



„GEOGRAFIA MENTALĂ” LA ROMÂNII ȘI RUȘII

“MENTAL GEOGRAPHY” OF ROMANIAN AND RUSSIAN PEOPLE

Lilia TRINCA,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Researching the phenomenon of space contributes to knowing the Romanian mentality. Using the psycholinguistic method of the associative experiment, we submit to investigation the way Romanian people conceive space. The result of the research has shown that within the Romanian mentality space is an aspect of the world's existence, but not a frame or its primordial condition. Thus, space is not a phenomenon of its own or something detached, but an essential dimension of the world, an intrinsic fact of the nature of things. For that reason it is conceived as something real and alive. Romanian people see space through various ways of their spiritual aspirations. In the dominant mentality of Romanian people, space participates and is a prerequisite for what is going on inside it, representing one of the fundamental aspects of existence.*

Keywords: *association, associative experiment, lingual picture of the world, space, stimulus, response.*

Conform ipotezelor emise în geografia mentală – o ramură științifică preocupată de reprezentarea mentală a spațiului¹ – imaginea spațiului în mintea umană nu este strict motivată funcțional, ci este suplinită cu elemente simbolice, cu afectivitate și valori personale. Altfel zis, experiența de viață imprimă pe harta mentală a fiecărui individ spații avînd încărcătură simbolică, precum ar fi locul natal, strada copilăriei, locul unei experiențe inedite, locul de veci al unui om drag, spațiul pierdut etc. (pentru detalii a se vedea [Ciobanu]). „Orice cultură poate fi caracterizată de un set specific de „hărți cognitive”, care definesc experiența și servesc la orientarea comportamentului membrilor culturii res-

pective” [Terzea-Ofrim, p. 24]. Problema spațiului, după cum menționează E. Bernea, și modul de reprezentare a lumii în care această problemă își are originea și dezlegarea „ia forme de o mare însemnătate pentru înțelegerea fenomenului românesc în datele sale etnice în general și în cele etnografice în special” [Bernea, p. 69].

Fiecare om realizează segmentarea teritorială în mod propriu, făcînd uz de criterii proprii. Or, în afară de subsistemul proceselor de cunoaștere, psihicul uman mai conține un subsistem energetic, aparținînd personalității, de aceea nu sînt generate de utilitatea imediată, ci de criterii de ordin afectiv, ceea ce implică și un proces evaluativ. Astfel, toate valorile conferite spațiului se acumulează în mental în urma experiențelor noastre, precum și ale cunoștințelor noastre sau ca rezultat al manipulării prin mass-media (ultima, în special în cazul locurilor

¹Geografia mentală studiază modalități de percepție a spațiului, fiind o disciplină aflată la intersecția între psihologie (or percepția e o noțiune ce aparține domeniului psihologiei) și geografie.

pe care nu le-am văzut în mod direct). Totodată, spațiul fizic poate obține un contur fix, capabil de a fi perceput cu claritate, adesea comportând un puternic rol social. În demersul nostru științific ne propunem să scoatem în evidență modul de conceptualizare lingvistică a spațiului la români și ruși. Dat fiind interconexiunea între sistemul de procesare mentală a informației și reprezentările mentale și culturale propriu-zise, considerăm că o astfel de cercetare nu poate fi realizată decât dintr-o perspectivă interdisciplinară – bunăoară cea psiholingvistică. Pentru aceasta am apelat la baza de date a *Dicționarului asociativ al limbii române*, obținută în rezultatul unor experimente asociative de către un grup de cercetători de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți în cadrul proiectului instituțional de cercetare fundamentală 11.817.07.35F și la *Русский ассоциативный словарь* [Караулов]. În baza rezultatelor experimentului asociativ (în continuare EA), au fost stocate rețelele asociative, numite și „serii mnemonice virtuale” [Saussure, p. 135], ce reliefează dominantă culturală a tabloului lumii unei etnii, stabilind modul de organizare a informației din perspectivă cognitivă. Or limbajul, ca reflectare a viziunii despre lume, conservă formele culturii și trăsăturile ei de bază.

Pornind de la ideea că spațiul reprezintă „cadru fundamental pe care se ridică o viziune de viață” [Bernea, p. 18], considerăm că cercetarea fenomenului de spațiu contribuie la cunoașterea mentalului românesc și rus. Deși reprezintă o categorie fundamentală a gândirii, o noțiune abstractă, prin prisma mentalului românesc, spațiul capătă noi valențe, aspecte și funcții determinate de viața cotidiană. Gândit

din perspectivă materială sau spirituală, spațiul rămâne, pentru români, permanent intuitiv și material. Astfel, refuzat de a fi conceptualizat dincolo de limitele experienței, *spațiul* devine *Loc*: „Spațiul conservă cenușa momentelor în urne funerare numite locuri” (Ștefan Augustin Doinaș). Subliniem faptul că am selectat cuvântul-stimul *loc*, deoarece mentalitatea românului a fost dintotdeauna o mentalitate a *locului*: „Nu există spațiu înaintea locurilor, nu există locuri înaintea lucrurilor care le rânduiesc și le fac astfel posibile” [Mihali, p. 69]. Or cultura materială a satelor noastre a fost construită în această mentalitate: țaranul nu a operat cu noțiunea de *spațiu* (înțelegând prin aceasta o tridimensionalitate definită aprioric), ci a lucrat cu acela de „loc” [Moraru, p. 16]. Mai mult, „în vorbirea țărănească nici nu a existat cuvântul *spațiu*: ci e fixat cuvântul *loc*” (*ibidem*). E de menționat totuși că cele două concepte au înțelesuri diferite. *Spațiul* primește o conotație abstractă, fără nici o urmă de substanță materială, în timp ce *locul* se referă la modalitatea prin care individul este atras de un anumit segment al spațiului². Un loc poate fi perceput ca un spațiu având o însemnătate. Spațiul poate fi descris ca o localizare fără nici o urmă de interconexiune socială generată de amprenta umană. Din contra, locul

²A se vedea definițiile lexicografice ale acestor două unități lexicale:

Spățiu, spații, s