se refugiază în delirul violenței, pentru că nu vrea să-și asume propria mediocritate. Nota caracteristică lui Brusati este cuvântul, ca instrument fundamental de comunicare și ca împotrivire față de *teatrul răsturnat*, scris într-un limbaj fizic și gestual, din care cuvântul este exclus.

Într-o direcție pe care aș defini-o „experimentală”, au mers dramaturgi ca Dino Buzzati, un important exponent al *teatrului absurdului*, al teatrului de fantezie lipsit de orientare ideologică. De *teatrul absurdului fine* și opera dramatică a lui Ezio D’Errico, care, printre altele, nu a fost un scriitor, ci un pictor abstracționist care a propus câteva texte în limbajul lui Beckett, precum și Silvano Ambrogio, Sandro Bagini, Natalia Ginsburg, care i-au urmat calea.

Influența lui Brecht este evidentă în teatrul italian din ultimele decenii. Experiența notorie de regizor nu l-a distanțat pe Luigi Squarzina de activitatea de autor. Lecția brechtiană este observată în dramele lui, dar autorul nu se folosește servil de modalitățile teatrului epic, el este tentat să medieze propunerea didactică în falimentul emblematic al protagoniștilor, conservând cadența clasică prin recuperarea corului.

Cu mici excepții, teatrul italian a rămas departe de experiențele europene foarte avansate: el a încercat doar, într-un mod foarte confuz, să se alinieze la o avangardă sau experiență, deja abandonate de făuritorii lor.

În schimb, creația dramatică a lui Dario Fo, experimentele lui, au fost și continuă să fie foarte reușite și avangardiste. Operei lui nu-i lipsesc elementele și mijloacele teatrului epic, dar am greși dacă am caracteriza dramaturgia lui numai din acest punct de vedere. Este vorba despre un teatru de intenții ideologice, cu o încărcătură de proteste sociale, dar absorbit din nou și asimilat într-un limbaj teatral novator și autonom, în limbajul cabaretului, *commediei dell’arte*, circului, avanspectacolului. Încântarea acestui teatru se datorează unui umor îndrăzneț și zbuțiat, selectat dintr-o lume marginală (hoți, menajere, degradați) și nu încărcăturii sociale și ideologice, pe care autorul a dorit s-o exprime.

Într-un alt context, în teatrul lui Fo pot fi observate *reflexe pirandelliene*, atunci când analizăm personajele sale; niște indivizi denaturați, care se confruntă cu o societate cuprinsă de o criză existențială ce-i împinge să lupte cu adevăruri false, impuse de guvernanți.

Cum am menționat, Dario Fo a contribuit și contribuie și acum la formarea artei spectacolului în calitate

de actor-autor. Capacitățile lui excepționale de *giullare*, *arlechino*, clown, mim, acrobat, viziunile regizorale ilustrate în cadrul reprezentării propriilor drame, vorbesc despre o personalitate foarte dotată și specifică afirmată în teatrul italian, și despre capacitatea acestuia de a găsi o fizionomie proprie de exprimare cu mijloace avangardiste. Anul 1997 a devenit semnificativ pentru teatrul italian, în clipa când lui Dario Fo i s-a acordat premiul Nobel pentru literatură.

De menționat și toți autorii din *perioada postpirandelliană*, care au contribuit mai mult sau mai puțin la cercetarea, și deseori, la crearea unui limbaj aderent epocii lor, la instaurarea conflictelor unor personaje desăvârșite și vii, care în virtutea valorilor formale și-au asumat valoarea de mărturisire. Ei au operat, în general, în conformitate cu instinctul problematicei morale, care l-a condus deja pe Pirandello la dezvăluirea caracteristicilor celor mai ascunse ale naturii umane, a contrastului dintre viață și gândire, între sentiment și inteligență.

De adăugat că, pentru acești autori, drama personajelor lor „este de a corespunde, ele nu doresc să absoluteze termenii contradicțiilor lor, ele doresc să cântărească până la capăt trecutul pe un cântar al vinovăției. Centrul intereselor se deplasează prin substanța morală a dramei pentru a utiliza instrumente intelectuale și dialogale. Războiul a răsturnat multe valori.

Ele caută zadarnic un fir de care s-ar putea agăța, sau care ar atribui măcar o iluzie de inocență referitor la vinovăția lor de ieri și care ar lega trecutul de prezent cu o coerență morală” [5].

Teatrul italian nu și-a îndreptat privirile numai spre trecut, ci și-a ațintit privirea și la necesitățile timpului său. Mulți dintre dramaturgii citați au operat sau operează în acest sens; iar unii autori s-au angajat să traducă în scenă o realitate în transformare – socială, politică, morală; să culeagă cu promptitudine crizele valorilor unei societăți de consum, pe care conjunctura economică actuală le-a dezvăluit-o cu brutalitate.

În spatele căutărilor unor noi mijloace expresive se instituie imperativul unei „noi moralități” care poate obține consimțământul, dar care se prezintă în termeni peremptorii: cu contingente care ard în flăcări din cauza contestațiilor tinerilor, din cauza unei „revoluții permanente” și a refuzului global al sistemului. În multe cazuri sunt puse în discuție nu numai rigiditatea unui criteriu de opinie, dar și noțiunea de teatru, în componentele lui tradiționale și societatea care s-a exprimat pentru un anumit gen de teatru.

Cu toate acestea, este adevărat că teatrul italian actual constituie o expresie complexă și perspicace a timpului său. El sesizează și ilustrează cu exactitate toate ipostazele acestui timp și, fără îndoială, este expresia conștiinței naționale și universale, cu dimensiunile lor epice și intelectuale.

Referințe bibliografice

1. DURSI Massimo, *Teatro italiano*, Sampietro Editore, Bologna, 1967, p. 7.
2. GERON Gastone, *Dove va il teatro italiano*, Pan, Milano, 1975, p. 72-73.
3. ANTONUCCI Giovanni, *Storia del teatro italiano del Novecento*, Edizioni Studium, Roma, 1986, p. 120.
4. *Idem*, p. 173.
5. PULLINI Giorgio, *Teatro fra le due guerre*, Parenti Editore, Firenze, 1958, p. 23.



CONCEPTUL ȘI PRACTICA PREDĂRII CUNOȘTINTELOR MUZICALE ÎN BAZA EXPERIMENTULUI DE CONSTATARE

*THE CONCEPT AND THE PRACTICE OF TEACHING
MUSIC BASED ON THE EXPERIMENT*

Viorica CRIȘCIUC,

doctor, lector universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The present article reflects the results of the experiment. The practice of teaching music was investigated within the discipline of music education. The aim of the experiment is to test the quality of teaching music in terms of non-application/partial application of strategies specific to artistic education/music education. For statistical evaluation of samples were applied efficiency indicators of teaching music as perception, cognition-comprehension-synthesis, application-valorization, deep living of musical message, contextualized in the musical-didactic activities of the lesson.*

Keywords: *music education, musical knowledge, musical cognition, strategies specific to music education, experiment, music teaching activities.*

Experimentul s-a desfășurat în trei etape: de constatare, de formare, de control/validare. Pentru etapa de constatare au fost formulate obiective speciale, precum:

- studiul documentelor școlare în vederea stabilirii modului de conceptualizare și proiectare a strategiilor didactice de *predare* elevilor a cunoștințelor muzicale;
- analiza cadrului praxiologic de *predare* a cunoștințelor muzicale elevilor la lecție în vederea identificării factorilor determinanți de influență negativă asupra procesului de însușire a cunoștințelor muzicale la lecția de educație muzicală;
- studiul cadrului experiențial al profesorilor de educație muzicală în domeniul predării-formării cunoștințelor muzicale elevilor prin aplicarea strategiilor specifice educației muzicale;
- examinarea și interpretarea datelor experimentului de constatare din perspectiva elaborării unui model metodologic de predare-formare elevilor a cunoștințelor muzicale prin

aplicarea strategiilor didactice specifice educației muzicale.

În baza reperelor teoretice stabilite pentru predarea-formarea cunoștințelor muzicale s-a investigat practica acestei activități în cadrul disciplinei *Educația muzicală* (EM).

A. Rezultate profesori. Profesorilor li s-a propus să contribuie la cercetarea noastră prin elaborarea de răspunsuri la două chestionare care au urmărit obiective diferite. Acestea au dezvăluit, direct și indirect, modul în care ei aplică strategiile specifice predării-formării cunoștințelor muzicale și reprezentările lor privind procesul de predare-formare a cunoștințelor muzicale la disciplina *Educație muzicală*, în aspectele: metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de predare a cunoștințelor muzicale, oportunitatea modernizării predării cunoștințelor muzicale, factorii de influență negativă a predării-însușirii cunoștințelor muzicale.

Reprezentările profesorilor (Tabelul 1):

1) în 53 % răspunsuri au fost indicate ca afirmative privind urmărirea

obiectivelor speciale la proiectarea/aplicarea strategiilor specifice predării cunoștințelor muzicale;

2) 60 % din respondenți nu concep în proiectarea de lungă durată strategiile EM;

3) 16,5 % din respondenți realizează predarea cunoștințelor muzicale, în funcție de aplicarea unor metode-procedee/tehnici-forme-mijloace speciale

la utilizarea strategiilor de predare a cunoștințelor muzicale;

4) 12,9% evaluează sistematic la elevi capacitățile de identificare/aplicare a cunoștințelor muzicale în AMD (activitățile muzical-didactice);

5) 51,7% aplică componentele strategiilor specifice EM în predarea cunoștințelor muzicale (metode, procedee/tehnici, sarcini didactice), urmărind eficiența lor.

Tabelul 1. Aprecierea dată de profesori pentru evaluarea reprezentărilor cu privire la strategiile specifice educației muzicale aplicate în predarea-formarea cunoștințelor muzicale

Nr. d/o	Itemi	Au răspuns afirmativ	Au dat răspunsuri negative
1.	Urmărirea unor obiective speciale la proiectarea/aplicarea strategiilor specifice predării cunoștințelor muzicale;	53%	47%
2.	Conceperea strategiilor EM în predarea CM în: - proiectarea de lungă durată (anuale) - proiectele educativ-didactice (ale lecției);	10% 36%	60% 64 %
3.	Aplicarea unor metode-procedee/tehnici-forme-mijloace speciale la elaborarea strategiilor de predare a CM;	16,5%	72 %
4.	Evaluarea sistematică a capacităților identificare/aplicare a CM în AMD;	12,9%	54%
5.	Evidența componentelor strategiilor specifice EM în predarea CM (metode, procedee/tehnici, sarcini didactice).	51,7%	78%

Evaluarea răspunsurilor profesorilor s-a făcut prin calcularea răspunsurilor afirmative și negative, apoi raportarea la numărul de profesori. Astfel, 60% nu concep proiectarea/aplicarea strategiilor specifice educației muzicale în proiectarea didactică de lungă și scurtă durată. Dar 10% aplică în predare la lecții variate strategii didactice. 47% nu urmăresc obiective speciale în proiectarea/aplicarea strategiilor specifice de predare-formare a cunoștințelor muzicale.

Evaluarea reprezentărilor profesorilor despre volumul și calitatea cunoștințelor muzicale ale elevilor s-a realizat în baza *Chestionarului nr. 2 (Anexa 2)*. Pentru evaluarea reprezentărilor/atitudinii profesorilor privind stabilirea eficienței strategiilor specifice predării-formării cunoștințelor mu-

zicale din perspectiva funcționalității achizițiilor cognitive ale elevilor:

Itemul 1. Cunoștințele fundamentale ale elevilor: 75,3% de profesori consideră că elevii posedă cunoștințe fundamentale, iar 15,7 % cred că elevii nu dispun de aceste cunoștințe (*Anexa 2*).

Itemul 2. Identificarea cunoștințelor teoretice într-un mesaj muzical:

- 10,7% profesori consideră că elevii pot da dovadă de cunoștințele teoretice într-un mesaj muzical;
- 7,0% dintre profesori consideră că elevii nu dau dovadă de ele;
- 81,2% dintre profesori apreciază că elevii recunosc parțial aspectele teoretice într-un mesaj muzical.

Itemul 3. Decodificarea semnificației cunoștințelor muzicale:

- 75,3% de profesori apreciază că elevii decodifică semnificația cunoștințelor muzicale;

- 15,7% consideră că elevii nu pot decodifica această semnificație.

Prin itemii 4, 5, 6, 7 au fost identificate nevoile de valorizare a cunoștințelor muzicale. Astfel, prin *itemul 4*, evaluarea sistematică a capacităților de cunoaștere/identificare/aplicare a cunoștințelor muzicale în activitățile muzical-didactice, 54% au răspuns negativ și 46% profesori afirmativ.

Itemul 8. Perceperea procesului de predare a cunoștințelor muzicale ca modalitate de formare a cunoștințelor ce țin de atitudinea elevilor.

- 75,3% de profesori conștientizează procesul de predare a cunoștințelor muzicale ca modalitate de formare a cunoștințelor;
- 11,7% consideră că pentru elevi e suficientă numai activitatea de transmitere a cunoștințelor.

Itemul 9. Valorificarea specificului strategiilor didactice în procesul de predare a cunoștințelor muzicale:

- 30% de profesori consideră eficiente strategiile emoțional-afective (vizând cunoașterea, memorizarea, perceperea, trăirea mesajului sonor) (+);
- 40% de profesori consideră eficiente strategiile analogice (privind utilizarea cunoștințelor muzicale pentru elaborarea discursurilor) (*);
- 60 % de profesori consideră eficiente strategiile mixte (utilizarea cunoștințelor muzicale ca sursă de informatizare) (-).

Itemul 10. Utilizarea metodelor de predare în formarea cunoștințelor muzicale:

- 10% din profesori utilizează patru metode (+);
- 40 % din profesori utilizează două metode (*);
- 60 % din profesori utilizează o metodă (-).

Concluzii. Majoritatea profesorilor de educație muzicală:

- înțeleg predarea cunoștințelor muzicale drept o simplă activitate de

transmitere a informațiilor despre muzică, autor și opera muzicală;

- nu aplică în predarea cunoștințelor muzicale strategii specifice educației muzicale;
- în proiectarea activității de predare-formare a cunoștințelor muzicale, de regulă, nu se sprijină pe cele deținute de elevi;
- nu-și orientează discursul educativ-didactic la aspecte concrete ale competențelor muzicale ce urmează a fi formate-dezvoltate în conformitate cu obiectivele operaționale;
- nu-și proiectează și nu urmăresc sarcini didactice concrete de predare-formare a cunoștințelor muzicale;
- n-au un concept clar definit al strategiei specifice de predare a cunoștințelor muzicale, din care cauză le înțeleg la modul abstract și eclectic (asistemic).

Datele experimentului de constatare (profesori) a arătat că predarea-formarea contextualizat-dinamică a cunoștințelor muzicale este insuficientă și nesistematică, discursul educativ-didactic este centrat pe *informare* (=predare) nu pe *formare* (=interacțiune, cooperare), așa cum o cer principiile artei-receptării artistice.

B. Rezultate elevi. Datele au fost obținute prin aplicarea a două teste și trei probe de evaluare a cunoștințelor muzicale și a funcționalității acestora.

Prin aplicarea *Testului 1* s-a urmărit stabilirea volumului și a funcționalității cunoștințelor muzicale în următoarele aspecte ale competenței muzicale: percepere, cunoaștere-înțelegere-sintetizare, aplicare-valorizare, trăire profundă a mesajului muzical (*Tabelul 2*). Indicatorii eficienței predării cunoștințelor muzicale în AMD au servit drept criterii de bază în stabilirea nivelurilor de referință a funcționalității cunoștințelor muzicale: III – avansat, II – mediu, I – minim. Fiecare nivel

conține trei itemi, care corespund mecanismului cunoașterii muzicale, prezentat și în *Modelul MPFCM* prin strategii specifice educației muzicale. Fiecare criteriu este proiectat din perspec-

tiva activităților muzical-didactice principale ale lecției. În cadrul nivelurilor de referință, criteriile corespund activităților de *Creație+Reflecție*, *Audiție + Reflecție*, *Interpretare+Reflecție*.

Tabelul 2. Funcționalitatea cunoștințelor muzicale ale elevilor la etapa de constatare

Niveluri	Criterii	AMD
I. Minim: cunoștințe fundamentale	1. Perceperea/cunoașterea elementelor de limbaj care atribuie expresivitate lucrării muzicale; 2. Ascultarea atentă a creației muzicale; 3. Fredonarea cu voce a melodiei piesei muzicale;	<i>Creație+Reflecție</i> <i>Audiție +Reflecție</i> <i>Interpretare +Reflecție</i>
II. Mediu: cunoștințe funcționale	1. Sintetizarea succesiunii sentimentelor în muzică; 2. Aplicarea CM pt. a distinge auditiv forma muzicală; 3. Intonarea motivelor desprinse din mesajul muzicii;	<i>Creație+Reflecție</i> <i>Audiție +Reflecție</i> <i>Interpretare + Reflecție</i>
III. Avansat: cunoștințe atitudinale	1. Aprecierea valorică a rolului CM în constituirea mesajului muzical; 2. Identificarea prin ascultare a sentimentelor dominante în opera muzicală; 3. Integrarea în AMD a CM <i>melodia, structura ritmică, timbrul</i> etc. pt. trăirea profundă a mesajul operii.	<i>Creație +Reflecție</i> <i>Audiție + Reflecție</i> <i>Interpretare + Reflecție</i>

Evaluarea nivelului inițial de formare a competenței muzicale în baza cunoștințelor muzicale achiziționate s-a evaluat în ambele eșantioane, experimental (60 de elevi) și martor (58 de elevi), clasele a II-a. Datele obținute certifică indirect și gradul de efi-

ciență de predare-formare a cunoștințelor muzicale (*Tabelul 3*). Potrivit rezultatelor testului, cunoștințele muzicale ale elevilor sunt variate și dezvăluie aspecte semnificative ale funcționalității cunoștințelor muzicale achiziționate în AMD.

Tabelul 3. Evaluarea nivelului inițial/preexperimental de formare a competenței muzicale în baza cunoștințelor muzicale achiziționate prin AMD

Cunoștințe muzicale	Itemi	AMD	Indicatorii eficienței predării-formării CM	Indicatorii Cantitativi %	
				EE	EM
1. Cunoștințe fundamentale (minim)	Identificarea/cunoașterea elementelor de limbaj care atribuie expresivitate operii muzicale	<i>Audiție+Reflecție</i>	1. <i>Perceperea</i> mesajului muzical	10%	11%
	Ascultarea atentă a creației muzicale și identificarea mijloacelor de expresivitate	<i>Creație + Reflecție</i> <i>Interpret.+ Reflecție</i>	2. <i>Cunoașterea /înțelegerea</i> rolului CM în creația muzicală	15%	12%
2. Cunoștințe funcționale (mediu)	Delimitarea/sintetizarea succesiunii sentimentelor în muzică, prin identificarea momentelor analogice; Aplicarea CM pt. a distinge, în audiere, forma muzicală	<i>Audiție+Reflecție</i>	3. <i>Aplicarea</i> CM;	30%	21%
	Redarea expresivă a intonațiilor mesajului muzical	<i>Interpret.+ Reflecție</i>	4. <i>Sintetizarea</i> CM achiziționate	35%	31%
3. Cunoștințe atitudinale (avansat)	Aprecierea valorică a rolului CM în constituirea mesajului muzical	<i>Creație+Reflecție</i>	5. <i>Valorizarea/ integrarea</i> CM	22%	18%
	Identificarea prin ascultare a sentimentelor dominante în opera muzicală	<i>Audiție+Reflecție</i>	6. <i>Trăirea</i> profundă a mesajului muzical	40%	37%
Total				94%	90%

Prin *Testul 2* s-a evaluat funcționalitatea cunoștințelor muzicale din perspectiva aplicării strategiilor specifice educației muzicale, pe coordonatele tipurilor de cunoștințe muzicale: fundamentale (*știu*); funcționale (*știu să fac*); atitudinale (*știu să fiu*), care corespund taxonomiei obiectivelor operaționale la lecția de educație muzicală: *cunoștințe, capacități, atitudini* (Tabelul 4). La elaborarea *Testului 2* s-a luat în considerație taxonomia obiectivelor EM, preconizată de curriculumul disciplinei școlare, care constituie și expresia proiectată a componentei cognitive a competenței muzicale, pe care am discriminat-o în cunoștințe fundamentale (*știu*), cunoștințe funcționale (capacități: *știu să fac*) și cunoștințe atitudinale (atitudini: *știu să fiu*).

Menționăm nivelurile de formare a cunoștințelor muzicale: *cunoștințele fundamentale* reprezintă informația de ordin teoretic, achiziționată de elevi, care formează baza conceptuală a EM; *cunoștințele funcționale* reprezintă valorile propriu-zise ale muzicii, care nu pot exista, decât în formă contextual-dinamică, ca rezultat al receptării muzicii; *informația in actu* despre opera muzicală, pe care elevii au achiziționat-o în procesul audiției-interpretării ei vocale/instrumentale; *cunoștințele atitudinale* sunt informațiile transformate în trăsături de personalitate (convingeri artistic-estetice: idei, concepte, principii; gusturi muzical-estetice, demonstrate de capacitatea de a opina-aprecia-evalua ș.a.).

Tabelul 4. Datele evaluării inițiale/preexperimentale a nivelului de formare a competenței muzicale în baza strategiilor specifice EM

Strategii aplicate / Obiective	ITEM	Punctaj	Punctaj total
Strategii mixte <i>Obiective operaționale la nivel de cunoaștere</i> Cunoștințe fundamentale	1. Identificați/cunoașteți elementele de limbaj care cel mai mult atribuie expresivitate lucrării muzicale, AMD <i>Creație+Reflecție</i> ;	5	15
	2. Ascultați cu atenție creația muzicală și numiți mijloacele de expresivitate a muzicii. AMD <i>Audiție +Reflecție</i> ;	5	
	3. Fredonați cu vocea melodia piesei interpretate, AMD <i>Interpretare+Reflecție</i> ;	5	
Strategii analogice <i>Obiective operaționale la nivel de aplicare (capacități)</i> Cunoștințe funcționale	4. Delimitați/sintetizați succesiunea sentimentelor în muzică, prin găsirea momentelor analogice;	5	25
	5. Aplicați cunoștințele muzicale pentru distingerea formei muzicale în activitatea de audiție, AMD <i>Audiție+Reflecție</i> ;	10	
	6. Intonați expresiv intonațiile desprinse din mesajul muzicii, AMD <i>Interpretare+Reflecție</i> ;	10	
Strategii emoțional-afective <i>Obiective operaționale la nivel de atitudini</i> Cunoștințe la nivel de atitudini	7. Apreciați valoric rolul cunoștințelor muzicale în constituirea mesajului muzical, AMD <i>Audiție+Reflecție</i> ;	20	50
	8. Ascultați prin identificare sentimentele care domină în muzică, AMD <i>Creație+Reflecție</i> ;	10	
	9. Redați rolul cunoștințelor (melodia, structura ritmică, timbrul, etc.) prin interpretarea emoțional-expresivă a creațiilor muzicale, AMD <i>Interpretare+Reflecție</i> .	20	
Total		90	90

Sintetizate, cunoștințele teoretice-funcționale-atitudinale indică, în măsură semnificativă, asupra gradului de formare a competenței muzicale.

Testul 2 propune 9 itemi (*Tabelul 4*), câte trei pentru evaluarea cunoașterii, aplicării și integrării cunoașterii-aplicării, identificabilă cu sfera atitudinală, căci la nivelul atitudinal elevul valorizează, sintetizează cunoștințele-informații și cunoștințele-aplicații, transformându-le în trăsături de personalitate. De aceea și s-a acordat acestui nivel, având cel mai avansat grad de complexitate, cel mai mare punctaj – câte 10 puncte pentru fiecare item (total – 20 puncte).

Pentru nivelul aplicativ al cunoștințelor muzicale, care este un nivel de complexitate medie, au fost acordate câte 7 puncte de item.

Cunoștințele muzicale la nivel informativ-teoretic au fost apreciate cu 3 puncte de item, deoarece sunt formate prin operații de identificare și reproducere.

Punctajul total al testului este de 90 puncte, pentru fiecare nivel fiind stabilite, pentru fiecare dintre cele trei niveluri de formare a cunoștințelor muzicale, respectiv:

- nivelul III, avansat – 66-90 puncte;
- nivelul II, mediu – 36-65 puncte;
- nivelul I, minim – 0-35 puncte.

Datele evaluării prin acest test certifică gradul de percepere, înțelegere, aplicare, valorizare și trăire a cunoștin-

țelor muzicale prin activități muzical-didactice. Indicatorii de nivel au servit și la stabilirea și clasificarea strategiilor de predare-formare a cunoștințelor muzicale, pe care le-am intitulat cu termenii *strategii mixte* (angajând metode-procedee/tehnici, mijloace-forme de predare-formare generale și specifice EM), *strategii analogice* și *strategii emoțional-afective*.

În concluzie, la evaluarea cunoștințelor muzicale fundamentale s-a urmărit nu numai volumul acestora, dar și gradul de înțelegere a sensului lor, realizarea de asociații și analogii în baza operelor muzicale audiate și examinate la lecție. Aceste acțiuni au caracter reproductiv, un nivel absolut necesar, dar insuficient unei educații muzicale depline – în sens epistemic (care să antreneze conceptele și principiile-cheie) și tehnologic (care să se rezulte cu competența muzicală formată în context muzical-didactic).

Cunoștințele *funcționale* au fost evaluate în capacitatea acestora de a sintetiza multiple semnificații și acțiuni.

Cunoștințele muzicale *atitudinale* au fost identificate prin prezența la elevi a unor manifestări (comportamente) specific muzicale: integrarea unor viziuni de percepere a mesajului muzical, perceperea tuturor elementelor operei muzicale ca valori indispensabile acesteia, trăirea profundă a mesajului muzical, înțelegerea valorilor operei muzicale la nivel avansat.

Referințe bibliografice

1. Bernstein L. *Cum să înțelegem muzica?* Chișinău: Hyperion, 1991. 165 p.
2. Bontaș I. *Pedagogie*. Timișoara: All Educational, 1998. 382 p.
3. Borș Al., Morari M., Coroi E. *Educația muzicală. Manual pentru clasa a 2-a*. Chișinău: Știința, 2011. 95 p.
4. Bughici D. *Dicționar de forme și genuri*. București: Editura muzicală, 1978. 370 p.
5. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998, 301 p.
6. Crișciuc V. *Tehnologii specifice de predare-învățare a cunoștințelor muzicale în cadrul orei de muzică*. În: Probleme curriculare ale educației artistic-spirituale. Mat. conf. șt. internaț. Vol. II, Universitatea de Stat A. Russo din Bălți, 2005, p. 60-66.
7. Gagim I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: ARC, 2004. 221 p.



IMPROVING EXTRACURRICULAR MUSIC ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF DEVELOPING PUPILS MUSIC CULTURE

VALORIFICAREA MEDIULUI MUZICAL EXTRAȘCOLAR ÎN CONTEXTUL FORMĂRII/DEZVOLTĂRII CULTURII MUZICALE A ELEVILOR

Marina COSUMOV,

PhD, University Lecturer,

Alecu Russo Balti State University

Rezumat: *Conținutul educației în societatea postmodernă constituie o resursă strategică a dezvoltării umane durabile, într-un spațiu și timp determinat din punct de vedere istoric, cultural, social-economic etc. Reforma educațională, având la bază abordarea curriculară, implică transformări radicale inclusiv pe planul educației artistice, aceasta constituind „o premisă indispensabilă a formării unei personalități culte, cu înalte aspirații morale și spirituale” [Concepția Educației muzicale].*

Valorificarea conceptuală a mediului muzical extrașcolar va favoriza preocuparea domeniului de educație muzicală, în sensul în care acesta va asigura o continuitate productivă prin urmărirea unei evoluții și succesiuni din perspectivă teleologică a procesului de afirmare independentă în corelare cu mediul muzical.

Cuvinte-cheie: *educație muzicală continuă, mediu muzical extrașcolar, context muzical, cunoaștere muzicală independentă.*

The current reforms concerning educational systems from all the countries denote an adjustment of different levels and types of education as well as a continuous accomplishment in time and space trying to transform the terminal points of education in openings to lifelong learning and to self-education.

The Romanian psychologist M. Ștefan asserts: „All education derives from the experience of child social situation” [6, p. 63], educational environment representing all the conditions under which the educational action develops. In the theory of psychological functions development, the great Russian teacher L. Vîgotskii notices: „... any function in the child’s culture development manifests its double appearance, initially – in the social sphere, then in the psychological one; first – in the society as an

interpsychological factor, later – inside the child as an intrapsychological category” [5, p. 127].

In the field of pedagogy, this configuration of the factors existing in the development of an educational act is educational (educative, pedagogical) environment. The concept was defined by the Romanian researcher D. Todoran as „a structural and functional complex of forces („subjective” and „objective”) which determines the human spiritual growth and development” [8, p. 112].

Since the society is in a permanent change, generating new requirements towards the education, it means that the man at his turn must be continuously as a receptor of the educational action, especially in relation to musical phenomenon which is educational by itself, but its sphere of coverage extends to the entire life [5, p. 83].

The content of education has a larger sphere than the contents of the educational process, the last one being represented only by the suggested and organized by school values. The education includes values which pupils assimilate by methods and means less systemized than the educational ones, outside the school.

The up-to-date vision on European education treats the notion of artistic (musical) education as an individual continuous process of personality spiritual self-realization by multiple forms of contact with the fine arts these being ways of reflecting the universe in which the person is retrieved as a component, musical culture representing the core of personality culture in general.

School curriculum in music education is an adjusting document, with a purpose to circumscribe the sequence of musical-educational standards, musical competencies as well as other ways of their integration in everyday situations to which structure the school aspires by all its educational-musical steps.

Thus, *music education/by music*, as a supremely form of moral, aesthetic, spiritual etc. education extends expressly over school areas creating the context of a *continuous music education*.

In the classification made by UNESCO [1, p. 51], the education appears in three fundamental aspects: formal music education, non-formal music education and informal music education.

Formal music education is a period of intensive musical activity pursuing preponderantly the development of pupils' musical culture. This type of music education includes the totality of musical-educational

actions performed consciously and organized in schools of an organized educational system.

The objectives and the content of *formal music education* are stipulated in school documents scheduled on general-semesteral topics, levels and years of study, fact that facilitates the conscious guiding of a vast musical culture development in a methodical organized context (curriculum, guide-books, textbooks, technical aids, specific music education strategies etc.), according to the requirements of the ideal music education in school.

Formal music education is a process which limits exclusively to school years and which is more than an introduction to musical culture field and an initial training for a music education that will extend over the entire life.

Non-formal music education designates a reality less formalized, but which also has forming effects. As it results from the content analysis, ways and forms of organization (*active forms* – general school choir, orchestra of musical instruments for children etc.; *passive forms* – musical meetings with interpreters and composers, musical excursions etc.), the relation between non-formal music education and formal music education is defined as a complementary one.

Non-formal music education supposes the totality of extracurricular musical-educational actions which develops under organized special conditions. Their mission is to complete and fill formal music education by forms special established in order to enrich the musical culture level, to practice and to improve different availabilities and individual musical competencies.

The main institutions where is achieved this type of music education,

are the houses of culture, theatres, clubs, community centres, public libraries etc.

By its nature and specific, non-formal music education certifies its properties among which are the great variety of musical forms and contents, differentiation of music activities, forms of organization etc. It is about doing music education under better and more varying conditions, through the same formative influences, but from the perspective of pluri- and interdisciplinarity taking into account the disciplines' interference of the artistic field.

We want to mention that both formal music education as well as the non-formal one, are forms of systematic school activities that develop in a planned and organized way being guided by a professional staff in this field.

Besides these two forms of school music education, it is required the third one – *informal music education*. This form, compared with the first two – formal and non-formal – is less advantageous. It occurs because of its quality difference. Between music in the classroom and music outside it, between musical environment developed in the context of music education lesson and the extracurricular one, there are almost contradictory.

These factors are a reason for which informal music education can not be the substance and the fundamental basis of music education, but without ignoring the value of its content as well as the extension over the limits of formal education, certified by its existence all lifelong.

Thus, informal music education expresses the spontaneous and conti-

nuous character of education, which means completely free of any formalization. It represents individual independent musical experiences, experiences acquired in a casual way. Informal education signifies the vital environment and the social ambience in which the individual is. In this hypostasis he acquires information, internalizes models of moral behaviour, adopts attitudes, responds to different requests and enriches his spiritual horizon.

Pupil's music culture will be defined only by a close correlation of school music environment and the extracurricular one, its level being directly proportional to the quality of integrity and achievement in a continuous spirit of these two parts.

Pursuing the specific of these two types of activities, we conclude:

- both school and extracurricular activities are aimed at the harmonious development of the personality;
- school activities give priority to those extracurricular because the personality initiation in social environment is voluntary and its tendency to self-realization is expressed more efficiently.

Thus, the aim of music education requires *moment* and *perspective* musical training of subjects, report of music education to the context in which they develop, being its basic condition. Musical activity and musical environment are two inseparable parts. Musical environment/context facilitates the development of music culture and vice versa, music culture as a component part of spiritual culture will exceed school limits and will confirm the necessity of foundation of musical-cultural context.

Extracurricular music context highlights the existence of three dimensions of pupils' independent music activities:

- decontextualization and adjustment of music experience to extracurricular conditions;
- augmentation of the independent musical activities complexity in order to implement diverse music competencies;
- estimation of their own performances and/or difficulties in independent music cognition.

The basic form of school instructive-educative work is *music education lesson*. But time for this activity is limited representing a ratio of 1 to 23 of the 24 hours of the day. Besides it, the interval that separates music education lessons does not always allow to maintain the continuity between them. If we make a comparative analysis, the extension of music studied during music education lesson and music coexisting outside it, we will notice that the second one is wider and more diverse, both being in agreement, in disagreement and even sometimes in contradiction.

In the field of music education the main problem is – the effects and the consequences of musical environment where pupils live in, problem that can be solved only if the lesson left in child's soul unforgettable impressions, traces that cannot be easily erased. *Music education lesson* is central focus of creating those stimulants. However, outside the school walls, pupils plunge into a controversial music dimension which they are obliged to know independently, without adviser consuming mostly low quality music, a music that influence in an

inadequate way the consciousness and the musical liking.

Music education is focused on developing creative personality of pupils. From the pedagogical point of view, it does not mean to force the child to be a „little genius”, but to develop his creative personality in the context of his integration in social life. Pupil's initiation in the meanings of universal music requires effort. Being directed from educational aspect, the effort is transfigured into enjoyment, pleasure, positive experience which argues for a way of pupils' self-education in terms of his lively, active and original participation to his own development/training. Unlike the lesson, where the connection with music is „guided”, aesthetic education situations by the independent, individual action (individual study, doing homework etc.) penetrates deeply each pupil's interior not only at *an accompanying life level*, but also as *an indispensable component of life*.

Listening to the music that surrounds him daily, the child will „search” to discover, individually, those things that were discussed during the lesson. Therefore, during the lesson, children will distinguish the close organic correlation of studied music with life. It implies work, daily exercise, an evolution equivalent to that which forms musicians. By music existing outside the music education lesson, at any age, in any circumstances pupils will feel emotions, many new meanings of life values as well as the values of their own.

Music education lesson must open to susceptible musical contents in order to be assimilated by pupils, inclusively outside it, forming competencies at pupils and establishing

clear criteria of pursuance, selection and experience of extracurricular music values (Figure 1):

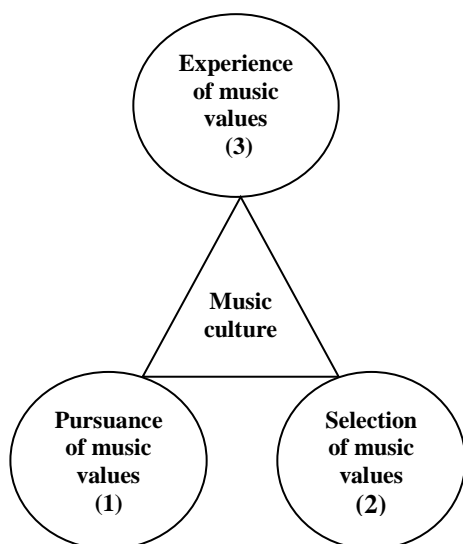


Figure 1. Stages of music culture manifestation

Independent and individual feeling of music outside music education lesson that completes, fills and develops general music culture, is designed to build up a new pupil's attitude for which the relation with music will not be an occasional one, but will achieve the statute of indispensable pupil's spiritual culture practices.

The extension of student's autonomy in the acoustic environment outside the lesson is expressed by the growth of its independence to perceive the music. Teaching students to decode the acoustic message of the universe means to build-up knowledge, competences, acquirements and techniques skills and musical creativity (abilities), associated with *inherent reasons – of necessity and existence by music*.

For that purpose, Filimon Turcu mentions that “the necessities cause different human emotional states, and

only due to these activities they can be perceived as a necessity” [2, p. 126]. V. S. Merlin points out that “the necessity – gets the motivator nature unless it induces to *action*” [2, p. 82].

We get a list of well-known names from specialty sources, which defines the orientation, the initiation and the adjustment of *the musical activities* as a system of reasons that interacts and cooperates, further it is manifested in tendencies, interests, aims etc. (I. Gagim, G. Bălan, A. Motora-Ionescu, V. Vasile etc).

Thus, Emil Stan reflects in his works, the subjective and personal perception of the objective surrounding reality, generating a certain meaning to the personal image. It results that: “The meaning, the attitude, the position come to light not directly from the content/appearance, but from the relation between the action motivation and its direct result....The motivations, the necessities, the awareness purpose, ...the humanity specific qualities are formed during the entire life”.

The motivation problem in the pedagogical musical sphere was treated for the first time by the educationalist D. B. Percic, by the end of '60 [5, p. 128]. He valorizes the indispensability of psychological necessities in order to accomplish different musical activities, as well as the importance of the musical phenomenon as a first-line factor in creation / development of an upward spiritual culture. At its turn – *the necessity* which appears as a reason of a standing contact with the music requires different forms and means of psychological satisfaction through music. It can be musical listening, concerts, meetings with favorite

singers, participation in organization of different musical events etc.

Pupil's extracurricular music activity is the assimilating activity of the musical cultural values, which are considered by the school the efficient ones in human high esthetic culture forming. The purpose of these efforts focuses on the insurance of the functional stability of these two periods. Pupil's musical experience, regarding motivation structures as personality units, subordinates the selection and integration process of the existing musical values. The equilibration and adaptation process of pupil to the musical and cultural external influences will gradually become a function/necessity of these motivation states.

The principles that substantiate the process of educational leading through the perspective of musical-artistically reasons to pupils are the following:

- a. the awareness of the musical environment, where the pupil lives/will live;
- b. the development of the basic musical activities in school;
- c. the achievement of the musical culture values and standards in the school period.

The consequences of applying these principles (in analyzing the student perception of the musical environment) are decisive as methodological value.

The extracurricular music motivation activity turns the pupil from a simple receiver/customer of external music influences into an active and selected subject, with an own interior determinism in choosing and releasing adequate music attitudes.

Having an own motivation structure, the pupil will establish a *double relation* towards the musical environment: one of *independence*, which consists of his capacity of react/perceive only the high quality music, the educative one and the other, of *dependence*, which consists in satisfying psycho-spiritual state of necessity for musical phenomenon. In this context, the teacher of music Education is the main factor who will pursue the progressive dynamics in forming/ developing pupil's music culture and will guide in this direction, the music education development in extracurricular conditions as well as pupil's training for a continuous music education.

Bibliography:

1. Cosmovici A. *Învățarea școlară*. În cartea: Psihopedagogie. Iași: Spiru Haret, 1994, p. 121-156.
2. *Curriculum școlar*. Chișinău: Prut Internațional, 1998, 474 p.
3. Dave R. *Fundamentele educației permanente*. București: Humanitas, 1991, 231 p.
4. Gagim I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Timpul, 2003, 280 p.
5. Guțu V. *Managementul schimbării în cadrul educațional*. Chișinău: C.E.P. USM, 2005, 144 p.
6. Joița E. *Pedagogia: știința integrativă a educației*. Iași: Polirom, 1999, 189 p.
7. Nicolescu M. *Modelul uman și idealul educativ: Antologie de texte*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995, 124 p.
8. Okon W. *Învățământul problematizat în școala contemporană*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1978, 300 p.
9. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. București, 2001, 216 p.



INTERPRETAREA OPERELOR LIRICE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE

INTERPRETATION OF LYRICAL WORKS IN THE CONTEXT OF LITERARY ARTISTIC EDUCATION

Constantin ȘCHIOPU,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău

Abstract: *In this article it is emphasized the way we should interpret the lyrical creations. There are highlighted some specific features of the language: affectivity, untranslatability, lack of synonymy, musicality, opacity etc. Depending on this features, the author is suggesting us some exercises, tasks, procedures and methods of work that should be used in order to better interpret the artistic texts: brainstorming, brainstorming by images, verbal painting, didactic game, graphical representation, exercises of comparison and exercises of restoration. It focuses on the development of student's creative skills regarding the interpretation of lyric texts, as well.*

Keywords: *literary-artistic education, lyric text, student, interpretation, artistic reception, poetic language, tasks, methods, creativity.*

Interpretarea unei opere lirice, în special, din perspectiva limbajului, este un demers destul de complex și complicat totodată, dat fiind faptul că „limbajul poetic, în raport cu alte forme de comunicare, își relevă atributele de construcție elaborată în perspectivă estetică, de creație” (1, p. 23), că el, „limbajul, este „glasul operei”, descoperirea acestui glas constituind un „eveniment” echivalent cu nașterea însăși a operei, ființa acesteia trebuind căutată în sistemul de limbaj a cărui instaurare este” (2, p. 9). Constituit prin anumite abateri care contribuie la realizarea sensului poetic, limbajul poetic are capacitatea de a impresiona, de a convinge și a emoționa, de a racorda gândirea și sensibilitatea cititorului la ideile și stările afective ale scriitorului, așa cum se conturează ele prin limbaj. Iată de ce este important ca în procesul de studiere a unei opere lirice la lecțiile de literatură atenția elevilor să fie concentrată asupra statutului acestor trăsături specifice – abateri

de la limbajul neutru – implicit asupra modului în care ele trebuie analizate și interpretate. O primă sarcină ce urmează a fi soluționată vizează *afectivitatea* limbajului. Or, în accepția modernă poezia este o expresie a eului, „vorbire” despre eu. Analizând din această perspectivă o operă lirică, elevii vor remarca, în primul rând, complexitatea trăirilor eului în planul sensibilității, subiectivitatea autoexprimării. În acest scop vor fi identificate elementele cu cel mai puternic conținut emoțional. Profesorul va demonstra elevilor că nașterea limbajului poetic este un act de creație, deoarece fiecare poet își alege cuvintele în funcție de condiția sa interioară, de legile interne ale necesității momentului de creație. Descifrarea limbajului poetic din perspectiva afectivității presupune, în primul rând, descoperirea în fiecare expresie a ceea ce adaugă poetul la semnificația strict intelectuală a cuvântului, adică semnificația afectivă asociată cu cea dintâi, extragerea, re-

liefarea acestui adaos conotativ din conținutul semantic al cuvântului. De exemplu, în versul eminescian „Și te-ai dus, dulce minune”, adjectivul „dulce” se îndepărtează de semnificația sa primă, cea de gust plăcut al zahărului, sugerând o atitudine, un sentiment de afecțiune. Prin urmare, profesorului îi revine sarcina de a-l ajuta pe elev „să vadă” că poezia e o construcție în interiorul căreia sălășluiește un suflet, că ea e o afirmare a eului într-o continuă încercare de a se autodefîni. În final, elevul va putea să numească emoția dominantă a poeziei (regret, nostalgie, tristețe, bucurie etc.). Sarcinile ce urmează a fi rezolvate de ei în acest scop pot fi diverse. Propunem câteva:

a) *Întrebarea-problemă cu variante de răspuns*: Alegeți din variantele propuse și argumentați cu referire la poezie că incompatibilitatea celor doi îndrăgostiți din *Floare albastră* de M. Eminescu se exprimă în tristețe / bucurie / decepție / împlinire / dezamăgire / fericire.

b) *Reprezentarea grafică*: Interpretați următoarea reprezentare grafică a stărilor eului liric din *Floare albastră* de M. Eminescu:

==> „eu am rîs, n-am zis nimica”;

==> „vom șede în foi de mure”;

Iubirea = aspirație, vis

==> „te-oi ținea de după gât”;

==> „ne-om da sărutări pe cale”;

==> „ca un stâlp eu stam în lună”

c) *Brainstormingul*: Scrieți o listă de cel puțin 10 stări sufletești care vă trec prin minte. Alegeți din această listă starea eului liric pe care o desprindeți din versurile: „Să nu dea Dumnezeu cel sfânt / Să vrem noi sânge, nu pămînt” (*Noi vrem pămînt* de G. Coșbuc). Argumentați alegerea.

O activitate incitantă pentru elevi este cea legată de alte două trăsături ale

limbajului poetic – *absența sinonimiei și intraductibilitatea*. Grație afectivității și, implicit, subiectivității, expresia poetică nu poate fi substituită, așa cum se poate întâmpla în limbajul științific, unde există calea găsirii de echivalente. „Cuvântul poetic este incomutabil și insubstituibil, datorită unicității sale. El este simultan viziune și dicțiune”, menționează Constantin Parfene (3, p. 62). Absența sinonimiei, la rândul ei, face imaginea artistică intraductibilă. „Traducerea unei poezii dintr-o limbă în alta este ea însăși un act de creație și oricât de talentat ar fi traducătorul, textul tradus pierde mult din poeticitatea originală. Dar nu despre traductibilitatea poeziei în alte limbi este vorba, ci despre intraductibilitatea limbajului poetic, ca discurs specific, fără echivalent”, afirmă în continuare cercetătorul român (3, p. 66). Având în vedere aceste două trăsături ale limbajului poetic, profesorul va include elevii în activități care să le permită să observe că semnificația imaginii artistice nu se pretează nici a fi înlocuită cu sinonimele sale, nici tradusă în alte limbi. Cel mai la îndemână sunt exercițiile de substituție, de comparare și de restabilire a cuvântului / cuvintelor omis / e dintr-un vers:

a) Înlocuiți cuvântul evidențiat din versul de mai jos cu sinonimele lui: *se înspăimântă, se înfricoșează, se emoționează, se tulbură, se neliniștește* („Nici codrul, o, Doamne, scutit nu-i de vama / Și el e ca roua, și *el se-nfioară*”, L. Damian, *Ființa iubitei*).

Menționăm că elevii, inițial, vor trebui să pună în discuție fiecare sinonim în raport cu cuvântul *se-nfioară*. În final, ei vor concluziona că acest verb are un statut semantic ambiguu, el putând fi înțeles deopotrivă ca și

„se înspăimântă”, „se tulbură”, „se neliniștește” etc.

b) Comparați varianta / variantele de manuscris cu cea finală:

„*Zburat-au* anii ca un pâlcc pe presuri” (variantă de manuscris);

„*Trecut-au* anii ca nori lungi pe șesuri” (varianta finală).

Subliniem că în cazul dat elevii vor scoate din dicționarul explicativ toate sensurile cuvintelor *a zbura* și *a trece*, supunându-le mai apoi comparații, nu fără a insista și asupra forței de sugestie, a sensibilității și intuiției scriitorului în privința termenului *a trece*.

c) Restabiliți textul scriind în locul punctelor adjectivale pe care le considerați adecvate:

„În păduri trosnesc stejarii, e un ger, cumplit!

Stelele par înghețate, cerul pare

Iar zăpada pe câmpii

Pare-un lan de diamanturi ce scârție sub picioare” (*Miezul iernii* de V. Alecsandri).

În rezolvarea exercițiului respectiv important este ca elevii să argumenteze varianta lor, raportând-o la alte componente ale textului: stările eului liric, imaginile vizuale, cromatice, perspectiva descrierii, tabloul creat de autor (și recreat de elevi) etc. Ca întrebări de reper pot servi următoarele: „Ce puteți spune despre o zăpadă pufoasă / urâtă / încântătoare / groaznică / zoioasă etc.? Comparați zăpada încântătoare / urâtă / pufoasă / moale etc. cu una cristalină. Ce stare sufletească trăiește eul liric și ce atitudine exprimă el atunci când afirmă că zăpada este zoioasă / încântătoare / cristalină, moale etc.?”

d) Comparați varianta originală cu cea tradusă, pronunțându-vă asupra fidelității și echivalentelor traducerii:

„O, rămâi, rămâi la mine, / Te iubesc atât de mult, / Ale tale doruri toate /

Numai eu știu să le-ascult” (M. Eminescu – varianta originală).

„O, останься, будь со мною / Страстно я люблю тебя / Только я понять сумею / Все мечты твои любя” (varianta tradusă).

În procesul comparării acestor două variante elevii vor remarca, de exemplu, intraductibilitatea cuvântului *dor*, care, în varianta rusă a poeziei, are echivalentul *мечта* (*vis*), că verbul *să ascult* este înlocuit cu *понять* (*a înțelege*), prepoziția *la* (la mine) este substituită cu prepoziția *со* (*со мною* – *cu mine*) etc. Organizarea textului original e una irepetabilă, cuvintele având un loc unic din punctul de vedere al topicii. Schimbarea lor (*Te iubesc atât de mult* și *Страстно я люблю тебя*) distruge oarecum efectele armonice. Astfel, elevii vor concluziona că traducerea „nu presupun decât abstracții echivalente, ceea ce face ca titlul de poet mare să rămână numai cu girul neamului care l-a produs” (4, p. 242).

Limbajul unei poezii se impune prin *muzicalitate*, atestată mai ales ca atribut al structurii de adâncime. Camil Petrescu, întrebându-se „ce dă unitate admirațiilor surprinzător de variat motivate” față de opera lui Eminescu, remarca, în primul rând, armonia eminesciană. „În decurs de două sute cincizeci de ani de scris românesc, subliniază scriitorul român, cuvintele acestei limbi n-au sunat așa cum sună în poezia lui Eminescu” (4, p. 242). Așadar, cercetarea modului de organizare a sonorităților specifice ale cuvintelor în ritmuri variate (troheu, iamb, anapest, dactil, amfibrah), în rime (masculine, feminine, îmbrățișate, încrucișate, împerecheate, monorimă), în asonanțe și aliterații cu efecte armonice, în anafore și epifore, laitmotive / versuri-refren, în diverse măsuri ale

versului etc. reprezintă un obiectiv de bază al cercetării limbajului. Ca procedee de lucru ce pot fi utilizate de profesor în vederea analizei de către elevi a limbajului poetic din perspectiva muzicalității pot servi, în primul rând, exercițiile cu caracter creativ: *Jocul de-a poezia, Exercițiul de reconstituire a textului poeziei/ a cuvintelor din rimă, a ordinii versurilor, a versului cu un anumit picior de ritm, Jocul didactic* etc. Propunem mai jos câteva dintre acestea:

- a) Restabiliți textul poeziei, ținând cont de faptul că rima în strofe este încrucișată și că versurile 1 și 8 sunt la locul lor;
- b) Scrieți într-o coloană 10 cuvinte care să rimeze cu cuvântul *tină* (ex: *vină, mină, glicerină, gheorghină, să țină, grădină, mașină, fină* etc.). Alegeți din acest șir patru termeni și alcătuiți un catren. Alcătuiți un text versificat cu cât mai mulți termeni (câștigă persoana/ grupul care a folosit un număr mai mare de cuvinte).

Menționăm că vor fi acceptate nu numai texte „serioase”, dar chiar și bizare, uneori calambururi, dar nu vulgare. Ele, în cele mai dese cazuri, îi amuză pe elevi, le trezește pofta de lucru (ex.: Nu port nici o vină / Că ieri în grădină/ Am rupt o gheorghină/ Mi-am spart o retină/ Și-am călcat pe-o mină.).

Desigur, nu vor lipsi și sarcinile de tipul: 1. „Comentați rolul plasării simetrice a cuvântului *plumb* la sfârșitul și în interiorul versului?”; 2. „Ce efecte creează repetarea obsedantă a grupurilor de sunete consonantice *mb, nt* la sfârșitul fiecărui vers și în interiorul poeziei; a consoanei vibrante *r*; a vocalelor închise *î, i, u* (poezia *Plumb* de G. Bacovia)?; 3. Susțineți ori comba-

teți cu argumentele de rigoare afirmația: „În *Decor* cântarea lui Bacovia este obsesivă, monotonă”.

Referindu-se la proprietățile limbajului poetic, R. Jakobson insistă, pe lângă altele, și asupra funcției de autovizare (proprietatea limbajului de a atrage atenția asupra lui însuși), *opacitatea* – o altă trăsătură distinctivă a limbajului poetic, fiind înțeleasă „ca o cortină care îți barează pătrunderea în scenă și, prin atributele deosebite ale construcției sale, îți impune s-o privești cu atenție, pentru ca în liniștea contemplației să poți asculta ecourile vagi de dincolo de ea” (3, p. 68). Din cauza opacității sale, expresia poetică / limbajul poetic creează dificultăți cititorului mai puțin avizat în ceea ce privește înțelegerea semnificațiilor. Profesorul va avea grijă să le demonstreze elevilor că orice sintagmă / construcție sintactică își poate dezvălui semnificațiile numai pusă în relație cu alte elemente ale întregului. Astfel, sensul enunțului „Șuier luna” poate fi descifrat doar în raport cu „o răsar și o pefac într-o dragoste mare” sau sugestia versului „De-atâtea nopți aud plouând” poate fi înțeleasă fiind raportată la „Tot tresărind, tot așteptând”.

Spre deosebire de limbajul științific, limbajul poetic implică o mare *densitate de sugestie*, aceasta din urmă solicitând din plin sensibilitatea cititorului. „Sugestia e singura în măsură să dea expresie structurilor invizibile, care constituie «figura interioară» a universului, a profunzimilor sale”, afirma poetul francez Mallarmé. Având în vedere această trăsătură specifică a limbajului poetic, profesorul va evita întrebările care-l obligă pe elev să parafrazeze, să povestească / să relateze „conținutul” textului, întrebări de tipul: „Unde-și așteaptă iubitul

iubita?”, „Cum este lacul?”, „Relații povestea de dragoste dintre cei doi”, „Ce realizează în final eul liric?” etc. Astfel de formulări tocmai contrazic afirmația că opera lirică / limbajul poetic nu relatează, ci sugerează. Prin urmare, atenția elevilor va fi orientată spre structura de adâncime a operei, spre „complexul emoțional-reflexiv sugerat de unitățile semnificative din planul exprimării realizate / observabile” (3, p. 202). „Descoperiți în poezia *Plumb* de G. Bacovia, în funcție de părerea și intuiția personală, termenii cu o încărcătură semantică deosebită, de la care iriază întregul text”, „De ce anume pe acestea le considerați ca atare?”, „Precizați cu ajutorul dicționarului explicativ cuvintele *plumb cavou, amor, aripi*. Notați în caiete toate sensurile acestor cuvinte”, „Găsiți pentru cuvintele *plumb, amor, aripi* determinative (ex. *amor trist, soldățul de plumb, aripi mici*)”, „Transformați în comparații următoarele îmbinări: *aripi de plumb, amor de plumb*”, „Imaginați-vă o pasăre cu aripi de plumb. Ce puteți spune despre ea sau, în genere, despre niște aripi de plumb?”, „În ce contexte / circumstanțe putem vorbi despre aripi de plumb / un amor de plumb?”, „Ce stări sugerează în subtextul poeziei *Plumb* expresiile *amor de plumb, aripi de plumb*?” – iată câteva formulări de sarcini-întrebări, pe care profesorul le poate propune elevilor în procesul interpretării limbajului poeziei *Plumb* de G. Bacovia. După cum lesne se poate observa din înseși întrebări, elevii, pentru a putea să surprindă semnificațiile îmbinărilor *amor de plumb* și *aripi de plumb*, mai întâi au fost solicitați să precizeze sensurile de dicționar ale cuvintelor respective, ulterior să „observe” posibilitățile de combinare a lor prin găsirea unor de-

terminative, să închipuie niște situații / contexte / circumstanțe în care *aripile, amorul* pot fi / sunt *de plumb* și, în final, să comenteze sugestia figurilor de limbaj atestate în poezie. Această modalitate de lucru, cu certitudine, îi va ajuta să descifreze mult mai ușor semnificațiile expresiei poetice.

Datorită densității sugestiei, expresia poetică este *deschisă multiplelor interpretări*. Tocmai din această cauză profesorul va evita adevărurile în ultimă instanță. Or, în practica școlară, dar și într-o serie de suporturi metodice, bareme de evaluare profesorii / autorii de ghiduri insistă asupra unei idei / afirmații ca fiind definitorie. Un text / o expresie poetică e înțeles / înțeleasă doar într-un singur fel, se admite doar o singură interpretare a lui / a ei și aceasta cam simplistă de multe ori. Totul sau aproape totul se reduce la „Ce a vrut să spună autorul în această poezie?” sau „Formulați ideea principală a poeziei”. În vederea evitării unor astfel de întrebări / sarcini de lucru și a afirmării ideii că „opera de artă, formă încheată și închisă în perfecțiunea sa de organism perfect dimensionat, este în același timp *deschisă*, oferind posibilitatea de a fi interpretată în cele mai diferite feluri, fără ca singularitatea ei cu nepuțință de reprodus să fie prin aceasta lezată” (5, p. 19), profesorul va recurge la un șir de procedee interactive, cum ar fi: *dezbaterea, licitația de idei, discuția în contradictoriu, adoptă o poziție!, discuția circulară, brainstormingul, brainstormingul cu mapa de imagini* etc. În fiecare din acest caz este important ca profesorul, care are rolul de moderator, să ceară de la elevi argumentele de rigoare în susținerea unui punct de vedere, să le propună mai multe variante-idei / opinii de interpre-

tare și, pe parcurs, să sintetizeze ideile enunțate. Astfel, sugestia metaforei „acoperă-mi inima cu umbra unui copac” (poezia *Emoție de toamnă* de N. Stănescu) poate fi discutată din perspectiva mai multor idei: umbra – antiteză a luminii, umbra – imaginea lucrurilor trecătoare, umbra – semn al morții, umbra – cea care menține relațiile cu cei vii, umbra – loc de refugiu din arșița soarelui etc. În final, nu este neapărat nevoie, așa cum se obișnuiește, să se afirme că „metafora respectivă sugerează exclusiv eventuala despărțire”. Or, fiecare dintre afirmațiile de mai sus poate fi acceptată deopotrivă. Însușirea și acceptarea conceptului de operă deschisă va avea / trebuie să aibă neapărat un impact pozitiv asupra elevilor în ceea ce privește renunțarea la „autorul a vrut să redea / să afirme...”, „ideea principală a poeziei este...”.

Modul în care se organizează, sintagmatic, cuvintele în enunțul liric este deosebit de semnificativ, de aceea un alt obiectiv important pe care urmează să-l realizeze elevii în procesul cercetării / interpretării limbajului poetic vizează tocmai această trăsătură specifică a lui – *neconcordanța între distanța dintre planul paradigmatic și cel sintagmatic al limbajului poetic*. Întrucât „limbajul poetic își are propria sa topică determinată de substanța-i afectiv-emoțională, mobilul celor mai neașteptate asocieri de percepții, senzații și reflecții” (3, p. 70), elevii vor desprinde semnificațiile limbajului analizând modul de plasare a termenilor paradigmatic apropiați (în vecinătate, la mare distanță) sau a celor care aparțin unor paradigme îndepărtate, deplasările topice, asocierile de cuvinte (șocante, firești etc.). Elucidarea în continuare a rolului topicii / a deplasărilor de orice natură, adică a neconcor-

danței dintre planul sintagmatic și cel paradigmatic, este o operație necesară, mai ales pentru elevi. Drept exemplu de întrebări-sarcini ce îi vor ajuta pe aceștia să analizeze limbajul poetic al aceleiași poezii, *Plumb*, de G. Bacovia din această perspectivă pot servi și următoarele: 1. Numiți formele paradigmatic de număr și de determinare (articulat hotărât / nehotărât – nearticulat) ale substantivului *aripă* (ex.: aripă – aripi, aripa – aripile, o aripă, niște / unele, unor aripi); 2. Precizați cu ce forme paradigmatic de număr și de determinare apare substantivul *aripile* în poezia *Plumb*; 3. Înlocuiți forma de substantiv articulat hotărât, plural, feminin a cuvântului *aripile* cu cea de substantiv articulat nehotărât, plural, feminin (niște aripi) (ex.: *Și-i atârnav niște aripi de plumb*); 4. Comentați varianta originală (*Și-i atârnav aripile de plumb*) cu cea modificată (*Și-i atârnav niște / unele aripi de plumb*), pronunțându-vă asupra rolului formei hotărâte, plural a substantivului în cauză; 5. Substituiți forma de plural a substantivului *aripi* prin cea de singular (articulat hotărât / nehotărât) și rescrieți versul (ex.: *Și-i atârnav aripa / o aripă de plumb*); 6. Precizați rolul formei de plural (articulat hotărât / nehotărât) a substantivului *aripi* atestat în poezie, referindu-vă și la varianta modificată a versului respectiv (*Și-i atârnav aripa / o aripă de plumb*).

Pentru a sesiza mai bine distanța dintre planurile paradigmatic și sintagmatic, elevilor li se va propune pe parcurs să analizeze sintagmele neordinare, șocante, inedite atestate în poezie (ex.: *amor de plumb, aripi de plumb, ...amor întors*). Astfel, prin diverse sarcini de lucru, ei vor ajunge la înțelegerea că *aripi de plumb* este, de fapt, un oximoron, că asocierea acestor

doi termeni este surprinzătoare, întrucât cei doi termeni din start se resping prin înseși sensurile lor primare / de dicționar. Tot în acest context elevii vor sesiza și o altă trăsătură a limbajului – faptul că el este *alogic*. În această ordine de idei, Alexandru Macedonski susținea că „logica poeziei este nelogică față de proză, și tot ce nu e logic, fiind absurd, logica poeziei este prin urmare însuși absurdul”. Anume din cauza că este ilogic, limbajul poetic permite cele mai neașteptate organizări sintagmatice, care nu pot fi trecute pur și simplu cu vederea în procesul interpretării limbajului unei poezii. Afirmatia „acoperă-mi inima cu ceva, / cu umbra unui copac sau mai bine cu umbra ta” este tot atât de ilogică precum și „Șuier luna și o răsar, și o prefac / într-o dragoste mare”. Absurdul, afirmațiile paradoxale dau naștere ambiguității, care înseamnă provocare. Provocarea, la rândul ei, este un bun prilej pentru profesor de a include elevii în diverse activități de lucru pentru a analiza ineditul expresiei, pentru a-i descifra sensurile ascunse și multiple. Iată un exercițiu care poate fi sugerat de caracterul alogic al poeziei *Otrăvuri* de M. Sorescu:

„Inversați jocul propus de scriitor în poezia sa, după următorul model:

Eu (eul poetic) am intrat în sângele ierbii, munților, apelor, cerului.

Iarba simte că

Munții devin

Apele par

Cerul

Pietrele”.

Evident că și în cazul poeziei scriitorului, și în cel al variantelor propuse elevii vor remarca sensul, prin excelență, conotativ al limbajului poetic, caracterul inedit al lui. Astfel, ei vor ajunge să sesizeze originalitatea

limbajului poeziei în cauză și, implicit, a creației scriitorului. Or, tocmai această originalitate de expresie / de limbaj îl și deosebește pe un scriitor de altul și nu tema, motivele sau stările sufletești trăite de eul liric. Este o axiomă pe care trebuie s-o ia în considerație fiecare profesor de literatură și, evident, elevii în rol de interpreți ai textului literar liric.

Cât privește alte tehnici care pot fi utilizate în procesul interpretării/receptării operelor lirice, menționăm și următoarele:

1. Brainstormingul cu mapa de imagini

Ca metodă de lucru, brainstormingul cu mapa de imagini valorifică asociația mentală a fiecărui elev, stimulează ideile, evită blocajul de orice natură (cognitiv, emoțional). Procedura de aplicare a metodei respective este următoarea:

- După lectura cognitivă a poeziei, se lansează problema în fața clasei (ex.: „Ce realitate descoperă / creează G. Bacovia în poezia *Lacustră*?”);
- Se organizează un brainstorming oral cu clasa (elevii propun diverse variante de răspuns, manifestând o imaginație total liberă);
- Se prezintă clasei o imagine (ex.: *Îngerul călător* de Gustav Moreau);
- Urmează brainstormingul individual (în tăcere) inspirat de imagine. (Fiecare elev notează toate ideile ce-l „asaltează” în urma receptării imaginii, având ca reper întrebările: „Ce sugerează imaginea?”, „Ce idei îți apar privind-o?”);
- Pentru a obține cât mai multe idei, profesorul poate recurge la a doua imagine, asemănătoare cu prima ori total diferită din punctul de vedere al atmosferei create, procedura de lucru fiind aceeași;
- Se formulează concluzia pe marginea problemei enunțate, pornindu-se

de la ideile expuse pe parcursul brainstormingului (ex.: „Autorul creează / descoperă în poezia *Lacustră* o realitate care îi strivește orice inițiativă de a intra în contact cu lumea, desființându-l ca individ”).

Menționăm că profesorul, optând pentru lucrul în grup ca formă de organizare a activității elevilor, poate formula chiar din capul locului mai multe întrebări (ex.: „Ce stări trăiește eul liric al poeziei?”, „Care sunt obsesiile eului liric?”, „Care sunt simbolurile poeziei și ce sugerează ele?”, „Ce temă abordează autorul în opera respectivă?”, „Care sunt motivele ce contribuie la realizarea temei?” etc.), fiecărei echipe revenindu-i una dintre ele. Brainstormingul se organizează în baza aceiași / aceluiași imagini. Desigur, profesorul va alege cu mult discernământ imaginea / imaginile care va / vor provoca asociațiile mentale ale elevilor și care-i va / vor ajuta totodată să soluționeze sarcinile de lucru.

2. *Jocul figurilor de stil*

Este un procedeu care contribuie la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor, a imaginației, având la bază asociația și compararea ca operații ale gândirii. Procedura de aplicare a tehnicii respective este următoarea:

– Se propun elevilor termenii-cheie ai poeziei (ex., poezia *Iarna* de V. Alecsandri – iarnă, nori, troiene, fulgi, plop, întindere, sate, soare, sanie);

– Elevii atribuie fiecărui cuvânt însușiri, acțiuni neobișnuite, obținând astfel sintagme inedite. Pentru a le facilita munca, profesorul le poate oferi următorul model:

iarna (cum este?),,,
iarna (ce face?),,,
întindere (ce fel de?),,,
fulgii sunt asemenea

– Se discută, din perspectiva originalității și a conotațiilor, îmbinările de cuvinte formate („Care place mai mult și de ce?”, „Ce semnificații comportă?”);

– Elevii selectează din operă îmbinările de cuvinte în componența cărora intră termenii-cheie cu care au lucrat până în acest moment (cumplita iarnă, iarna cernă, nori de zăpadă, troiene lungi, călătoare, fulgii zbor, plutesc ca un roi de fluturi albi etc.);

– Se compară îmbinările de cuvinte alcătuite de elevi cu cele din text; („În ce măsură s-au apropiat de variantele scriitorului?”, „Care sunt asemănările, deosebiri?” etc.);

– Se descifrează conotațiile sintagmelor atestate în operă, avându-se în vedere ineditul expresiei, forța de sugestie, viziunea autorului asupra celor descrise, stările trăite, materializate în sistemul figurilor de stil.

În alte cazuri, elevii, uniți în grupuri, rezolvă sarcini de lucru diferite, cum ar fi: să găsească epitete pentru termenii-cheie ai operei, propuși de profesor (grupul I), să construiască expresii metaforice cu aceiași termeni (grupul II), să alcătuiască comparații (grupul III), personificări (grupul IV). În continuare, procedura de lucru rămâne aceeași: expresiile elevilor vor fi comparate cu ale scriitorului, atestate în text.

3. *Pictura verbală*

Pictura verbală constă în analiza poeziei de o așa manieră, încât elevul ar avea parcă în față pânzele pictate în baza tablourilor desprinse din opera literară. Astfel, în desenul descris elevii vor opera cu noțiuni precum: fundal, prim-plan, plan secund, contururi, tonalități calde / reci, pată de culoare, armonii cromatice, tonuri stinse, compoziție mono- / biplanică, contrastul /

asemănarea planurilor, atmosferă, stări sufletești etc.

Interpretând, bunăoară, poezia *Lacul* de M. Eminescu prin intermediul picturii verbale, elevii își vor imagina că au în față trei pânze, acestea corespunzând celor trei tablouri ale operei: a) imaginea lacului, b) idila închipuită, c) consemnarea unei realități triste (trezirea din vis). Întrebările profesorului vor ține tocmai de noțiunile-cheie indicate mai sus. Iată câteva dintre ele: „Ce alcătuiește prim-planul/ planul secund, fundalul pânzei întâi/a doua/a treia?”, „Numiți detaliile care compun imaginea lacului, a idilei, a suferindului din iubire”, „Ce culori domină în fiecare dintre aceste planuri?”, „Raportați culorile respective la stările sufletești trăite de eul liric”, „Cum sunt distribuite culorile și cum contribuie ele la crearea atmosferei?”, „Care este rolul planului secund / al fundalului în transmiterea mesajului?”, „Care sunt

petele de culoare ce conferă lumină prim-planului / planului secund / fundalului?”, „Ce tonalități (calde, reci) domină tabloul?”, „Comparați tonurile și atmosfera celor trei pânze. Prin ce se aseamănă / se deosebesc ele?”, „Care este motivul schimbării acestor tonalități de la o pânză la alta?”, „Ce procedeu a utilizat pictorul pentru a scoate în evidență, din punctul de vedere al cromaticii, al stărilor de spirit create, asemănarea dintre pânza întâi și cea de-a doua ori deosebirea dintre pânza întâi și pânza a treia?”, „Intitulați fiecare dintre pânze”. Desigur, întrebările pot continua. Important este ca toate să-i ajute pe elevi să pătrundă în atmosfera poeziei, să înțeleagă specificul compoziției, asemănarea și contrastul planurilor celor trei tablouri, efectul armoniilor cromatice, în special în tablourile întâi și al doilea, rolul detaliilor în transmiterea unei stări de spirit ori a mesajului în genere.

Referințe bibliografice

1. Grigore Țugui, *Interpretarea textului poetic*, Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, Iași, 1997.
2. H. F. Plett, *Știința textului și analiza de text*, Editura Univers, București, 1983.
3. Constantin Parfene, *Teorie și analiză literară*, Editura Științifică, București, 1993.
4. Camil Petrescu, *Eminescu și esențele în Literatura română. Manual pentru clasa a XII-a, liceu*, autori M. Cimpoi și Constantin Șchiopu, Editura Litera Educațional, Chișinău, 2009.
5. Umberto Eco, *Opera deschisă*, Editura pentru Literatură, București, 1969.



REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE FORMĂRII CULTURII ETNOARTISTICE LA ELEVI

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING PUPILS' ETHNO-ARTISTIC CULTURE

Laura GAVRILIȚĂ,

profesoară de educație muzicală,
Colegiul Național „Ferdinand I” Bacău, România

Abstract: *The article presents psycho-pedagogical references of ethno-artistic culture formation at pupils. It makes a scientific analysis of the concept in terms of educational sciences and psychology. It proposes a graphical synthesis of the ethno-artistic culture concept.*

Keywords: *culture, ethos, hierarchy of needs, sublimation, need for communication with national values.*

Problema culturii apare ca o temă dominantă în majoritatea studiilor umaniste – psihologie, psihanaliza, filosofie, antropologie, sociologie, pedagogie, psihiatrie, lingvistică etc.

Secolul al XX-lea se remarcă printr-o predilecție specială referitoare la studiile privind fenomenul cultural sub multiple aspecte (O. Spengler, S. Freud, A. Herzberg, H. Arendt, C. Roheim, L. Blaga, P. P. Negulescu, T. Vianu, C. G. Jung, Ch. Baudouin, B. Malinowski, Cl. Lévi-Strauss, M. Eliade, E. Papu, F. Druță).

„Arta, în calitate de experiență estetică, nu este altceva decât o activitate psihologică și în această calitate poate fi și trebuie să fie supusă cercetării psihologice menționează E. Coșeriu [apud I. Gagim, 69].

Când vorbește despre cultură, M. T. Cicero se referă la actul de cultivare a spiritului, pentru el „a fi cultivat” având semnificația de „*cultura animi*”. Conceptul este preluat de romani de la greci, el avându-și rădăcinile în „*paideia*”, axa în jurul căreia gravitează formarea omului (W. Jaeger). Cultura, în accepțiunea ei clasică, reprezintă efortul unui act, dar și rezultatele acestuia de „formare a omului”, de cultivare spirituală a per-

soanei în sine, așa cum o vedea Socrate, dar și de formare a societății, așa cum o vedea Cicero, plecând de la „formarea spirituală a omului. Cultura este și rămâne un atribut al spiritului atât pentru individ, cât și pentru societate. Ea este expresia Supra-Eului.

Apariția culturii este incontestabil un fenomen legat de evoluția psihologică a omului. Pentru materialişti, el se raportează la principiul evoluționismului darwinist legat de dezvoltarea creierului și a mâinii. Acesta a favorizat, pe de o parte, mersul vertical, iar pe de altă parte, utilizarea uneltelor și descoperirea focului. Trebuie să vedem în această teorie o convertire a mitului lui Prometeu, care va da naștere lui „Homo faber”. Este însă un punct de vedere pragmatic, care vede omul din exterior ca evoluție și ca adaptare la viață (Ch. Darwin, Fr. Engels). Din punct de vedere psihologic însă, lucrurile stau altfel. Nu contestăm acest punct de vedere al raportului „muncă/evoluție”, dar condițiile ce au dus la aceasta sunt de ordin interior, psihologic, și nu de ordin exterior, utilitarist. Cel mai important factor în evoluția omului care a determinat schimbarea sensului evoluției acestuia pe plan interior, sufletesc îl reprezintă apariția

conștiinței. Conștiința a făcut ca omul să se descopere pe sine însuși, ca ființă individuală și, o dată cu aceasta, să constate „diferența” dintre el și mediu sau lume. Această diferență stă la baza procesului de „*individualizare*”, care a separat omul de lume. Individualizându-se, omul se descoperă pe sine diferit de lume și unic în sfera acesteia. Aceasta atrage după sine un al doilea moment: acela al descoperirii *identității* de sine a omului (aparitia conștiinței de sine). Din acest moment: al desprinderii omului de lume și al identității sale unice, între om și lume începe un lung conflict care constă în încercarea omului de a se desprinde de lume, de a deveni independent de aceasta dar, concomitent, și efortul de „a face” lumea conform tendințelor și aspirațiilor sale interioare.

Dacă, inițial, se poate vorbi despre un *plan uman* și un *plan natural*, în final omul va elabora un al treilea plan, intermediar între el și planul fizic al lumii care este *planul culturii*. Cultura, sau al treilea plan, este „replika” pe care omul o dă mediului fizic și lumii, pe care acesta o impune „*physis*”-ului. În locul *obiectelor*, sunt puse *valorile spirituale*, ca produs al conștiinței umane.

Fără acest moment nu putem înțelege evoluția umanității, a persoanei umane, apariția fenomenului cultural. Planul culturii este „mediul uman”, dar concomitent și factorul de protecție a ființei umane și mediul specific de dezvoltare și perfecționare a acesteia. Apariția culturii marchează trecerea de la etapa primitivă sau de la barbarie la etapa umanizării și a vieții civilizate. Din acest moment, instinctele sunt depășite și înlocuite de viața spiritului.

Omul va continua să trăiască de acum înainte, predominant, în „planul culturii”, pe care-l va extinde conti-

nuu, înlocuind „*physis*”-ul. Trebuie să vedem în acest proces de „expansiune” a omului o nouă formă de evoluție, dar, de data aceasta, „desfășurându-se în plan spiritual așa cum a arătat P. Teilhard de Chardin.

P. P. Negulescu [10] face o interesantă și amplă sinteză a factorilor care au contribuit la apariția fenomenului cultural, bazându-se pe o informație extrem de bogată (S. Freud, A. Herzberg, E. Kretschmer, K. Jaspers etc.). De la început este stabilit faptul că factorii care au determinat apariția culturii sunt de ordin psihologic. În această categorie sunt incluse, pe de o parte, ceea ce P. P. Negulescu numește „*postulatele organice*”, iar, pe de altă parte, procesul *sublimării*”.

În categoria „*postulatelor organice*” sunt menționate următoarele procese:

1. O *stare afectivă* particulară, de tensiune interioară;

2. Factorii *inhibitori*, cu acțiune predominant asupra conștiinței individului, având rol de cenzură, reprezentați prin: a) teamă; b) dezgustul ca stare afectivă penibilă; c) rușinea; d) durerea;

3. Nivelul *sensibilității* cu valoare particulară, manifestându-se în mod diferențiat de la o persoană la alta în planul vieții interioare, dintre care „*daimonionul*” lui Socrate este cel ilustrativ și cunoscut. Acesta din urmă, combinat cu celelalte două mecanisme, declanșează o adevărată „*criză sufletească*” pe care o traversează individul, având ca urmare o schimbare profundă a personalității sale. Este vorba de procesul de „*conversiune*”, așa cum este el cunoscut la multe dintre personalitățile mari ale istoriei culturale (Sf. Pavel, Sf. Augustin, B. Pascal, Buddha, J. J. Rousseau, ST. Thereza d'Avila, J. Boheme etc.).

A doua categorie o reprezintă actul *sublimării*. Dacă sensibilitatea excesivă are rol inhibitor, interzicând pulsivităților fundamentale să se exprime liber în exterior, ea deschide calea realizării ocolite a acestora, într-o manieră simbolică, prin intermediul actului sublimării. Aceasta face ca, în final, energia psihică a inconștientului să fie eliberată în exterior. Majoritatea specialiștilor care se ocupă cu *studiul culturii* recunosc în sensul acesta teza lui S. Freud, conform căreia „cultura în general a fost creată sub presiunea nevoilor vieții sociale, în detrimentul satisfacerii naturale a pornirilor vieții individuale, și care continuă să fie întreținută de fiecare om care aduce la rândul său acest sacrificiu, de a-și satisface pornirile instinctive nu în folosul său personal, ci în folosul comunității” [4, 5].

În determinarea fundamentelor psihologice ale formării culturii etnoartistice la elevi a prezentat interes științific teoria lui J. Piaget. În studiile sale, J. Piaget a elaborat o teorie originală asupra genezei și mecanismelor gândirii, denumită *teoria operațională*. El a delimitat stadii și serii de operații ale inteligenței. În ce privește stadiile:

- stadiul senzorialo-motor, desfășurat de la naștere până la vârsta de 2 ani, când copilul este preocupat de câștigarea controlului motor și învățarea obiectelor fizice.
- stadiul preoperațional, între 2 și 7 ani, când copilul este preocupat de calificarea verbală.
- stadiul concret operațional, între 7 și 12 ani, când copilul începe să se descurce cu conceptele abstracte, cum ar fi numerele și relațiile, înrudirile.
- în fine, stadiul, formal operațional, între 12 și 15 ani, etapă în care copilul începe să raționeze logic și sistematic.

Teoria lui J. Piaget va constitui un reper epistemologic al cercetării noastre, deoarece, conform acesteia, capacitatea intelectuală este calitativ diferită la vârste diferite și copiii au *nevoie de a interacționa cu mediul înconjurător pentru a câștiga competență intelectuală*. Crearea ambianței culturale specifice bazate pe tradiții naționale, practicarea teatrului popular regional de către cadrele didactice, în opinia noastră, va contribui în mod sporit la formarea *culturii etnoartistice la elevi*.

Cercetarea conceptului abordat din perspectiva etnopsihologiei, relevă termenul de *etnometodologie*¹. Acestui termen, relativ recent, H. Garfinkel (1974) [apud 8] îi consacră o lucrare privitoare la modalitățile prin care oamenii schimbă între ei diferite semnificații, de interpretare și exteriorizare a realității sociale. Autorul notează că accentul principal al etnometodologiei este pus pe studiul cunoașterii sociale și în practică, pe metode existente la nivelul simțului comun. El distinge trei categorii de fenomene:

- I. un stoc al cunoștințelor aflate la dispoziția actorului social, care cuprinde totalitatea definițiilor, indicațiilor, regulilor, convențiilor și normelor de grup prin care persoana înțelege lumea socială;
- II. o atitudine naturală în planul vieții cotidiene, cu funcțiunea de a sintetiza cunoașterea și experiența actorilor sociali cu privire la lumea lor;
- III. o anumită practică din care rezultă un model de gândire la nivelul simțului comun prin intermediul

¹ ETNOPSIHOLOGIE s. f. Ramură a antropologiei care studiază viața unui popor și producțiile sale după însușirile lui psihologice caracteristice. [Gen. -iei. / < fr. *ethnopsychologie*].

căreia realitatea socială este cunoscută și experimentată ca un spațiu de întâlnire între experiențe și semnificații subiective.

Psihologia culturală este o direcție a psihologiei care se prezintă ca studiu al interdependenței dintre persoană sau grup și contextul socio-cultural al acestora. Sunt cunoscute două direcții ale psihologiei culturale: *școala cultural-istorică reprezentată de Lev Vygotsky și conceptul de „lume intențională”* al lui Richard Shweder.

„O psihologie culturală (...) va fi preocupată nu de «comportament» ci de «acțiune», aspectul său complementar bazat pe intenționalitate, și, mai specific, de acțiunea localizată (*situated action*) – acțiune localizată în context cultural și în stările intenționale aflate în interacțiune mutuală ale participanților” [Bruner, 2, p. 19]. „Psihologia culturală este studiul modului în care tradițiile culturale și practicile sociale regularizează, exprimă, transformă și structurează psihicul uman, rezultând mai puțin în unitatea psihică a umanității, cât în diferențe etnice în ceea ce privește mentalul, sinele și emoțiile. Psihologia culturală este studiul modurilor în care subiectul și obiectul, sinele și celălalt, psihicul și cultura, persoana și contextul, figura și fondul, practicianul și practica există ca termeni numai împreună, au nevoie unul de celălalt, și în mod dinamic, dialectic și colaborativ, se constituie unul pe celălalt” [Shweder, 13].

E. Spranger lansează și justifică conceptele „filozofia vieții” și „filosofia culturii”, din perspectiva *Verstehende Psychologie* (Wilhelm Dilthey) așa-zisei „psihologiei înțelegătoare”. După E. Spranger, comportamentul omului este determinat de influențarea/dominarea uneia din șase priorități

valorice [14]. Prin urmare, sunt nominalizate următoarele tipuri de valori:

1. Teoretice: (pasiunea pentru adevăruri științifice);
2. Economice: (prioritatea valorilor materiale, a banilor);
3. Estetice: (aspirație către auto-exprimare prin arte, armonie, stil);
4. Sociale: (aspirații către activități sociale, demonstrarea de dragoste pentru oameni);
5. Politice: (demonstrarea puterii, autorității, pasiune pentru atingerea propriei poziții și folosirea acesteia pentru afectarea și influențarea altora);
6. Religioase: (prioritatea sentimentului religios, căutarea sensului vieții).

Psihologia a descoperit că în structura psihică a fiecărei ființe umane, de la naștere și pe parcursul vieții sale se formează unele forțe interne, care acționează motivațional, adică impulsivând omul să manifeste anumite conduite, ori acțiuni, să aibă anumite aspirații sau idealuri, să resimtă afinitate sau repulsie pentru unele lucruri ori pentru altele etc. Toate aceste forțe au fost definite printr-un singur cuvânt: *necesități, sau trebuințe*.

Abraham Maslow, a descoperit o „ecuație” de funcționare așa-numita *piramida trebuințelor umane fundamentale* [7, pp. 19-33]. Iar, pe de altă parte, el clarifică de acum încolo, pentru lume și științe, până unde merge înrudierea omului cu animalul și de unde acestea se despart, pentru ca primul să-și poată recunoaște și afirma umanitatea ca trăsătură naturală și specifică. Maslow a identificat inițial numai cinci nivele ale trebuințelor, pentru ca spre sfârșitul popasului său în această lume să observe că există și o categorie specială numită de el *trebuințele de transcendență*. Piramida trebuințelor

lor formează un sistem care este caracteristic tuturor oamenilor și permite explicarea dezvoltării și funcționării personalității lor.

1. *Necesități de subzistență.* Aici intră un complex de necesități biologice și sociale precum: hrană, adăpost, îmbrăcăminte, mijloacele economice de obținere a bunurilor necesare vieții.

2. *Necesități de securitate.* Persoana umană are nevoie nu numai de bunurile care să-i asigure acum satisfacerea necesităților fundamentale, ci și de protecție împotriva mulțimii de factori distructivi, a agresiunilor de tot felul, împotriva catastrofelor naturale, a bolilor, împotriva oamenilor, a proceselor sociale distructive. Are nevoie de siguranța continuității și în viitor a condițiilor care îi asigură în prezent viața venitori sigure, asistență socială și sanitară în caz incapacitate de muncă, de boală, de accidente, de bătrânețe. Într-un cuvânt, are nevoie de securitate.

3. *Necesități de dragoste și acceptare.* Omul este o ființă socială. El nu există doar ca individ izolat, ci aparține unor grupuri sociale: familie, comunitate locală, vecinătate, națiune, dar și unui grup de prieteni, unei comunități profesionale sau chiar spirituale. El are nevoie să se simtă acceptat de grupurile cărora vrea să aparțină, să se simtă integrat în mediul lor protectiv. El are, în consecință, nevoie de „Aparținere”. Altfel, se simte „singur”, „dezrădăcinat”, „rupt”. Omul are nevoie, totodată, de „dragoste”, de un sentiment pozitiv de acceptare, ca persoană unică, de către ceilalți sau de către un altul.

4. *Necesități de statut social.* Omul are nevoie de prestigiu social, de aprecierea și stima celorlalți; dar și de încrederea și stima de sine. Sistemul vieții umane este deosebit de fragil. Buna lui funcționare este asigurată de încrederea celorlalți și, în mod special,

de propria încredere în sine. Lipsa de încredere, de apreciere, de respect este un factor cu influență profund negativă, inhibitor. Dimpotrivă, încrederea pe care fiecare o are în forțele lui proprii, stima celor din jur, reprezintă un stimulent puternic, oferă un mediu de suport, încurajator pentru a înfrunta dificultățile și incertitudinea vieții.

5. *Necesități de autoactualizare.* Existența umană nu este o simplă realitate. Ea este, în mare măsură, o potențialitate. Noi suntem nu numai ceea ce am făcut și facem, dar și ceea ce putem face. Suntem, în consecință, un set de capacități fizice, psihice, intelectuale de acțiune perfectibilă continuu. Activitatea noastră actualizează mereu aceste capacități, confirmându-le și dezvoltându-le, totodată. Maslow sugerează că *autoactualizarea* – funcționarea efectivă a posibilităților individuale – reprezintă una dintre necesitățile fundamentale, specifice omului. Omul are nevoie nu numai să mănânce, să doarmă, să se îmbrace, să se adăpostească. El are nevoie, totodată, să acționeze pentru a-și pune în funcție, în act, capacitățile sale de dezvoltare. Doar în acest fel se poate simți orientat spre realizare. Nefolosirea tuturor posibilităților sau utilizarea lor parțială sub nivelul lor, este frustrantă, generatoare de insatisfacție, de nefericire. Dimpotrivă, actualizarea acestora, acțiunea permanentă la cota lor maximă, duce către o stare de împlinire, de satisfacție.

A. Maslow introduce, totodată, ideea de *creștere umană*. Ființa umană este deschisă. Ea are nevoie de continuă perfecționare, de dezvoltare creatoare. Capacitățile sale sunt într-un proces continuu de amplificare. Aceasta reprezintă starea de echilibru, deplinătate, de satisfacție în viață. Aceste cinci clase (tipuri) de necesități formează o

ierarhie. Ierarhia necesităților se caracterizează printr-o serie de proprietăți care ne vor ajuta să înțelegem mai mult, comportamentul, motivația acțiunilor și orientarea globală a persoanei.

A. Maslow s-a preocupat de înțelegerea modului în care persoanele ajung să fie motivate intrinsec în activitatea lor, înscriindu-se într-o spirală ascendentă a autoperfecționării. Auto-actualizarea este o motivație de creștere care se găsește în interiorul fiecărei persoane, o trebuință de a dezvolta potențialul propriu, a organismului însuși [7]. A. Maslow determină tipuri specifice de motivație numite *Meta-trebuințe* care sunt prezente la persoane a căror viață a fost marcată de *experiențe culminante* (peak experiences), experiențe în decursul cărora aceste persoane au realizat integritatea eului, sentimentul de identitate și completitudine personală.

Teoria lui Maslow susține ideea extrem de importantă a *creșterii și evoluției umane*. Ea aruncă o lumină atât asupra dinamicii individuale, cât și asupra celei colective. Creșterea, evoluția umană va avea loc de la necesitățile de subzistență spre cele de autoactualizare. Aceasta presupune și o dezvoltare a mediului de viață a omului.

Așadar, putem deduce următoarele: omul „se face”, se edifică mereu în funcție de condițiile în care trăiește. Dacă acestea sunt favorabile satisfacerii în linii generale a necesităților fundamentale – condiții de subzistență, securitate prezentă și viitoare, apartenență organică la mediul său social, atitudine pozitivă etc. – atunci el se va orienta, în mod firesc, spre actualizarea capacităților sale, spre creștere și dezvoltare.

Crearea ambianței artistice în jurul personalității devine o problemă pedagogică care se sprijină pe principiile psihologice. Din perspectiva *psiholo-*

giei artelor, I. Gagim remarcă că muzica, constituie un mijloc important în cunoașterea supremă – cunoașterea de sine [6, p. 266]. În opinia profesorului, problema cunoașterii umane se desfășoară sub două aspecte: 1) cunoașterea lumii; 2) cunoașterea de sine. Primul tip de cunoaștere include cunoașterea ca atare – a lumii, a existenței, a vieții, chiar a omului ca fenomen al lumii. Al doilea tip e o cunoaștere specifică – ce sunt eu? ce pot eu? ce trebuie să fac ca să-mi valorific eul, să-mi realizez adecvat darul suprem – viața din mine? [6, p. 267]. În acest sens I. Gagim valorifică în sens pedagogic și psihologic termenul de „*trăire*” și îl propune ca o treaptă indispensabilă în percepția artei muzicale. „Trăirea, ca proprietate a *Eului*, intră în structura conștiinței, alcătuind nucleul ei. Trăirea este absolutul experienței. Prin trăire se produce sesizarea globală a sensului existenței. A trăi muzica (arta) înseamnă a te afla sub imperiul legilor ei supreme. De îndată ce răsună o muzică, simțim cum interiorul nostru se schimbă, luând altă tonalitate. Spiritul se deschide Armoniei” [6, p. 260].

Ca urmare a ideilor analizate, considerăm important de a scoate în evidență *conceptul de inteligență muzicală*, lansat de I. Gagim, în vederea conceptualizării noțiunii de cultură etno-artistice de pe pozițiile psihologiei muzical-artistice. „*Inteligența muzicală*, definită ca facultate distinctă a omului de a sesiza esențialul în lumea muzicii, de a deosebi adevărul muzical de neadevăr, valoarea de nonvaloare, de a simți, trăi și înțelege mesajul abscons și criptic al muzicii. A dispune de inteligență muzicală înseamnă a gândi muzicalmente select, înseamnă a dispune de capacitatea de a coborî în profunzimile lucrării și ale propriului interior, pentru a descoperi sensuri ascunse, în-

seamnă a putea sintetiza în creștere perpetuă emoția-sentimentul cu reflecția-meditația, a depăși substratul de suprafață al percepției muzicii (afectivitatea primară) și a atinge stări supra-sensibile, spirituale. Deoarece inteligența include în sine nu numai gândirea, dar și *simțirea-trăirea-intuiția*, ea poate fi prezentă atât în cazul muzicianului profesionist, cât și al amatorului de muzică. Or, simțirea-înțelegerea deosebită a muzicii nu se află în raport direct cu suma de cunoștințe muzicale acumulate. Inteligența nu este de natură cantitativă, dar calitativă. Ea se află în raport direct cu ceea ce se numește „muzicalitate” – simț deosebit al omului [6, p. 252]. I. Gagim conchide că *intelența muzicală* influențează efectiv inteligența omului. Noi ne permitem să continuăm, menționând că inteligența muzicală, inteligența artistică influențează, determină și *cultura omului*, în special *cultura etnoartistică a lui*.

Conceptul de *cultură etnoartistică* etimologic este legat de noțiunea de *ethos* (< gr. ἦθος, „ obicei, datină”). Pentru cercetarea noastră au prezentat interes toate interpretările acestui termen 1. În filozofia antică el a desemnat caracterul unui fenomen fizic, moral, social și artistic, privit în unitatea dintre intern și extern, punctele de vedere etic și estetic asupra lui. 2. Ansamblul trăsăturilor, normelor, idealurilor morale specifice indivizilor unei colectivități, unui grup social, unei clase sau unei epoci; fizionomie morală, moralitate. 3. (În antropologie și etnografie) Specific cultural al unei colectivități. 4. (muz.) Noțiune prin care grecii antici defineau relația de corespondență dintre sonoritatea fiecărui mod și anumite stări sufletești; în prezent este folosit pentru a susține teoria corespondenței între stări sufletești și o anumită tonalitate sau, *p. ext.* un anumit stil muzical.

Proprietatea muzicii de a influența spiritul uman, de a modela caracterul era o axiomă pentru antichitate. În Grecia, de exemplu, s-a acordat o însemnătate cu totul deosebită ethosului, atât în plan filosofic, cât și în plan pedagogic, dimensiunea etică fiind una dintre condițiile pe care o „muzică bună” trebuie să o îndeplinească într-un sistem social-educativ, reclamat de către statul-polis. Totuși anume laturi și implicații ale ethosului au fost în chip deosebit (dacă nu chiar contradictoriu) reflectate de scrierile filosofilor și teoreticienilor.

Încă de la pitagoreici, ethosul era considerat o proprietate a melodiei sau, mai exact, a unei ordini muzicale precise. Conform concepției pitagoreicilor, axată pe o ordine numerică omniprezentă, și ethosul era guvernat de către număr; schimbările stărilor sufletești, condiționate de numita ordine, se întâlnesc în principiul numărului cu structură melodică, ce poate deveni, pe temeiul acestui principiu comun, o oglindă a sufletului. De aici, importanța acordată ethosului în procesul educației, de aici cerința ca muzicianul să aleagă din mulțimea lumilor posibile de ordini sonore numai acele „combinații” care pot induce spiritul ascultătorului spre sentimente și porniri înălțătoare. Teoria ethosului a stat cu deosebire în atenția lui Platon, a platonicienilor și neoplatonicienilor (Plotin) ca și stoicilor, care au acceptat latura morală a ethosului.

Aristoxenos a stipulat o dublă acțiune psihică a muzicii, prin datele „senzoriale” procurate de auz și prin reflecția filosofică. Problemele *ethosului* au stat și în atenția umaniștilor până în momentul apariției, în sec. XVIII-lea, a esteticii muzicale.

În domeniul educației muzicale, premise pentru dezvoltarea conceptu-

lui de cultură etnoartistică întâlnim la E. Hanslik, H. Reiman, H. Kretzschmar, B. Bartok, C. Orff, E. Jac-Dalcroz, Z. Kodaly, Dm. Kabalevski, G. Breazu, D. Kiriac, V. Vasile.

H. Kretzschmar în cercetările sale este preocupat de rolul educativ al muzicii. Deși, de fapt, lucrările sale erau concentrate în jurul problemelor capitale ale științei muzicii, el este întruna stăpânit de nevoia *de a influența, de a înrâuri și a ameliora omul prin muzică*.

Bella Bartok compozitor și pianist maghiar 1881-1945, studiază tot mai mult muzica populară maghiară, românească și cea tradițională a artiștilor țigani. În colaborare cu prietenul său, compozitorul Zoltan Kodaly, realizează o culegere de muzică folclorică maghiară, românească, sârbească, croată, turcească și nord-africană, publicată în 12 volume.

Zoltan Kodaly (compozitor, și metodicist maghiar, 1882-1967) concepe procesul de învățământ pornind din perioada preșcolară. Procesul de educație muzicală este condus de o suită evolutivă de cântece vocale de la scândări și recitări ritmice expresive a unui repertoriu de poezii din folclorul copiilor. Repertoriul de cântece se bazează pe piese modale din folclor în principal maghiar, la care se adaugă cântece din folclorul multinațional de pe diverse continente și piese din repertoriul muzicii culte din secolele XII-XX. Singura condiție în selecționarea repertoriului etnosonic² sau clasic este aceea ca piesele să folosească scări care să evolueze în pentatonia anhemitonică sau să folosească moduri gregoriene, medievale sau populare dia-

tonice. Se recomandă cântarea pe 2-3 voci prin: bicinii, canoane sau tricinii.

Anumite premise pentru formarea culturii etnoartistice la elevi întâlnim la pedagogul și compozitorul elvețian Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), cunoscut în istoria muzicii, în special, prin sistemul său de educație muzicală bazat pe gimnastica ritmică, definită ca factor de sinteză a ritmului și a mișcării. Pornind de la ideea lui Platon despre interacțiunea dintre ritmurile psihice și cele fizice declanșate de muzică, Dalcroze își fundamentează sistemul de gimnastică ritmică pornind de la premisa că orice acțiune și orice emoție trebuie să precedă explicația și nici o lucrare muzicală nu se va rezuma doar la determinarea structurii ei ritmice. În studiul „O încercare de reformă a învățământului muzical în școli” (1905), Dalcroze pleda pentru ideea ca educația muzicală să vină în întâmpinarea necesităților artistice ale vieții, dar și a dezvoltării facultăților naturale ale copiilor. În calitatea de pedagog, el a sesizat că elevii învață și memorează mult mai ușor un cântec dacă acesta este însoțit de mișcări. Studiind conexiunile dintre ritmul muzicii și mișcările corporale, autorul în discuție a identificat marile avantaje ale gimnasticii ritmice în educație în general și în cea muzicală în special.

Carl Orff (1895-1982) a fost un compozitor german cunoscut pentru muzica sa educațională și de teatru. Împreună cu dansatoarea Dorothea Gunther a înființat școala „Gunther” pentru educație muzicală, dans și gimnastică. Lucrarea sa *Schulwerk* (Muzică pentru copii 1930-1933, revizuită în 1950-1954) începe cu modele simple ritmice, cu bucăți sonore asamblate pentru xilofon, glockenspiel și alte instrumente de percuție. Princi-

²Procedeu etnosonic – procedeu care utilizează elemente sonore, melodicoritmice, timbrale împrumutate din folclor.

piile și metodele lui C. Orff au servit drept premise întru valorificarea conceptului de cultură etnoartistică pentru că sunt inspirate din culturile vechi în care se integrau mișcarea, mimica, dansul, drama și muzica. Caracterul sincretic al acestei metode este mult apropiat de problema și ipoteza cercetării noastre, care valorifică cultura națională românească, în special ne referim la teatrul folcloric.

În ce privește etnomuzicologii, trebuie precizat deosebitul aport al lui G. Breazul (1887-1961), la fundamentarea unei concepții românești asupra educației artistice prin intermediul creației populare. Creator al Arhivei de Folclor a Ministerului Instrucțiunii, în care a depozitat valori inestimabile de pe întreg arealul românesc, inclusiv din Basarabia și Transnistria, George Breazul a elaborat o adevărată platformă de integrare a folclorului românesc în activitatea educațională. G. Breazul lansează sistemul de educație muzicală, una din ideile lui principale rezumându-se la necesitatea sincronizării la standardele europene și la resincronizarea cu tradițiile autohtone. G. Breazul, ca și profesorul său D. Kiriac, era solidar cu aspirațiile de a pune cântecul popular în centrul preocupărilor artistice muzicale [1, p. 8-9]. Inspirat de ideile lui H. Kretzschmar, G. Breazul înaintează un șir de obiective, printre care găsim și cele contribuitoare la dezvoltarea conceptului de cultură etnoartistică:

- *repunerea în drepturi în școală și în societăți culturale a cântecului popular;*
- *organizarea de șezători muzicale în cadrul cărora să se producă formațiile ajunse la maturitate și să se realizeze punți de legătură între cultura populară și cea profesionistă;*

- *promovarea folclorului zonal atât în cadrul șezătorilor artistice, cât și în școală.* [1, p. 18-19]

În articolul „Melosul și ethosul”, G. Breazul ridică problema reevaluării muzicii populare, re-conceptualizează rolul culturii naționale și a tradițiilor artistice, menționând următoarele: „Astăzi, când începem să ne trezim din naivele iluzii și din ridicolele ambiții de „a face ca Europa” sau de a ne întrece cu Europa, cumișându-se, dezmeticindu-se din aceste vânturate visuri de europenism, să ne întoarcem pocăiți la vatra nevoilor muzicii, la umilele noastre nevoi, la cele mai umile, mai românești și creștinești, la cele mai adânc resimțite în obștea românească [...]. Acțiunea de reeducație muzicală pe temeiurile sale firești, autohtone trebuie pornită de la cele mai umile forme de manifestare muzicală, de la cântecul de leagăn, de la jucăriile muzicale[...] de la bisericuța din sat, [...], de la clacă sau șezătoare, de la sărbătoare și până la bocet de aici trebuie să pornim acțiunea de reînviore a muzicii românești. [...] Iar instituțiile existente, școli, așezăminte muzicale „Radio” nu-și vor putea justifica o menire educativă, atâta vreme cât vor ignora melosul și etosul firii noastre din care se desprind normele de educație muzicală românească” [1, p. 37-39 Melosul și Ethosul].

Muzicologul Vasile Vasile a adunat într-un recent volum, toate materialele lui George Breazul referitoare la integrarea folclorului în educație, la aspecte ale muzicii din Basarabia și Bucovina și la afirmarea europeană a educației muzicale [1].

V. Vasile a prezentat sistemul educațional al eminentului etnomuzicolog în contextul conceptelor europene moderne de realizare a educației muzica-

le, alături de Emile Jaques – Dalcroze, Carl Orff, Kodály Zoltán și Dmitri Kabalevski. [V. Vasile, 15, pp. 55-58].

Etnomuzicologul Emilia Comișel (1913-2010) a cules peste nouă mii de cântece folclorice și a publicat articole și cărți în scopul de a scoate în evidență valoarea folclorului muzical românesc în țară și în străinătate. Constantin A. Ionescu (1912-1995) etnomuzicolog, pedagog, psiholog și profesor universitar român a înaintat ideea de valorificare a culturii naționale în școală, a marcat rolul educațional, formativ al culturii românești.

V. Pâslaru certifică, astfel, că, în fond, cultura etnică reprezintă valoare pentru educație. „Chestiunea valorilor este indispensabil legată de ființa umană. Specific umană este educația. Individizii umani se produc ca entități umane prin educație și neapărat ca părți indivizibile, determinate congenital, ale unor entități umane de rang superior: *familia, națiunea, umanitatea*. Familia și națiunea reprezintă etnicitatea, naționalul sau particularitatea; umanitatea reprezintă universalul sau generalul” [111, p. 3-8].

Paradigma formării *culturii etno-artistice* a elevilor în cadrul educației literar-artistice, conform Concepției EL/EA, este privită de noi în felul următor:

- personalitatea elevului cititor se produce din atitudinea sa față de opera literară, față de spiritul național – conștiința națională, și față de sine însuși;
- prin conștiința națională, elevul se identifică cu caracteristicile popoului său, exprimate în creația populară orală și în cea scrisă, în obiectele culturii materiale și în valorile culturii spirituale, printre acestea fiind și atitudinea sa față de folclorul românesc, teatrul popular etc. [11].

După I. Gagim, *cultura (muzicală)* este un ansamblu de cunoștințe, capacități, aptitudini și atitudini individuale, raportate la fenomenul muzical, precum și de însușiri psihologice – inteligența, imaginația dezvoltată, sensibilitate emoțională și estetică etc. *Elementele culturii (muzicale) a unei persoane sunt:* interesul și dragostea pentru muzică, receptivitatea muzicală, capacitatea de a percepe (asculta, auzi, simți, trăi), un anumit volum de cunoștințe muzicale și despre muzică, un gust muzical avansat, capacitatea de a reflecta despre muzică, de a o aprecia din punct de vedere valoric, necesitatea sufletească de a comunica cu ea etc.

În continuare, profesorul citat subliniază faptul că, de fapt, cultura (muzicală) a societății – totalitatea fenomenelor muzicale produse într-o societate pe dimensiunea evoluției sale culturale și spirituale: folclor muzical bogat, valorificat și practicat în contemporaneitate, compozitori și interpreți remarcabili, instituții de cultură și de învățământ muzical pe trepte de vârstă, nivel înalt al educației muzicale generale, viața muzicală activă pe întreg teritoriul comunității etc. Nivelul *culturii* muzicale poate varia în cadrul unor perioade istorice în funcție de factorii sociali, economici, politici etc. [6, p. 57].

În sistemul educațional din Republica Moldova există preocupări pentru integrarea unor elemente ale folclorului, ca urmare și a unei îndelungate tradiții, dar și a unor deziderate formulate de documente curriculare, chiar în formă interdisciplinară, respectând sintcretismul creației populare.

Astfel, printre obiectivele de referință și conținuturile educației muzicale stipulate de programa de Educație muzicală actuală figurează urmă-

toarele elemente ce vizează valorificarea educațională a folclorului (selecțăm doar pe cele care au tangență cu tema prezentei teze de doctorat):

- „familiarizarea elevilor cu instrumente populare prin prezentarea lor vizuală și auditivă: naiul, fluierul, cimpoiul (melodii populare de cântec și joc);
- însușirea unor mișcări și pași de dans popular: pas săltăreț (Sârba, melodie populară de joc); pas de horă 2/4 (Hora, melodie populară de joc);
- interpretarea în ansamblu și individual la instrumente de percuție (Soarele, muzica de I. Macovei; Ala, bala, din folclorul copiilor).
- executarea mișcărilor în ritmul muzical: pas de pe călcâi (Ostropăț, melodie populară de joc); pas de horă (Hora, melodie populară de joc) ș. a.
- improvizarea mișcărilor de dans după muzică.
- lărgirea orizontului cultural estetic și artistic prin audiții și interpretare de cântece și melodii populare, piese și fragmente din tezaurul muzicii naționale;
- evidențierea concordanței dintre melodie și versuri, reliefând elementele ritmice, melodice și dinamice ca mijloace de redare a conținutului;
- stimularea interesului și cultivarea dragostei pentru cântecul și jocul popular, deprinzând pe elevi a le asculta și a le interpreta în diferite împrejurări.
- cunoașterea și înțelegerea (perceperea) principalelor genuri și specii ale folclorului muzical matern”.

La formularea conținuturilor, documentul curricular are în vedere, folclorul muzical, detaliind parametrii abordării lui în activități educaționale:

„Elevii vor însuși noțiunea de muzică populară. Ei vor înțelege că muzica populară redă sentimente, trăiri sufletești, reflectă momente și personalități istorice, frumusețile Patriei și însoțește viața omului;

În cadrul acestei teme, elevii se vor familiariza cu următoarele specii și genuri ale folclorului muzical: cântece din folclorul copiilor, cântece de leagăn, cântece propriu-zise; cântece și melodii de joc; doine; balade; colinde și cântece de stea și alte specii din folclorul național”.

Nici documentele curriculare românești nu sunt prea generoase cu valorile folclorului, doar că aici pot interveni autorii de manuale și chiar profesorii în alegerea unui repertoriu abordat pentru interpretare și receptare adecvat specificului local și nivelului de cultură al elevilor. Manualele pentru clasa a VII-a abordează într-o formă quasisistematică speciile folclorului neocazional: doina, balada și ocazional: colinda, cântecul de stea, cântecul de nuntă, repertoriul funebru și cele pentru clasa a VI-a fac loc cântecului propriu-zis, cântecului de leagăn, folclorul copiilor și melodiile instrumentale de joc. Aceste elemente sunt prevăzute de programa analitică, în care sunt menționate și următoarele obiective:

- exprimarea interesului față de bogăția și varietatea folclorului muzical românesc, recunoscând în lucrările audiate specificul zonal;
- sesizarea specificului diferitelor tipuri de muzică (populară, ușoară, de operă) [12, p. 3].

La conținuturi sunt menționate:

- muzică populară; genuri ale folclorului ocazional: colinda și cântecul de stea, cântecul de nuntă; și ale celui neocazional: genuri ale folclorului neocazional: doina și balada;

- forma fixă (strofică) și liberă (improvizatorică) în muzica populară românească. [12, p. 4]

Cultura etnoartistică fiind privită de noi pluridimensional: – la nivel antropologic, social, axiologic – reprezentând totalitatea valorilor artistice create de popor de-a lungul istoriei, concepută ca drept rezultat al unei „mutații ontologice”, ca o stare de conștiință de sine; și, la nivel de personalitate/individ – reflectând însușirile spirituale, psihofiziologice și spirituale ale omului. Cercetând pluridimensional (filosofic, etnologic, psihologic, psihopedagogic, muzicologic etc.) conceptul de cultură etnoartistică, am ajuns la o viziune globală asupra lui. Concluzionând cele analizate și expuse anterior, propunem o sinteză

grafică a conceptului de etnocultură în figura 3. *Definirea conceptului de cultură etnoartistică.*

Cultura etnoartistică se prezintă ca un concept sintetic, sincretic, ca o realizare filosofică, antropologică, psihologică, artistică a personalității. Cultura etnoartistică situată între *totalitatea valorilor artistice* create de popor de-a lungul istoriei și capacitatea de *receptivitate* estetic-artistică a personalității, reprezintă aspectul *atitudinal și aptitudinal* al poporului (a personalității). Prezența culturii etnoartistice a personalității se observă prin *capacitatea* de reflectare despre arta populară, și aprecierea ei din punct de vedere valoric, care prin urmare poate asigura existența personalității, poporului, neamului.

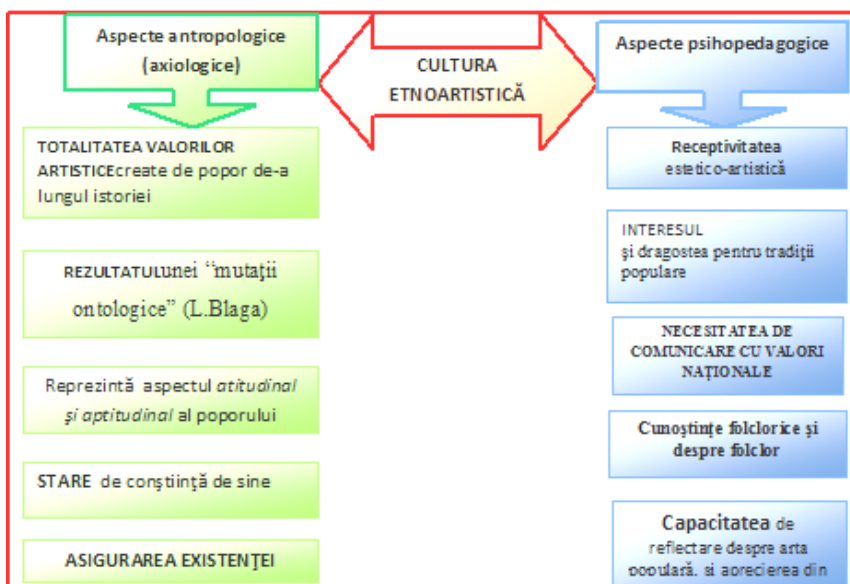


Figura 3. *Definirea conceptului de cultură etnoartistică*

Așadar, rezumând toate ideile afirmate vom încerca să scoatem unele concluzii asupra conceptului de cultură etnoartistică.

- *Cultura etnoartistică (populară)* reprezintă totalitatea valorilor artistice (materiale și spirituale) create

de popor de-a lungul istoriei; Cultura etnică este rezultatul unei „mutații ontologice”, mutație care face ca omul să se ridice din starea de *pre-om* sau de animalitate, la statutul de *om deplin* (L. Blaga). Cultura etnoartistică, fiind o pro-

ductivitate a poporului, reprezintă aspectul *atitudinal și aptitudinal* al acestui popor, implicând spiritul, afectivitatea, tot corpul uman.

- Cultura populară este și *istorie, și destin, și sens uman*. Prin cultură poporul ajunge din starea de instinct, la o stare de conștiință de sine. Cu cât este mai dezvoltată cultura națională, cu atât poporul însuși are o existență mai sigură, mai determinată.
- Etnocultura exprimă valoarea, ca expresie ideală a unui acord între eu și lume. Creația populară relevă trainice legături între *om și natură*.
- „Omul ca om” este esența etnoculturii. Etnocultura este definită ca „sufletul populației”.

Elementele culturii etnoartistice a unei persoane rezidă în: *interesul și*

dragostea pentru tradițiile populare (limbă, obiceiuri, tradiții, religie ș.a.), *receptivitatea estetică-artistică*, capacitatea de a percepe arta populară (a privi, a asculta, a auzi, a simți, a trăi), un anumit *volum de cunoștințe folclorice* și despre folclor, un gust estetic, artistic avansat, *capacitatea de a reflecta despre arta populară*, de a o aprecia din punct de vedere valoric, necesitatea sufletească de a comunica cu arta populară etc. Drept criteriu al unei etnoculturi formate la elev este *capacitatea de a folosi de sine stătător* tradiții populare în viața sa personală. Procesul de cultură personală constă în îndrumarea individului în sfera valorilor culturale ale unui timp și în eliberarea sa din această sferă prin creații noi de valori.

Referințe bibliografice

1. Breazul G., *Pagini din istoria muzicii românești*, vol. VI., Editura muzicală, București, 1981
2. Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press
3. Crainic, Nichifor *Zile albe, zile negre. Memorii*, București, 1991, p. 164
4. Freud S., *Despre psihanaliză. Cinci prelegeri ținute la Universitatea Clark*, Editura Herald, București, 2010
5. Freud S., *Dincolo de principiul plăcerii*, Editura "Jurnalul Literar", București, 1992
6. Gagim, I., *Dicționar de muzică*, Editura Știința, Chișinău, 2008
7. Maslow A., *Motivație și personalitate*, trad. Andreea Rasuceanu, București, Editura Trei, 2007
8. Mictat A. Gârlan, *Fundamentări metodologice în etnopsihologie*, Editura Lumen, Iași, 2004, 208 pag.
9. Negulescu P. P., *Geneza formelor culturii: Priviri critice asupra factorilor ei determinanți*, Editura Eminescu, București, 1984, 486 p.
10. P.P., *Filosofia în viața practică*, Editura Europress Group, București, 2007, pag. 413
11. Pâslaru Vl. *Valoare și educație axiologică: definiție și structurare*. În: Didactica Pro, Chișinău, 2006, nr. 1, p. 3-8
12. *Programa școlară Educație muzicală*, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării – clasele a VII-a – a VIII-a, București, 2009, p. 3.
13. Shweder, R. (1990). Cultural Psychology – What is it? În J. Stigler, R. Shweder și G. Herdt (eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-43
14. Spranger E. *Lebensformen. Geistwissenschaftliche Psychologie*. Halle, 1914
15. Vasile Vasile, *Metodica educației muzicale*, București, Editura Muzicală, 2004, pp. 55-58.



FORMAREA CULTURII PROFESIONALE A ÎNVĂȚĂTORULUI

TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE FORMATION

Nelea GLOBU,
doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău

Abstract: *The article deals with teacher's professional culture formation. The author considers that one of the indicators of teacher professionalism is the possession of didactic competencies. The definitions of the term "competence" are analyzed. The structure, types and conditions of didactic competencies formation are described. The article also provides an analysis of the researchers' views on the training, based on the formation of didactic competencies. It is shown that pedagogical practice is one of the basic conditions of mastering the professional competences in the teacher's initial vocational training.*

Keywords: *didactic competence, professional competence, professional culture, psycho-pedagogical competence, initial professional training.*

Una din dimensiunile importante ale carierei didactice, poate cea mai importantă în formarea inițială, pentru ca aceasta să devină reală, bine orientată, motivată și deschisă pentru cei care îmbrățișează această nobilă profesiune este *profesionalizarea*.

Necesitatea de *profesionalizare a cadrelor didactice* este resimțită în spațiul educațional prin evidența unor noi dimensiuni și exigențe ale societății contemporane. Formarea inițială și continuă a profesorului trebuie să se realizeze în concordanță cu provocările lumii contemporane. Acest fenomen prezintă, în ultimele decenii, un interes sporit la nivelurile național și internațional, prin varietatea paradigelor elaborate și a soluțiilor propuse. Perceperea schimbării este indispensabilă procesului schimbării, dar nu și suficientă, necesitând adaptarea la noile cerințe pe care le presupune *tranziția către o societate a cunoașterii*.

Profesionalizarea este un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe în domeniul învățământului pe baza asimilării unui

sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei didactice, însemnând, în esență, trecerea de la meserie la profesie *prin cultura profesională*.

Din această definiție decurg câteva dimensiuni importante ale *profesionalizării*.

Mai întâi, profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identității profesionale”, ceea ce, în opinia noastră, implică un efort de a construi profesia ca obiect teoretic în ruptură cu meseria ca obiect al practicii cotidiene. Din această perspectivă, profesionalizarea înseamnă trecerea de la meserie la profesie.

Meseria este rezultatul unei asimilări artisanale, intuitive și imitative, prin ucenicie, fără o bază de cunoștințe coerent structurate. Profesia presupune un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale), care se asimilează sistematic și pe baze științifice. Activitatea cadrelor didactice a fost multă vreme cantonată în spațiul artizanal al mese-

riei, pornind de la considerente care țin de specificul său și anume, libertatea de acțiune, improvizația și creativitatea, adaptarea la situații noi etc. Chiar dacă dimensiunea creativă a activității cadrului didactic rămâne esențială, astăzi se impune tranziția de la învățătorul artizan și artist la învățătorul expert. Ceea ce, în ultimă analiză, înseamnă identificarea capacităților și competențelor capabile să legitimeze profesia prin *cultura didactică*.

Efortul de legitimare a *profesiei didactice* în câmpul activităților și profesiilor sociale constituie o a doua dimensiune esențială a *profesionalizării* pentru *cariera didactică*. Aceasta presupune un model al profesiei didactice, lucru relativ dificil, având în vedere specificul activității educaționale.

Contribuții remarcabile la elucidarea problematicii formării profesionale, centrate pe dobândirea competențelor didactice le-au adus: F. M. Gerard, X. Roegiers, J. Cardinet, J. E. Ormrod, R.W. Houston, F. Raynal, Dall'Alba G., A. Reunier, P. Perrenoud, S. Marcus, N. Mitrofan, C. Cucuș, M. Diaconu, R.M. Niculescu, R. Iucu, L. Antonesei, L. Gliga, I. Jinga, S. Cristea, I. Neacșu, T. Callo, Vl. Pîslaru, N. Silistraru, V. Andrițchi.

Aptitudinea pedagogică este considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul educațional. Definițiile date acesteia sunt destul de numeroase. S. Marcus o consideră „o particularitate individuală care surprinde și transpune în practică modalitatea optimă, conform particularităților elevilor, de transmitere a cunoștințelor și de formare a intereselor de cunoaștere, a întregii personalități a elevului „un ansamblu de însușiri ale personalității educatorului, care-i permit să obțină maximum de rezultate în

orice împrejurare, în orice clasă” [9, p. 32].

Studiul *aptitudinii pedagogice* a fost orientat, în mod special, spre analiza structurii specifice a acestei aptitudini, precum și a posibilităților de a identifica prezența ei. Astfel, N. Mitrofan [5, p. 20] stabilește, pe baza unor cercetări experimentale, drept componente ale aptitudinii pedagogice: *competența științifică*, *competența psihopedagogică* și *competența psihosocială*. Cele trei competențe nu acționează izolat, ci sunt integrate în structura personalității profesorului. Dacă, în privința competenței științifice, lucrurile sunt mai clare, în sensul că ea presupune o solidă pregătire de specialitate și capacitatea de a cerceta domeniul vizat; când este vorba de competența psihopedagogică și de cea psihosocială, autorul invocă detalieri ale factorilor constitutivi.

Studiul corelației dintre trăsăturile caracteristice ale profesorului și eficiența actului pedagogic a impus și un alt concept, corelat cu cel de *aptitudine pedagogică*: *competența didactică*. Când se vorbește de *competența învățătorului*, se pune problema eficienței predării și a stabilirii unor criterii de eficiență. Chiar dacă există multe discuții cu privire la aceste criterii de eficiență, în mod evident se observă o deplasare a accentului de la construirea unor modele ale învățătorului ideal, cu puține șanse de a fi regăsit în realitate, la aspecte mai pragmatice, care vizează competența de a produce modificări observabile ale elevilor [10, p. 12-25].

Competența este „rezultatul cumulativ al istoriei personale și interacțiunii sale cu lumea exterioară” sau „capacitatea de a informa și a modifica lumea, de a formula scopuri și a le atinge” [1].

Termenul de *competență* a fost impus, pe de o parte de psihologia muncii, iar pe de alta de evoluția semnificativă a gestiunii resurselor umane. Importanța termenului a depășit sfera cercetării, intrând chiar în conținutul unui text de lege specială, promulgată în 1991 în Franța. Noțiunea vizează o nouă categorie a caracteristicilor individuale, ținând la o analiză multidimensională, în care se înscriu și imaginile competențelor proprii, și posibilitățile de identificare și cele de dezvoltare, urmărite la nivel individual și instituțional, organizațional. Recent, accentul s-a mutat pe experiență, ca formă de acumulare și verificare, confirmare.

Competent este considerat omul bine informat, recunoscut pentru capacitatea de a face ceea ce face așa cum trebuie, de a emite păreri și aprecieri (despre un obiect, fenomen etc.) în cunoștință de cauză, demn de luat în seamă.

A fi competent înseamnă:

- a aplica cunoștințe de specialitate, a folosi deprinderi specifice;
- a analiza și a lua decizii;
- a fi creativ;
- a lucra cu alții ca membru al unei echipe;
- a comunica eficient;
- a te adapta la mediul de muncă specific;
- a face față situațiilor neprevăzute.

G. Mialaret (1979) susține că termenul de *competență*, după unii autori francezi, este capabil să substituie ideea de *aptitudine pedagogică*, înțelesă ca ansamblu de structuri de personalitate, care se pot constitui în prezicerea comportamentului didactic eficient. Dacă aptitudinea este asociată cu ideea de înnăscut, competențele se dobândesc, se câștigă, devii compe-

tent datorită unei formații corespunzătoare. Rămâne unanim acceptată ideea că fără aptitudinile necesare actului de învățare – însușite până la sfârșitul adolescenței – nu se poate vorbi de reușită și competență. Orientarea școlară și profesională își păstrează funcția tocmai pentru că, acum, se realizează o explorare paralela a dorințelor și a capacităților [11].

După A.F. Zeer, *competența* presupune nu atât prezența unui volum necesar de cunoștințe, abilități, experiențe, cât capacitatea de a le actualiza la momentul oportun și a le utiliza în procesul de realizare a obligațiilor profesionale [7, p. 14].

Pentru înțelegerea adecvată a *conceptului de competență* și a modalităților prin care aceasta poate fi formată, sunt esențial de reținut anumite caracteristici, rezultate din cercetările pedagogiei românești și ale specialiștilor din alte țări, amintiți anterior:

- *competența* se afirmă într-un context profesional real;
- *competența* evoluează treptat, se situează într-un continuum, care duce de la simplu la complex;
- *competența* se fondează pe un ansamblu de resurse, aptitudinale și atitudinale;
- *competența* este un proiect, o finalitate fără sfârșit.

Pentru *formarea și dezvoltarea competențelor* este necesară atât activitatea teoretică, de informare, cât și activitatea practică, desfășurată într-un context profesional real.

Structura competenței didactice este abordată diferit de către specialiștii în educație, clasificările fiind numeroase.

O tipologie operațională în cadrul *procesului de pregătire a cadrelor didactice* este următoarea:

- *competențe profesional-științifice;*
- *competențe psihopedagogice;*
- *competențe psihosociale și relaționale;*
- *competențe manageriale;*
- *competențe instituționale.*

Deținerea acestor tipuri de competențe oferă învățătorului posibilitatea asumării diferitelor roluri profesionale, posibil de îndeplinit la un moment dat, rezultate din așteptările manifestate de mediul profesional în legătură cu prestația lor. Tot competențele didactice și capacitățile subordonate lor fac posibilă îndeplinirea funcțiilor profesionale ale educatorului, în accepțiunea lor de sarcini permanente, ce-i revin unei persoane ca urmare a exercitării profesiei didactice. Funcțiile profesionale de bază pot fi îndeplinite de învățător prin intermediul asumării unor roluri profesionale. Prezența competențelor profesionale ale învățătorului și gradul lor de dezvoltare condiționează măsura în care acesta își poate asuma diverse roluri profesionale: tehnician, practician reflexiv, actor, transformator al conținutului curricular, agent al schimbării sociale, furnizor de informație, model de comportament, *creator de situații de învățare*, evaluator, terapeut, etc.

Competențele se exersează, într-un mod integrat, în situații reale. Se va spune despre cineva că este competent într-un domeniu, dacă va fi capabil să gestioneze toate situațiile circumscrise domeniului dat. Competență totală nu există, decât foarte rar. Ele sunt legate, în mod esențial, de ceva extrinsec și anume de situații în care se aplică. Fiecare pas, de orice ordin ar fi el, făcut în favoarea dezvoltării cunoașterii (această cunoaștere nu se reduce la cunoștințe), este un pas câștigat în calea obținerii unei competențe.

Competența didactică este obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională. *Pregătirea profesională inițială* trebuie să fie orientată spre formarea competențelor necesare, în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale educaționale. Pentru o bună prestație profesională, învățătorul are nevoie să aibă încredere în sine și în *competențele sale profesionale*, să stăpânească modalitățile de rezolvare a situațiilor critice, tensionale sau conflictuale, astfel încât să fie capabil să gestioneze situațiile tipice și să poată dezvolta soluții pentru cele atipice, să stăpânească metode de cunoaștere și dezvoltare personală – toate acestea și încă multe altele identificate sunt indispensabile muncii cadrului didactic, unde latura umană subiectivă trebuie cunoscută, iar resorturile sale stăpânite. Se ajunge deseori la situația în care incapacitatea profesorului de a gestiona situațiile critice determină starea de stres a acestuia, condiție care se răsfrânge asupra elevului, cu care practic interacționează tot timpul, dar și asupra sănătății. Munca în educație înseamnă acumulare de tensiune, presiune, concentrare, stres, înseamnă responsabilitate pentru o clasă întreagă de elevi. Un cadru pregătit să facă interacțiuni cu elevii reprezintă partea esențială din ambianța de învățare, pe care trebuie să o asigure școala.

Clasa școlară nu este atât un spațiu unde, după un ritual academic, se tratează un subiect din programă, iar profesorul nu este doar persoana care propune conținuturi, formulează sarcini și cere anumite conduite. În clasă se învață mai mult decât o materie, se învață o lecție de viață.

Competența profesională a educatorilor din învățământ, în concepția

lui I. Jinga, este definită ca „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia” [7].

Competența profesională este îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștinței, deprinderilor și atitudinilor, în vederea obținerii rezultatelor așteptate.

Analizând definițiile *competenței* prezentate mai sus, observăm că elementele comune prin care se descrie o competență sunt:

- situația care trebuie rezolvată;
- studentul-pedagog care trebuie să acționeze pentru a rezolva această situație;
- ansamblul de resurse (cunoștințe, capacități, atitudini) pe care studentul, elevul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația.

Competența psihopedagogică este asigurată de ansamblul capacităților necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității elevilor și cuprinde:

- capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învățare pentru elevi;
- capacitatea de a face materialul de învățare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode și mijloace;
- capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară;
- creativitatea în munca psihopedagogică;
- capacitatea de a crea noi modele de influențare instructiv-educativă,

în funcție de cerințele fiecărei situații educaționale.

Competența psihosocială cuprinde ansamblul de capacități necesare optimizării relațiilor interumane, cum ar fi:

- capacitatea de a adopta un rol diferit;
- capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți;
- capacitatea de a influența grupul de elevi, precum și indivizii izolați;
- capacitatea de a comunica ușor și eficient cu elevii;
- capacitatea de a utiliza adecvat puterea și autoritatea;
- capacitatea de a adopta diferite stiluri de conducere [11, p. 7-10].

Competența profesională a studentului-pedagog se exprimă în performanțele realizate într-o anumită sferă de activitate, de formare profesională și reprezintă sisteme de priceperi-deprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice.

Pentru cercetătorul belgian M. Minder, „a dobândi o competență înseamnă un triplu demers: a mobiliza un ansamblu structurat de cunoștințe și capacități, pentru – a face ceva într-un mod competent, care – se manifestă printr-un produs-performanță”.

Unii autori încearcă să identifice calitățile necesare unui cadru didactic. După R. Hubert (1965), principala calitate a profesorului este vocația pedagogică, exprimată în „a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini”. El consideră că vocației pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente: *iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale, conștiința responsabilității față de copil, față de patrie, față de întreaga umanitate.*

M. Călin (1996) identifică următoarele tipuri de competențe specifice cadrului didactic:

- *competență comunicativă* (inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii de către profesor, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor – calea verbală și neverbală cu particularitățile lor specifice de expresivitate stăpânirea de către el a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeles);
- *competență informațională* (reperitoriul de cunoștințe, noutatea și consecința acestora);
- *competența teleologică* (capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice care pot și trebuie să fie nuanțate ca posibil pedagogic, rațional, gândit, operaționalizat);
- *competența instrumentală* (de utilizare a ansamblului de metode și mijloace ale educației în vederea creării unei performanțe comportamentale a elevilor, adecvate scopurilor urmărite);
- *competența decizională* (alegerea între cel puțin două variante de acțiuni în funcție de valoarea sau utilitatea lor în influențarea comportamentului elevului);
- *competența apreciativă* (măsurarea corectă a rezultatelor atinse cu elevii și de către elevi) [3, p. 14].

Aceste competențe sunt condiționate de aptitudinile pedagogice și *de nivelurile culturii profesionale* ale profesorului: nivelul superior de organizare și funcționare a proceselor psihice cognitive, afective și psihomotorii ale acestuia cu suportul lor axiolo-

gic, în planul creării unor modele de predare-învățare-evaluare, în funcție de rezultatele educative existente și în planul raționării contactului cu elevii.

În Republica Moldova sistemul de competențe necesar activității profesionale a fost concretizat prin standardele de formare profesională inițială. Potrivit concepției standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar, orice absolvent al instituțiilor superioare de învățământ trebuie să posede următoarele megacompetențe:

- competență gnoseologică;
- competență praxiologică;
- competență managerială;
- competența de evaluare a activității profesionale;
- competența de formare continuă;
- competența investigațională;
- competența comunicativă și de integrare socială;
- competența pronostică.

Aceste competențe sunt apreciate drept premise ale integrării socio-profesionale de succes [6].

Învățătorul are nevoie și de cunoștințe de diferite categorii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice. Atunci un profil dezirabil de competență va insera toate aceste dimensiuni, dar ele devin funcționale, în măsura în care sunt exersate în formarea inițială și apoi antrenate în practica educațională, în îndeplinirea rolurilor atribuite de schimbările din procesul instructiv-educativ [8, p. 33].

În cadrul activităților de predare-învățare-evaluare, profesorul are prielejul să-și afirme și să-și exercite evantaiul larg de roluri și competențe asociate acestora, în diverse situații de instruire. Măiestria sa pedagogică stă

și în abilitatea de a alterna, îmbina, combina, adapta, în funcție de natura situației, de context, de exigențele sarcinilor de rezolvat aceste roluri și competențe [8 p. 51].

Astfel, sistemele educaționale sunt în căutarea unor soluții de eficientizare și modernizare a școlii și a educației, iar una din componentele de bază, ce trebuie ținută în vizor este *calitatea resurselor umane*, respectiv cadrelor didactice. Mai mult ca oricând, profesia didactică trebuie să se caracterizeze prin flexibilitate, dinamism, receptivitate moderată la nou și reflecție critică.

Formarea profesională inițială este primul pas în procesul de dezvoltare profesională continuă din orice domeniu. A învăța să predai, a te pregăti pentru a deveni învățător este un proces complex, datorită varietății de informații, competențe și abilități ce trebuie asimilate și formate, personal, depinzând de experiențele de învățare anterioare.

Obiectivul major al *practicii pedagogice* este formarea de competențe generale necesare exersării profesiunii didactice, și anume: *competență gno-seologică, competența de comunicare și relaționare, competența de evaluare, competența de proiectare și competența managerială* [2].

Este esențial ca studenții practicanți să dețină nu numai o pregătire teoretică solidă, ci și una practică și ca teoria și practica să fie corelate prin stabilirea și intensificarea integrării dintre ele. În acest sens, este recomandabil ca studenții practicanți să participe efectiv la activitatea didactică din școală, să observe și să experimenteze predarea și, totodată, să participe la diverse activități didactice, (de consiliere educațională, manageriale, ședin-

te cu părinții, activități extracurriculare etc.) organizate în școală sau în afara ei, familiarizându-se cu ambianța specifică, identificând elemente de curriculum ascuns și elemente ale ethosului școlii. Pentru ca această parte a pregătirii lor pentru profesia de dascăl să fie eficientă, este nevoie de reconsiderarea viziunii educaționale asupra practicii pedagogice, precum și de redimensionarea ei cantitativă.

În ansamblul conținuturilor care contribuie la formarea învățătorului activitatea de „*practică pedagogică* constituie dimensiunea centrală în care sunt antrenate toate celelalte conținuturi teoretice precum și toate disponibilitățile psihice ale studentului” (Franț, A., 2002). Toate achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio- psihopedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare (procesul de învățământ) și extrașcolare. Mai mult, prin practică, toate cunoștințele și competențele dobândite sunt activate, combinate și adaptate la situații și contexte particulare *de formare a culturii didactice*.

Practica pedagogică îndeplinește sarcini pe care nici una din disciplinele de învățământ nu le posedă, și anume:

- introducerea elevului-practicant în atmosfera școlară, în ordinea, disciplina și programul școlar, învățându-l comportamentele ce nu pot fi întâlnite în afara școlii;
- Îl pune pe practicant în situații didactice-educative, prilejuindu-i exercițiul trecerii de la teorie la aplicarea ei, de la cunoștințe învățate pentru sine la transmiterea lor; de la cunoștințe didactice și psihologice la deprinderi de organizare a activității școlare.

Pentru dobândirea competenței gnoseologice activitatea de practică pedagogică constă în asistența la lecții, proiectarea lecțiilor, susținerea lecțiilor (de probă de licență) ca rezultat al cărora sunt dobândite competențele specifice: utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor în științele educației (abordări interdisciplinare, didactica generală și didactica specialității, psihologie, filosofia educației, noile educații...); aplicarea conceptelor și teoriilor privind formarea capacităților de cunoaștere: proiectarea demersului educațional, proiectarea activităților educaționale organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant; utilizarea metodelor și a strategiilor de predare adecvate particularităților individuale sau de grup, scopului și tipului lecției, elaborarea de proiecte extracurriculare; realizarea legăturilor intra- inter- și transdisciplinare, stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare, utilizarea optimă a factorilor spațio-temporal în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ, manifestarea unei conduite metodologice adecvate în plan profesional, realizarea activităților educaționale în conformitate cu obiectivele preconizate.

Competențele de comunicare și relaționare se dobândesc în baza activităților de proiectare și susținere a unor lecții, autoanalizei lecțiilor, activităților de cunoaștere a elevilor și relaționării cu aceștia în vederea completării fișei psihopedagogice, munca în echipă (cu colegii, în vederea susținerii unor lecții în sistem team teaching), activități de colaborare cu profesorul meto- dist, cu tutorele, cu corpul profesoral, etc., iar competențele specifice dobândite sunt: stăpânirea conceptelor și teo-

riilor moderne de comunicare: orizontală / verticală, complexă multiplă, diversificată și specifică, manifestarea comportamentului empatic și de cooperare, necesare procesului didactic; accesarea diverselor surse de informare în vederea documentării, proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare, elaborarea de strategii de colaborare cu membrii comunității școlare, familiale; rezolvarea constructivă a problemelor, contradicțiilor și conflictelor în activitatea profesională și societate.

Pentru dobândirea competenței de evaluare, activitatea de practică pedagogică constă în: proiectarea lecției de evaluare, analiza unei probe de evaluare, aprecierea rezultatelor școlare în urma aplicării metodelor de evaluare specifice, iar competențele specifice dobândite sunt: proiectarea evaluării; elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale de grup, utilizarea metodelor de evaluare specifice:

- diagnosticarea situației educaționale a grupului de elevi și a fiecărui elev;
- aplicarea metodelor de autoevaluare a competenței performate la o lecție, la o etapă a practicii pedagogice, la finele ei.

Ca rezultat al proiectării și susținerii unor lecții, elaborării și utilizării unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute, aplicării unor metode activ-participative în activitatea de predare, organizarea unor activități didactice pe grupe, studentul-practicant își formează *competențe generale de proiectare*, cât și specifice: valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor; asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic; exersarea unor com-

portamente relevante pentru perfecționarea activității didactice; conceperea și utilizarea materialelor / mijloacelor de învățare.

Competențe manageriale. Pentru dobândirea acestor competențe studentul-practicant este implicat în activități de management al procesului didactic în condițiile susținerii lecțiilor, în soluționarea unor situații de conflict la nivelul clasei de elevi, în exersarea diferitelor roluri pe durata activității de practică pedagogică: de proiectare, de conducere a activității didactice și a grupului de elevi, de consiliere a elevilor, de examinator, în analiza și comentarea lecțiilor susținute, cât și activități de organizare a clasei de elevi.

Iar *competențele specifice* dobândite sunt: utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental; adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor de criză educațională”, asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic, manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activităților didactice/pedagogice proprii, asimilarea cunoștințelor de tip organizațional.

Practica pedagogică reprezintă cel mai bun prilej de a conștientiza și de a valorifica utilitatea și relevanța cursurilor de psihologia educației, de pedagogie și de didactica specialității. De aceea, îndrumătorii de practică (mentorii) își desfășoară activitatea în colaborare cu metodicienii pentru a se asigura că abordarea lor este unitară și nu creează confuzii cognitive studentului. Mentoratul presupune deținerea și exersarea unor competențe specifice. Deși a fi un bun profesor este o condiție pentru a deveni un bun men-

tor, asta nu înseamnă că orice bun profesor va deveni, în mod automat, un bun mentor.

Profesorul nu se naște profesor, se formează inițial și se perfecționează continuu, fiindcă calitatea de educator-pedagog – nu este înnăscută... [4, p. 287].

Profesionalizarea didactică a profesorului solicită, nu numai o armonizare a dimensiunilor personalității sale, în acord cu solicitările exercitării rolurilor specifice, ci și o aducere în prim plan a acelor care să asigure calitatea, eficiența rezolvării lor, anume a competențelor. Învățătorul are nevoie și de cunoștințe de diferite categorii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice.

Studiind și analizând mai multe opinii despre competența profesională, putem conchide că nu este suficient ca studentul-pedagog să acumuleze un volum de cunoștințe, el trebuie să-și lărgescă orizontul cunoașterii, astfel, încât să se poată adapta la o lume în continuă schimbare, complexă și interdependentă. În acest sens educația trebuie organizată în jurul a patru tipuri fundamentale de învățare: „a învăța să știi”, „a învăța să faci”, „a învăța să fii”, și „a învăța să colaborezi”. Acest complex integral implică cunoștințe, abilități, capacități, atitudini și conduite, care servesc drept traiectorii ale *competenței didactice*.

Profesorul nu se naște profesor, se formează inițial și se perfecționează continuu, fiindcă calitatea de educator-pedagog – nu este înnăscută... [4, p. 287]

Referințe bibliografice:

1. Ausubel D.; Robinson F., Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, E.D.P., București, 1981.
2. Bulzan C., Ciobanu M., Ilie L, Ghid de practică pedagogică, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A, B., 2009.
3. Călin M., Teoria educației: Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. București: Ed. ALL., 1996.
4. Cerghit, I., Vlăsceanu, L., Popescu, E., Radu, I.T., *Didactica* – manual pentru clasa a X-a – școli normale, E.D.P., București. 1997.
5. Gherghinescu R., Marcus S., Mânzat I., Neacșu Gh., Nicola Gr., Săucan D-Ș, Competența didactică: perspectivă psihologică, București, Ed. AII Educațional, 1999, 176 p.
6. Guțu V., Muraru E., Dandara O., Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic, Ed. Cartier Educațional, Chișinău, 2003.
7. Jinga Ioan, Manual de pedagogie, 1998 – ALL, Educațional.
8. Joiță E., Profesorul și alternative constructivistă a instruirii (II), 2007.
9. Marcus S., Gherghinescu R., Competența didactică, București, Editura ALL, 1999.
10. Marcus S. și colab., 1977, Cunoașterea empatică – însușire aptitudinală a profesorilor (cercetări experimentale) în Revista de pedagogie nr. 12, p. 12-25.
11. Mitrofan N., Aptitudinea pedagogică, Ed. Academiei, București, 1988.
12. Mialaret, G., Les Sciences de la pedagogie, PUF, Paris 1976.
13. Silistraru N., Curriculum și competență, Conferința internațională, ediția a X-a, Suceava, 7-9 iulie 2011.



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

MODERN TENDENCIES OF THE LIVING CONDITIONS OF ORPHAN CHILDREN IN THE CONTEXT OF CIVIL SOCIETY DEVELOPMENT IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

ТКАЧ Елена Дмитриевна,
директор МОУ для детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей
«Детский дом» г. Тирасполя

Abstract: *The article examines the logic of development of legislative and institutional innovations in the system of foster establishments. The author gives arguments on introduction of effective models of public participation of business and organizations in questions of high-quality socialization of orphan children.*

Keywords: *foster establishments, living conditions, orphan children, effective model of involvement, civil society.*

Процесс глобализации, охвативший все страны мирового сообщества, наглядно иллюстрирует необходимость сохранения и развития подрастающего поколения как ключевого ресурса общества. В современных социально-экономических условиях дети – сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, представляют собой наиболее уязвимую категорию населения, которая нуждается в помощи и поддержке [1. с.8].

На рубеже XX и XXI вв. произошли значительные социально-политические, экономические, культурные и духовно-нравственные изменения, связанные с распадом Советского Союза, девальвацией человеческих ценностей, развитием информационного пространства. Все эти факторы привели к появлению в странах бывшего социалистического лагеря, в том числе и в Республике Молдова, семей соци-

ального риска и стремительному росту количества беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних, социальных сирот, воспитывающихся в условиях родительской депривации.

Крушение в середине 90-х годов семейной политики, которая функционировала, опираясь на национальные системы социального обеспечения, обусловило необходимость пересмотра моделей защиты семьи и социального обеспечения ребёнка.

Процесс реформирования системы детских учреждений не миновал и Республику Молдова. Формированию нового подхода способствовало присоединение Молдовы к Конвенции ООН по правам ребенка в 1993 году. В 1994 году был принят Закон «О правах детей», в 1999 году – Закон «О молодежи», в 1995 году – начинается подготовка специалистов по специ-

альности «социальная работа», и в 1998 году был образован Государственный совет по защите прав ребенка.

Реформа системы попечительства активизировалась с 2002 года, когда Комитет ООН по правам ребенка представил свои заключительные замечания к первому докладу Молдовы об исполнении Конвенции. Правительство Молдовы разработало государственную концепцию защиты семьи и детей. В 2003 году были утверждены Государственная стратегия и План действий по защите детей и семьи на 2003-2008 гг. Это был первый документ, в котором намечались основные стратегические направления совершенствования системы защиты детей в Молдове. В нем предлагается проведение законодательной и институциональной реформы, включая разработку Закона «О социальной помощи» и подзаконных актов о стандартах; повышение квалификации персонала системы попечительства, в том числе путем подготовки помощников по социальным вопросам; а также развитие социальных служб по месту жительства и специализированных социальных услуг для детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации [3].

Статистические данные свидетельствуют, что в 1999 году в Молдове 0,3% детей в возрасте до 3-х лет находились в интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В том же году 257 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, были помещены в учреждения интернатного типа, что составляет 25% от общего количества детей. В

последующие годы их число ежегодно возрастало: на протяжении периода с января 2002 года по август 2003 в учреждения типа интерната были помещены 650 детей в возрасте до 7 лет [4].

В настоящее время ситуация складывается таким образом, что при колоссальных затратах государства приходится констатировать низкую результативность работы с данной категорией детей. Негативный эффект усиливается за счет того, что в дальнейшем государство повторно несёт затраты на их содержание (колонии, тюрьмы, вторичное сиротство, пособия матерям – одиночкам и т.д.). В условиях существующего демографического обвала и общей тенденции уменьшения количества людей в стране, в том числе за счет оттока трудоспособного населения в поисках заработков, именно эта категория детей, как не выездная, во многом определяет будущее региона и требует пристального внимания современного общества.

Приоритетными направлениями политики на данном этапе являются деинституционализация и семейное устройство. В широком смысле под деинституционализацией следует понимать:

- существенное сокращение численности детей в учреждениях интернатного типа;
- развитие семейных форм устройства детей;
- перепрофилирование учреждений в службы/услуги, оказывающие непосредственную помощь семье;
- создание условий для дальнейшего проживания, воспитания и образования небольшого чис-

ла детей, которых невозможно передать в семью (например, создание малокомплектных учреждений, условия в которых приближены к семейным) [4].

Правительство признает, что услуги по опеке детей могут предоставляться более эффективно и с меньшими затратами в семейном окружении. Однако в силу ряда причин реализация стратегии осуществляется медленно. Услуги по альтернативному семейному устройству развиваются не достаточно быстро, чтобы обеспечить предполагаемое сокращение численности детей в учреждениях интернатного типа. Проведение реформ осуществляется медленно и по причине отсутствия централизованной системы сбора данных о детях, находящихся в трудной жизненной ситуации. Обязанности по сбору данных разделены между разными министерствами, отвечающими за детские учреждения. Это серьезно затрудняет определение общего числа предоставляемых услуг, затрачиваемых финансовых средств и эффективности разных предусмотренных политикой вариантов в плане результативности в интересах детей [3].

Вышеперечисленные проблемы обусловили усиление активности общества, общественных некоммерческих и конфессиональных организаций, ассоциаций, фондов, а также частных лиц в области социально-педагогической деятельности, направленной на поддержку детей-сирот.

В частности, ЮНИСЕФ активно участвует в информационно-разъяснительной деятельности и оказывает содействие правитель-

ству в области реформы системы попечительства. Европейская комиссия также играет значительную роль в поддержке реформы (проект ТАСИС «Укрепление потенциала в сфере реформы социальной политики в Молдове» под руководством НПО Every Child; последующий проект ТАСИС «Развитие комплексной системы услуг по оказанию социальной помощи семьям и детям, находящимся в социально опасном положении» и проект «Поддержка предоставления эффективных и стабильных услуг по оказанию социальной помощи», финансируемый Министерством международного развития Великобритании и Шведским агентством по международному развитию и сотрудничеству, под руководством института Oxford Policy Management, осуществляемый совместно с НПО Every Child). Программы Социального инвестиционного фонда и социальной помощи поддерживаются Всемирным банком.

В 2002 году был образован Альянс НПО, активно работающий в области социальной защиты семей и детей. В 2008 году участие гражданского общества было закреплено в Стратегии развития гражданского общества, в рамках которой создаются механизмы вовлечения гражданского общества в разработку политики, ее мониторинг, оценку и анализ. В ходе реформы системы попечения о детях участие неправительственных организаций проявляется, главным образом, в момент разработки политики и, отдельно от правительства, при ее реализации. Участие НПО в мониторинге исполнения государственной политики, бюджет-

тов и услуг также имеет место, но оно менее заметно [3].

Таким образом, источник финансово-материального обеспечения деятельности по профилактике и преодолению феномена сиротства на современном этапе носит консолидированный характер, поскольку состоит из государственных бюджетных средств, пожертвований общественных, неправительственных организаций, частных лиц и профессиональных организаций.

В итоге совместной деятельности государства и общества в Молдове формируется государственно-общественная система социально-педагогической поддержки детей-сирот.

Государство по-прежнему занимает центральное, главенствующее положение в системе социально-педагогической поддержки детей-сирот и выполняет функции контроля, управления и финансирования посредством развития законодательной и укрепления теоретико-методологической основы процесса профилактики и преодоления феномена детского сиротства на всех ступенях существующей системы. На всех уровнях деятельности системы прослеживается тенденция сближения и сотрудничества государственных и общественных субъектов системы. Их взаимодействие благодаря развитию законодательства Республики Молдова с каждым годом становится все более интенсивным и планомерным, что позволяет оказывать комплексную и систематическую поддержку детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Необходимость новой концепции продиктована противоречиями между потребностью обновления содержания деятельности детских домов и недостаточной разработанностью ее содержательных и структурных компонентов, между постоянно растущей востребованностью общества в социально компетентной личности и недостаточной подготовленностью воспитанников детских домов к самостоятельной жизни. [6. с. 88]

В сложившейся ситуации именно государственно-общественное управление образованием призвано стать моделью будущей системы отношений в обществе. При взаимодействии общества и органов власти должен идти конструктивный диалог, совместное решение общих проблем. Такое сотрудничество должно выглядеть как закрепленное в предусмотренных действующим законодательством организационно-правовых формах социального партнерства между государством, его местными структурами, негосударственной экономикой и гражданским обществом. Насколько успешно будут реализованы эти процессы, зависит не только от региональных органов управления образованием, но и от деятельности самих образовательных учреждений.

Развитие общественной составляющей в управлении детскими домами позволит учитывать общественные запросы на условия образования и качество социализации детей-сирот, а также привлекать дополнительные ресурсы, одновременно качественно увеличивая общественную прозрачность их использования. Партнерский диа-

лог общества, органов власти и профессионалов-педагогов позволит создать систему анализа и обосновать необходимость учета новых аспектов качества социализации детей-сирот в ситуации, когда общественность оценивает систему не с точки зрения выполнения текущих функций, а с точки зрения реализации поставленных перед ней целей.

Наглядным примером эффективного общественного участия в жизни детей-сирот может выступить модель управления Муниципальным образовательным учреждением для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – «Детский дом» города Тирасполя (далее – МОУ «Детский дом»). В качестве стратегического направления Программы развития данного учреждения выступает политика успешной социализации выпускников, консолидирующая интересы всех участников. Интерес общественности (бизнес-структур, неправительственных организаций) к жизнеустройству воспитанников МОУ «Детский дом» связан с тем, что подготовка профессиональных кадров для сферы предпринимательства интересна бизнесу, который получает подготовленных специалистов, а государство, в свою очередь, не сталкивается с проблемами содержания воспитанников детского дома, особенно в контексте девиантного поведения (как в момент пребывания в МОУ «Детский дом», так и после выхода из детского дома) и получает социально зрелых, позитивно настроенных, в том числе и в семейном отношении, граждан. И собственно, сам детский дом на всех уровнях

функционирования (кадровом, нормативном, программном и деятельностном) поддерживает режим развития.

Структуру модели государственно-общественного управления МОУ «Детский дом» г.Тирасполя условно можно представить в виде взаимодополняющих уровней внешнего и внутриорганизационного взаимодействия. Каждый уровень представлен органами управления, тесно взаимодействующими друг с другом, имеющими свои задачи и цели.

Первый уровень данной модели представлен межведомственным составом Попечительского Совета (ПС), представительство которого определено государственным участием в виде министерств и ведомств, отвечающих за качественную интеграцию выпускников в социум, а также представителями бизнеса, принимающими на себя экономические обязательства и обязательства по дальнейшему трудоустройству детей. Общие задачи ПС заключаются во внешней координации, развитии и контроле распределения ресурсов, поступающих в детский дом извне.

Второй уровень управления – внутриорганизационный – включает в себя: Совет детского дома, Совет воспитанников, Педагогический совет, медико-психолого-педагогический консилиум, методическое объединение воспитателей, социально-психологическую службу, отдел дополнительного образования, которые определяют систему соуправления и обеспечивают качественное функционирование учреждения.

Основным эффектом данной модели выступает открытость социально-воспитательной среды детского дома, что позволяет преодолеть так называемое «психологическое капсулирование», приводит к формированию у воспитанников активной внутренней позиции, к стремлению выпускника достойно ориентироваться в стереотипах жизнедеятельности, которые определяют его личностное и профессиональное развитие, нацеливают на реализацию социальных ожиданий.

Показатели социализации выпускников МОУ «Детский дом» города Тирасполя свидетельствуют о положительной динамике их качественной адаптации.

Так, 98% выпускников поступает в профессиональные учебные заведения, 85% из них заканчивают обучение и получают специальность, что свидетельствует об уровне подготовленности выпускников к осознанному профессиональному выбору и высокой мотивации к получению профессии.

Из выпускников 2007-2009 годов 82% закончили обучение в профессиональных учебных заведениях, 77 % из них трудоустроились, 70 % создали семьи. С учетом высоких показателей количества образованных семей, все 11 рожденных детей воспитываются родителями. Отсутствие случаев повторного сиротства указывает на осознанность, значимость семейных ценностей и высокую гражданскую ответственность.

Все вышесказанное позволяет говорить о достаточной подготовке воспитанников к самостоятельной жизни в рамках предлагаемой мо-

дели государственно – общественного управления детским домом.

Говоря об экономическом эффекте, следует отметить, что затраты на содержание 1 ребенка МОУ для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом», в действующей модели в 3 раза ниже, чем в аналогичных учреждениях г. Москвы, что говорит, с одной стороны, об экономичности расходования денежных средств, а с другой, об их достаточности, так как по сравнению с детским домом на левобережье республики Молдова традиционная модель финансирования (государственная) увеличивается в 1,6 раза. Экономия бюджетных средств за весь период работы МОУ «Детский дом» в данной модели государственно – общественного управления составляет 3 064 731 доллар США. Экономический эффект для государства от представленного выше социального взаимодействия не вызывает сомнений. Но гораздо важнее тот факт, что возможность качественного стимулирования труда и соответствующая научно-методическая и материально-техническая оснащенность способствуют высокой педагогической отдаче, что, в свою очередь, благоприятно отражается на образовательном процессе и психологическом здоровье воспитанников.

Понимая, что полностью отказаться от устройства детей-сирот в государственные учреждения на современном этапе не представляется возможным по причине неразвитости активности гражданского общества в части совершенствования семейных форм жизнеустрой-

ства детей-сирот на должном уровне, в настоящее время самой жизнью востребованы новые формы взаимодействия государства и общества в вопросах деятельности интернатных учреждений, содействующие развитию социальной компетенции воспитанников, их самоопределению в социуме. [7. с. 56]

Государственно – общественные модели попечения детей-сирот

имели место на протяжении длительного исторического периода в Европе и не являются новшеством, что доказывает эффективность такого рода взаимоотношений и в современных реалиях Республики Молдова может выступить новой формой, гарантирующей эффективность социализации выпускников учреждений типа интернатов.

Литература

1. Бережная О. В., Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации//диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01, Ставрополь, 2005. – 191с.
2. Гусаров В. И., Государственно-общественное образование//Монография, – Самара: Издательство «НТЦ», 2006, – 406 с.
3. Достижения и пробелы в реформе системы попечения о детях http://nbm.md/news/main/moldova_podshitaet_detei/default.aspx
4. Комерзан А., Перспективы реформы учреждений интернатного типа//Studia Universitatis: Seria: Științe ale educației – 2007, № 9 – p. 21-25.
5. Margineanu L., Rolul administrației publice în soluționarea problemelor copiilor rămași fără ocrotire părintească//Revista Națională de Drept. – 2007 – nr. 7 – p. 69-74.
6. Опыт и проблемы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, в современных условиях. Под ред. академика РАН В. И. Жукова. – М., Издательство РГСУ, 2009. – 452 с.
7. Прутченков А. С., Новикова Т. Г., Развитие общественного участия в управлении образованием/Управление образованием. М.: НИИ школ, технологий: Народное образование, 2008 – № 4. – С. 56-66.



THE ROLE OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC MOTIVATION

ROLUL RELAȚIEI PROFESOR-ELEV ÎN DEZVOLTAREA MOTIVAȚIEI ACADEMICE

Ikhlam DARAWSHE,

PhD student,

Tiraspol State University, Chisinau

Rezumat: Personalitatea profesorului reprezintă unul dintre factorii de bază ce influențează motivația de învățare a elevilor. Articolul de față prezintă un studiu asupra paradigmeilor relaționale dintre profesori și elevi, care generează sporirea motivației și, respectiv, eficienței școlare.

Cuvinte-cheie: motivație, relație profesor-elev, paradigme relaționale, bariere de învățare, eficiență școlară etc.

Some people consider the teacher's personality to be the most motivating factor in learning. The relationship between a student and a teacher can create a barrier to learning, but it can also encourage the student to reach their full potential. This article presents an overview over the creation of motivating relationships between teacher and students. This type of relationship is characterized by mutual affection, respect, trust, support, positiveness, friendliness. (Spaulding 1992:64-80). According to Spaulding there are a few things a teacher should do to create relationships that increase student's academic motivation drastically.

First of them is "avoiding severe and excessive use of punishment". Spaulding offered not to use any punishments that somehow create pain, suffering or humiliation. Either of this punishment is established by the teacher, or parents and authorities, with the help of teacher. Instead of this, she offers to use "subtle time-out procedures". Somehow isolating the child from the environment that sup-

ports misbehavior for a few minutes, as privately as possible – does not offend child that much, yet it helps by preventing the misbehavior. Another thing you should keep in mind is "avoiding humor targeted at students" and "avoiding differential treatment based on unjustified prejudices". Some pupils do not understand the humor of adults, it may embarrass them. "The student should never be made the object of a joke" (Spaulding 1992:64-80). All the students should be treated in the same manner, no matter the sex, religion or the color of the skin. Even if it is impossible to communicate to some misbehaving kids – the attempts should be still made. Showing interest and concern for students is important too. All the students should be treated as humans, not as some jar that needs to get filled with knowledge. If you are interested in students as in subjects of your job, some people you meet on your workplace, you are never making real relationships with them. To create successful relations with them, your interest should be sincere, and should be obviously ma-

nifested in your actions. Two other things that create motivating relationships is being calm, consistent and forgiving, as well as having high but attainable expectations for student success. The last one is connected to the “flow” notion. Yet there some things you should not overdo, or dependency (when students are depended on teacher’s approval) may be created. To avoid it, you should not focus on the social part of teaching, but academic. Even misbehaving students should be treated in the same manner as others, yet you should show that you are not amused by the things they do sometimes. Excessive use of praise leads to the dependency too. And the most important thing to do is to redirect students feeling of cause of their success and failures not to luck or teacher’s traits, but their own attributes. Showing the students the real cause of their success motivates a lot. If you manage to create such relationships, as described in that advice, you are surely to get a highly motivated and interested in learning process group of pupils.

Although teachers arguably play the largest role in student motivation, a principal can do many things to aid in the area of student motivation. A principal wears many hats having to be good in many different capacities as they deal with students, teachers, and parents. One of those hats includes motivating students. An outstanding principal will have several strategies to motivate students in the areas of academics, leadership, and student discipline. One thing is certain; there isn’t one program that will motivate all students. It will take a variety of programs to reach every student:

- **Student of the Month/Year** – Most schools offer some sort of student of the month program to recognize students who excel in the areas of academics, leadership, and citizenship. Good student of the month programs offer substantial incentives for students who receive this honor
- **Reading Challenge** – Conduct a month long reading challenge to motivate students to read. There are several ways to do this. You can have classes compete against each. In this case, the class that reads the most books over the course of that month will earn something as simple as a pizza party or an ice cream party. Another variation of this is to set a school-wide goal that if reached allows something semi-humiliating to happen to you.
- **Testing Exemption** –This provides students who maintain an A average over the course of a nine weeks or semester an exemption from such tests. The idea is that if a student puts in the hard work necessary to maintain an A, then they probably know the material well enough that they would score well.
- **Charms** – There are several elementary schools starting to adopt charm incentive programs. Students can earn charms for a variety of things including good behavior, academic successes, athletic endeavors, etc. Schools that have invested in this type of program consistently see improvement in many students who aren’t motivated by anything else, but they love to collect these charms.
- **Free Fridays** – This is a program that provides certain students an

organized free afternoon on select Fridays. Students who earn the reward get concession stand vouchers, can have free play in the gym, play games on the computer, watch a movie, listen to music, etc.

- **Reward Trips** – Although the financial burden of paying for a trip may be too difficult for most schools, it can provide academic student motivation particularly in the area of high stakes testing.
- **Sweet Behavior Incentives** – This program keeps an eye out for any student who is doing something selfless without being asked. If you have an ice cream machine in your school, then this would be perfect. Give members of your faculty and staff three ice cream certificates per week to hand out to students that they see doing something praiseworthy.
- **Homework Pass Program** – This program rewards students for giving maximum effort on daily class assignments. When a student earns seven A's in a particular class, then they receive a home-

work pass that they can use whenever they choose.

Teachers have the potential of being the most influential person in the classroom. In order to influence your students, **be accessible** where they feel free to engage you on any topic. Students who walk in the classroom without desiring to know what you are going to say and do are your least motivated students. Be interested in their lives. If they know you care, they will start to care, too, about what happens in the classroom. While you are teaching, call them by name, keep your lesson content relevant to their lives and to pop culture as much as possible. Using technology in the classroom that interests them such as YouTube videos and MP3 players will make them feel as if they can approach you if they have a classroom issue. Keeping examples in your lessons as close to real life as possible will motivate your students to listen and participate. Being accessible motivates your students to initiate more questions and be more open in what they have to say about class.

Bibliography:

1. Aviram A. Beyond Constructivism: Autonomy-Oriented Education. *Studies in Philosophy and Education* 19, 2000, p.p. 465- 489.
2. Efrati-Virtzer M. and M. Margalit, Students behavior difficulties, sense of coherence, 2009, p. 235.
3. Deci A. *Autonomous Motivation for Teaching*, 2006
4. Feenberg A. The written world: On the theory and practice of computer conferencing. *San Diego University Website*, 2000, <http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/Writworl.htm>
5. Katz I. Students need Teacher's support and Motivation for Doing Home work: A Cross-sectional Study, 2010
6. Murphy E. *Constructivism (Website)*. Accessed: September 2003 at: <http://www.stemnet.nf.ca/~elmurphy/emurphy/c le.html>



ORGANIZAREA EFICIENTĂ A BUGETULUI DE TIMP – SUCCESUL REUȘITEI UNIVERSITARE

THE EFFICIENT ORGANIZATION OF TIME BUDGET – KEY OF ACADEMIC SUCCESS

Olga VOVNENCIUC,
doctor, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The academic success depends on several factors, among which is the efficient organization of time budget. Time budget organization is an individual activity and refers to each student's perseverance. Even if there are some similitudes, it cannot be established an identical structure of time budget for all the students. It is necessary to take into account certain indicators that require the efficient organization of time budget for success both in university activity and in the professional development plan.*

Keywords: *student's time budget, academic success, credit, independent study.*

1. Definiția bugetului de timp (BT). Scurtă incursiune istorică

Obținerea de rezultate performante în urma efectuării unei activități presupune o bună organizare a acesteia. Deși conceptul de buget de timp se utiliza încă din cele mai vechi timpuri, noțiunea a apărut relativ-recent în 1920 în sociologia americană.

BT a fost definit drept (a) totalitatea indicilor ce caracterizează distribuția timpului pe tipuri de activitate; (b) evidența, distribuția fondului de timp pentru o zi, săptămână, lună, an ș. a. pentru diferite tipuri de activitate; (c) cheltuielile de timp pentru anumite activități efectuate într-o perioadă finită și stabilită de timp [1].

Dicționarul explicativ al limbii române propune pentru BT următoarea definiție: timpul de care dispune un individ, o colectivitate pentru a rezolva anumite probleme.

BT este cunoscut în planul vieții sociale sub forma celor trei de 8 (opt): opt ore de muncă profesională; opt ore de activități extra-profesionale și opt ore de muncă și odihnă și refacere a forțelor umane. Această divizare are un caracter orientativ, ea suportând

modificări în funcție de profilul activității umane, de vârstă etc. [2].

2. BT în universitățile din Republica Moldova, țările europene

Organizarea bugetului de timp al studenților capătă o importanță tot mai mare. Studenții trebuie să fie mereu în activitate, pentru a obține competențe în domeniul de studiu, de a se forma ca personalitate, de a se dezvolta multilateral.

Problema BT este analizată la determinarea numărului de credite pentru studiul cursurilor în cadrul elaborării programelor de studii. Investigațiile efectuate în învățământul superior, puține la număr, permit de a vorbi despre un model orientativ al structurii BT al studenților pentru durata de 24 ore, ca medie statistică săptămânală: 6 ore de activități didactice obligatorii, conform orarului (ciclul I, licență); 4-5 ore pentru lucrul independent (pregătirea activităților didactice, a temelor pentru acasă); 3-4 ore de odihnă activă (scurte plimbări, activități cultural-artistice, sportive, de divertisment); 2-3 ore pentru rezolvarea problemelor de me-naj și 7-8 ore de somn [2].

Același model este adaptat pentru majoritatea instituțiilor de învățământ superior din RM, cu mici devieri pentru unele segmente de timp în perioada studiilor, și cu unele schimbări mai mari în perioada vacanțelor.

În țările europene, BT al studenților este în centrul atenției, prevenindu-se, în așa fel, solicitarea studenților, creându-se condiții prielnice de învățare prin asigurarea unui ritm de studiu rezonabil.

În Federația Rusă precum și în alte țări europene, problema bugetului de timp este o problemă a sociologiei. Sociologii ruși efectuează diverse cercetări privind determinarea bugetului de timp, metoda de bază fiind chestionarul [3]. Conform statisticilor sociologice, repartizarea săptămânală a bugetului de timp al studenților depinde de instituția de învățământ și de student. Analiza datelor sociologice permite a contura următoarea structură a BT a studentului.

Timpul pentru învățare în săli de studii este relativ stabil și constituie 6-8 ore pe zi. Învățarea independentă variază și constituie 3-5 ore pe zi, iar în timpul sesiunii 8-9 ore. Astfel, în sumă, activitatea de învățare a studentului constituie 9-12 ore pe zi. Mai mult timp dedică învățării studenții primului an de studiu, ei nefiind adaptați la metodele de studiu de la universitate. Caracteristic studenților anului I este faptul că ei nu-și programează corect BT. O mare importanță în BT o are timpul liber. Acesta constituie de la 1,7 până la 2,8 ore pe zi. Studenții consacra acest timp activităților publice, sportive, culturale, precum și odihnei. Condițiile în care trăiește, învață și se odihnește studentul contribuie foarte mult la ritmul de lucru, starea de sănătate. Regimul de învățare, mâncare, somn asigură utilizarea rațională a

eforturilor și o echilibrare a sistemului nervos, diminuează stresurile psihice.

Cercetarea efectuată pe un eșantion de circa 10 000 de studenți a demonstrat interesul pentru pregătirea independentă a studenților cu vârsta între 20-22 ani. Dacă în medie activitatea independentă constituie 4 ore pe zi, atunci se poate considera că mai mult de 60% dintre studenți realizează această activitate seara, la ore târzii [4].

În Franța de problema bugetului de timp se ocupă *L'Observatoire national de la vie étudiante (OVE)*. Printre multe date prelucrate în fiecare an de OVE, cele privind orele de muncă sunt deosebit de interesante. Astfel, un student din anul I lucrează mai mult decât un student din anul 2 sau 3, aproape de două ori: 56 ore față de 32 [5].

În S.U.A. problema bugetului de timp este cercetată la Universitatea de la Marilson de către John P. Robinson, coordonatorul Americans' Use of Time Project, ce include, de fapt, și problema bugetului de timp al studenților [6].

Macan, Shahani, Dipboye, și Phillips (1990) au identificat un model cu patru factori de gestionare a timpului studenților din Statele Unite. Cei patru factori sunt stabilirea golurilor și a priorităților, planificare și programare, perceperea pentru controlul de timp, preferința. Dintre cei patru factori, perceperea pentru controlul de timp are cea mai puternică contribuție la ajustarea academică și emoțională [7].

În urma analizei BT al studenților din universitățile europene, specialiștii din domeniul sociologiei au obținut următoarele date: o săptămână de studii este constituită din 168 ore. Repartizarea cu succes a acestor ore influențează succesele și starea de sănătate a studentului. Se acordă în mediu 8 ore pentru somn, ceea ce într-o săptămână constituie 56 ore. În cazul ne-

respectării acestui regim, sunt necesare recompense. Este nevoie de alimentare, pentru care, în mediu, sunt necesare 3 ore pe zi, ceea ce constituie 21 ore pe săptămână. 15 ore sunt dedicate săptămânal studiului auditorial. Se rezervează încă câte o oră pe zi pentru exerciții fizice, ceea ce constituie 7 ore pe săptămână. Cea mai importantă parte a BT o reprezintă studiul independent. Se recomandă studenților de a utiliza 2-3 ore de studiu independent pentru fiecare oră de învățare în sala de studii. Astfel, lucrul independent constituie circa 45 ore pe săptămână. La efectuarea calculelor, se obțin 24 ore timp liber săptămânal, ceea ce constituie aproximativ 3 ore pe zi. Aceste ore trebuie să fie folosite rațional pentru menaj, lectură etc. [8].

3. *Factori ce contribuie la determinarea structurii bugetului de timp*

BT depinde de un șir de factori obiectivi și subiectivi.

Dintre factorii obiectivi fac parte programul de studii, orarul, deplasările.

Activismul, formarea unui regim stabil, sistemul de cerințe, nevoi, preferințe, posibilități constituie factorii subiectivi ai BT al studentului.

Deși în țările europene sunt efectuate cercetări la nivel de țară privind BT al studenților, totuși acesta diferă de la o instituție de învățământ la alta. BT depinde mult de specificul fiecărei universități, facultăți în parte. Odată cu aderarea universităților la procesul de la Bologna au fost determinate anumite cerințe comune privind elaborarea programelor de studii pentru universități, facultăți. Volumul anual de muncă al unui student constituie circa 1500-1800 de ore, inclusiv ore de contact direct cu profesorul și ore de activitate independentă. Un credit se alocă pentru 25-30 ore de studiu. În sistemul învățământului superior național, volu-

mul anual de muncă al studentului este de circa 1800 de ore, iar un credit se alocă pentru circa 30 ore de studiu.

În dependență de specificul și particularitățile unității de curs/modul, raportul ore de contact direct și lucru independent poate constitui, la învățământul de zi, 1:1, 1:2. Din timpul rezervat pentru studiu independent, 50% îl va constitui studiul independent ghidat de profesor. În învățământul cu frecvență redusă și învățământul la distanță timpul rezervat pentru studiul independent ghidat de profesor nu poate fi mai mic de 25% din timpul rezervat pentru lucrul independent.

Pentru ciclul II, conform Regulamentului cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, ciclul II, raportul ore de contact direct și lucru independent poate constitui 1:3 [9].

Pentru profesor, creditele constituie un indicator pentru proiectarea sarcinilor de studiu independent. Timpul necesar pentru realizarea sarcinilor nu poate să depășească, valoarea de timp calculată pentru o săptămână.

Pentru student, creditele precizează că realizarea sarcinilor de studiu independent, corespunzător orelor calculate pentru o săptămână, este o condiție obligatorie (și nu opțională) pentru promovarea disciplinei.

În realitate, la proiectarea procesului de formare, corelația optimă dintre orele de contact direct și cele de lucru independent nu este realizată. Este necesar de a se ține cont de repartizarea săptămânală și zilnică a orelor de contact direct și a celor de lucru independent. Astfel, la elaborarea orarului se va lua în considerație distribuția adecvată a acestor ore.

Creditele au rolul de a asigura o încărcare echilibrată și rațională a timpului pentru activitățile de învățare colective și individuale [9].

BT al studentului, ca de altfel al oricărui om, cuprinde trei mari secvențe: timp de muncă (de învățatură, în situația studenților), timp pentru nevoi fiziologice, social-culturale și gospodărești, timp liber. Pentru a ști de cât timp se dispune este nevoie de a ține cont de numărul de ore zilnice, săptămânale și anuale de curs, de numărul de ore destinate pregătirii temelor și lecțiilor pentru ziua următoare, de orele destinate somnului, unor atribuții stabilite în familie, drumul la universitate și acasă, timpul de masă și odihnă, unele obligații universitare și cele cerute de organizație etc.

În structura BT se evidențiază timpul de lucru, activitate independentă, timp liber și neprogramat.

4. Organizarea BT

Utilizarea rațională a timpului presupune instalarea unui regim de viață și de muncă sănătos, în care să fie dozate rațional activitățile dedicate studiului, odihnei, jocului, plimbărilor în aer liber, lecturii, vizionării de filme, audierii emisiunilor de radio și televiziune, îndeletnicirilor practice, artistice ș.a.

Studenții din anul I de studii și o parte din studenții din anii superiori se confruntă cu dificultăți în planificarea BT.

În continuare propunem câteva sfaturi pentru organizarea mai eficientă a bugetului de timp:

- Utilizarea unei agende pentru înscrisarea activităților ce urmează a fi efectuate, ținând cont de importanța acestora, de preferințele studentului. Nu în zadar este utilizată agenda în cursurile preuniversitare de învățământ; agenda are rolul nu numai de a duce o evidență a notelor elevilor, dar și de a forma deprinderi de lucru independent, prin indicarea temelor necesare de efectuat.
- Se recomandă de a face pauză după orele de curs, pentru mâncare, odihnă. Activitatea independentă trebuie să fie desfășurată într-o perioadă de timp prielnică studentului, preferabil de la ora 16 până la 19. Se recomandă de a începe cu activitățile mai complicate, iar cele mai simple de efectuat la sfârșit, deoarece apare oboseala și dispare interesul pentru studiu. Se recomandă de a fi făcute pauze mici pentru restabilire.
- Pentru a asigura un studiu efectiv se recomandă înlăturarea factorilor distractivi: gălăgia, telefonul etc. Ca și la orele de curs, învățarea și pregătirea temelor acasă necesită disciplină, ordine, program, care trebuie respectat cu toată rigurozitatea.
- Organizarea și menținerea bugetului de timp depinde de caracterul fiecărui student. Pentru o gestionare eficientă a BT este necesar ca studentul să fie bine organizat, să dea dovadă de voință și tărie de caracter. Să poată spune NU unor distractori atunci când este necesar de a efectua o activitate importantă planificată.
- Se recomandă de a face totul la timp, lăsarea unei activități de azi pe mâine poartă numele de procrastinare, ceea ce duce la formarea de deprinderi greșite de lucru.
- Este necesar de a avea o viziune generală a ceea ce se face, de a avea un scop, un ideal spre care se tinde, astfel ca activitatea să fie motivată și să aibă un contur bine dirijat. Prezența unui ideal va facilita determinarea priorităților pentru fiecare activitate.
- Somnul este parte indispensabilă a BT, de aceea se recomandă de a păstra un regim normal de somn, pentru asigurarea sănătății și a unui

ritm sporit de lucru. Regimul de somn este dereglat mai ales în timpul sesiunii, atunci când nu se reușește pregătirea pentru examene. Deși pot fi obținute succese la examene, totuși, se vor simți consecințe grave asupra sănătății din cauza nerespectării regimului de somn. De aceea este foarte important de a organiza BT și de a nu admite procrastinarea, pentru ca activitatea de învățare care trebuia să fie realizată pe parcurs să nu rămână în ajunul examenului.

Pentru a determina dacă s-a efectuat o organizare optimă a BT este necesar de a evalua activitatea pentru o zi, o săptămână, pentru îmbunătățirea ulterioară a gestionării BT.

Unii dintre studenți fac greșeala de a îngloba în timpul liber și orele impuse de buna pregătire a lecțiilor, iar alții de a socoti ziua întreagă ca timp de lucru, fără a planifica rațional timpul de învățatură și odihnă. Nu încape nici o îndoială că sunt greșite ambele poziții: a dedica întregul timp învățaturii înseamnă a se ajunge la oboseală și surmenaj și, dimpotrivă, a socoti întregul timp de după orele de cursuri timp liber înseamnă ușurința în aprecierea învățaturii, cu consecințe dintre cele mai grave în pregătirea pentru viitoarea profesie și viață.

5. *Metode de determinare a bugetului de timp, veridicitatea lor*

Cercetările efectuate pentru determinarea BT al studenților s-au bazat pe metoda anchetei sau a chestionarului. O altă metodă utilizată a fost cea a completării unei fișe de activitate săptămânală a studentului, inclusiv zilele de odihnă.

Pentru veridicitatea metodelor utilizate este nevoie de un eșantion foarte mare de respondenți, de aceea astfel de cercetări pot fi efectuate de or-

ganizații specializate în domeniul sociologiei sau statisticii, deoarece presupun consumarea de timp și resurse, atât pentru proiectarea, realizarea lor, cât și pentru prelucrarea rezultatelor.

Metoda tradițională de estimare a volumului de muncă, pretins studentului pentru obținerea creditelor pentru diferite activități didactice, rămâne a fi utilizarea chestionarelor pentru studenți, atât în timpul activității didactice, cât și după finalizarea acesteia.

Pentru determinarea justă și corectă a volumului de muncă pretins studentului, se recomandă implementarea următoarelor etape:

a) Introducerea modulelor/ unităților de curs

Într-un sistem nemodularizat, fiecare unitate de curs poate avea un număr diferit de credite. Spre deosebire de acesta, într-un sistem modularizat modulele sau unitățile de curs au un număr fix de credite. Volumul de muncă pentru un modul este bazat pe numărul total de sarcini pe care trebuie să le îndeplinească studentul ca parte a programului de studii general. Aceste sarcini sunt definite în termeni de finalități de studii/rezultate ale învățării și în ore de lucru prevăzute pentru dobândirea lor.

b) Estimarea volumului de muncă

Fiecare unitate de curs/modul este bazată pe o totalitate de activități educaționale, care pot fi definite pornind din următoarele aspecte:

- Tipul activității didactice: prelegere, seminar, seminar de cercetare, lecție practică, lucrare de laborator, studiu independent ghidat, studiu independent, proiecte de curs, stagiu de practică etc.
- Tipul activității de învățare: frecventarea orelor de curs, realizarea unor evaluări specifice, antrenarea abilităților practice sau de labora-

tor, scrierea de lucrări, citirea literaturii recomandate, studiul critic constructiv a unor lucrări etc.

- Tipul evaluărilor: examen oral, examen scris, prezentare orală, test, eseu, lucrare de control, portofoliu, teză, raport de activitate în domeniu, evaluare continuă etc.

Profesorii estimează timpul necesar pentru realizarea activităților planificate pentru fiecare unitate de curs/modul. Volumul de muncă exprimat în timp trebuie să corespundă numărului de credite disponibil pentru fiecare unitate de curs. Profesorii trebuie să elaboreze strategii corespunzătoare pentru a utiliza timpul studenților cu maximă eficiență. La determinarea volumului de muncă necesar studentului pentru însușirea unei unități de curs/modul sau pentru realizarea unei activități din planul de învățământ titularul va ține cont de specificul și asigurarea didactico-metodică a acestora în parte.

Rezultatul monitorizării sau re-actualizarea conținutului unității de curs pot duce la o ajustare a volumului de muncă pretins studentului și/sau a activităților educaționale prevăzute de curs. În sistemul modularizat va fi necesar de ajustat volumul materiei de predare și/sau tipul activităților de predare, învățare și evaluare, deoarece numărul de credite este fix. În sistemul n modularizat poate fi schimbat de asemenea numărul de credite, ceea ce va afecta alte unități de curs, deoarece numărul total de credite este fix (30 pe semestru, 60 pe an etc.). Ajustarea volumului de muncă a studentului și/sau a activităților educaționale este necesară atunci când în cadrul monitorizării se atestă o necorespun dere dintre volumul de muncă estimat și cel real [9].

6. *Rezultatele determinării bugetului de timp al studenților la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Printr-un sondaj, care a presupus înscrierea activității săptămânale pe ore, efectuat în cadrul unei grupe de studenți (25 studenți) de la specialitatea „Informatica” (științe exacte), cu frecvența la zi a fost determinat BT orientativ al studenților. Situația se prezintă în felul următor:

a) Între orele 8-14 sunt prevăzute ore de curs conform orarului, cu unele mici devieri. La ora 12 se ia masa, pentru unii studenți care înafara orelor sunt angajați la serviciu, aceasta reprezintă masa de bază până după amiază.

b) Orele 14-15 sunt destinate deplasărilor, pregătirii mesei.

c) Între orele 15-16 se ia prânzul, studentul se odihnește puțin. Pentru unii studenți care lucrează, orele de la 14 la 19 sunt destinate pentru serviciu.

d) Unii studenți încep pregătirea pentru orele de curs de la ora 15, alții seara târziu la ora 19. Pregătirea pentru orele de curs durează 2,5 ore. Studenții care au succese la învățură se pregătesc și mai mult, 5,5 ore, pentru elaborarea de proiecte la unele cursuri și învățare independentă.

e) Se rezervă 1,5 ore pentru plimbări, deși mai mult se preferă de a naviga în Internet sau de a privi televizorul. Unii dintre studenți sunt antrenați în activități extracurriculare: frecventarea sălilor de sport, a bazinei, a catedrei militare.

La efectuarea calculelor matematice se poate determina timpul rămas:

24 ore (total pe zi) – 8 ore (somn) – 6 ore (activitate auditorială) – 2,5 ore (activitate independentă) – 2,5 ore (activitate de menaj) – 1,5 ore (activitate extracurriculară) = 3,5 ore (timp liber).

S-a observat preferința de a petrece orele de timp liber accesând Inter-

netul, chiar și din contul somnului. Se comunică cu semeni sau se explorează jocuri, fapt ce se răsfrânge negativ asupra organizării BT al studentului.

Concluzii

Timpul și activitățile trebuie să fie gestionate eficient. Este foarte important de a formula BT, deoarece o săptămână are un număr fixat de ore. Timpul reprezintă un factor decizional în organizarea procesului de învățământ.

Studentii care au o gestionare corectă a BT au și rezultate mai bune la învățătură.

Pentru a deveni competent sunt necesare cunoștințe, priceperi și deprinderi. Aceste competențe nu se formează instantaneu, este nevoie de muncă asiduă, de organizare a unui ritm propriu de activitate zilnică. Doar prin planificarea și realizarea la timp a activităților programate se va ajunge la scopul scontat.

BT nu prevede numai timpul pentru lucru, dar și pentru odihnă, relaxare

pentru o mai bună activitate de mai departe. Respectarea BT, care inițial, pare irealizabilă va deveni, în curând, o deprindere și aceleași activități vor fi efectuate mult mai ușor. Este mai bine ca studenții să dispună de mai mult timp liber, prin efectuarea calitativă și rapidă a activității de învățare, decât să nu dispună deloc de acest timp.

De aceea apar problemele:

1. Cine îi învață pe studenți a învăța?
2. Există vreun curs (barem opțional) la facultate în acest sens?

Cursurile de „Învățare eficientă” sau „Lucrul independent al studentului” sunt promovate la specialitățile psihopedagogice, deși ar fi necesar studiul acestor cursuri la toate facultățile și specialitățile.

Gestionarea BT trebuie să aibă un caracter dinamic, flexibil și creativ, care să ofere posibilitatea remodelării în funcție de condițiile concrete ale etapelor de activitate didactică și extradidactică [2].

Referințe bibliografice

1. Рубин Б., Колесников Ю. Студент глазами социолога. Ростов-на-Дону: РГУ, 2003, 277 с.
2. Stupacenco, L. Lucrul individual – formă de organizare a procesului de învățământ: abordare metodică. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2007. 92 p.
3. СИП Бюджет времени студентов. [online]. [citat 01.02.12]. Disponibil pe Internet: <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-24-13-38-54/30-2010-08-30-11-30-31/1318-2011-03-06-02-18-08>
4. Особенности бюджета времени студентов. [online]. [citat 01.02.12]. Disponibil pe Internet: <http://www.knowed.ru/index.php?name=pages&op=view&id=1428>
5. Combien de temps travaillent les etudiants. [online]. [citat 01.04.12]. Disponibil pe Internet: <http://orientation.blog.lemonde.fr/2011/03/17/combien-de-temps-travaillent-les-etudiants/>
6. John P. Robinson. [online]. [citat 01.01.12]. Disponibil pe Internet: http://www.bsos.umd.edu/socy/people/jrobinson.html#Course_Syllabi
7. University student time management. [online]. [citat 01.02.12]. Disponibil pe Internet: http://en.wikiversity.org/wiki/University_student_time_management
8. Students must learn to budget time effectively to avoid failure, while finding time to socialize, study, work, sleep. [online]. [citat 01.02.12]. Disponibil pe Internet: – <http://bgnews.com/opinion/students-must-learn-to-budget-time-effectively-to-avoid-failure-while-finding-time-to-socialize-study-work-sleep/>
9. Sistemul creditelor de studii. Repere de detaliere a standardelor de creditare în Universitate. [online]. [citat 01.04.12]. Disponibil pe Internet: www.umftgm.ro/old/ghiduri/sistem_credit.pdf



CUM SĂ ÎNȚELEGEM ARTA?

HOW TO UNDERSTAND ARTS?

Lilia PORUBIN,
doctor, conferențiar universitar,
Institutul de Relații Internaționale din Moldova

Întrebarea firească care ne apare când intrăm în contact cu o bună parte din operele de artă produse la ora actuală este *Cum să înțelegem arta?* Pe bună dreptate, întrucât ce a devenit arta în secolul al XXI-lea și la ce servește, dacă orice lucru reciclat sau obiect din cotidian, ce nu prezintă interes artistic, pretinde să fie o operă mai valoroasă decât un Grigorescu sau un Renoir? Cum rămâne cu frumusețea, dar cu măiestria tehnică? Oare acestea nu mai contează? Sunt oare acestea doar întrebări retorice?

O îndelungă căutare de răspunsuri implică apariția unui volum, așteptat îndelung de bibliotecile noastre, care va fi, fără îndoială, un suport de neprețuit pentru toți cei interesați de artă, pe motive profesionale sau culturale.

Este vorba de un mic dicționar de termeni/noțiuni/fenomene artistice, intitulat *AbeCedar. Cum să înțelegem arta azi. (ABéCédaire. Comprendre l'art d'aujourd'hui)*. Coordonare Maia Morel, Côte Saint-Luc, Québec, Canada, *Éditions Peisaj*, 2013.

Volumul se vrea un ghid uzual de manifestări artistice din Republica Moldova și prezintă materia esențială, necesară pentru a înțelege creația artistului contemporan.

Cartea conține un *avant-propos* și cuprinde 52 texte aranjate în ordine alfabetică, ilustrate cu opere de artă

ale artiștilor plastici din Republica Moldova.

Trebuie să precizăm că scopul lucrării nu rezidă în prezentarea exhaustivă a tuturor genurilor, tipurilor și speciilor de artă existente. Într-un demers mai modest, dar și mai eficient, se punctează reperele mai importante din istoria recentă a artelor din spațiul pruto-nistean și se prezintă, succint, cu ajutorul imaginilor, tendințele actuale în creația artistică din spațiul cultural al Republicii Moldova.

La conturarea celor 52 de texte și-au adus contribuția trei echipe de specialiști din medii diferite (academic, universitar și studentesc), care s-au problematizat în raport cu transformările intervenite în artele vizuale pe parcursul ultimelor două-trei decenii, raportându-le la contexte bine definite (spațial, social, politic și cultural). Textele se prezintă fie în forma unor scurte eseuri (invitând cititorul la discuții), fie a unor note, dialoguri sau interviuri (proponând informații pertinente), fie a unor exemple concrete (care se referă la dificultățile posibile, care pot apărea în fața publicului mai vast).

Membrii echipelor de documentare au avut onoarea și plăcerea de a colabora, într-o adevărată fuziune de idei, cu artiștii plastici, ale căror opere au ilustrat AbeCedar-ul.

Volumul nu este doar o sursă complementară pentru aprecierea practicilor artistice întâlnite în Republica Moldova, el propune, de asemenea, mai multe piste de reflecție asupra artelor vizuale în ansamblu și, pentru a înscrie practicile artiștilor din Republica Moldova în contextul artistic mondial, unele texte sunt însoțite de „reper”, adică de o scurtă listă (propusă cu titlu indicativ).

Mai mult decât atât, textele și referințele sunt traduse în limba franceză, ABeCedarul fiind, pentru arta de la noi, o ocazie de a o face cunoscută, în egală măsură, publicului românofon și francofon, iar pentru actorii din lumea artelor – artiști, critici, colecționari, cercetători din ambele câmpuri lingvistice – un prilej de

reflecție asupra proceselor artistice și asupra transformărilor care se produc în spațiul cultural moldovenesc la etapa actuală.

Acest volum elegant a fost îngrijit de dna doctor conferențiar Maia Morel, *Université de Montréal*, Québec, Canada originară din Republica Moldova. Editarea lucrării a fost posibilă grație unui sprijin financiar din partea Fundației Soros pentru o Societate Deschisă (*Fundation Open Society Institute*), Elveția, și a Agenției universitare a Francofoniei (Antena din Chișinău).

Volumul va fi pus, în mod gratuit, la dispoziția bibliotecilor din Republica Moldova și, în același timp, poate fi accesat pe site-ul <http://peisaj.ca>.

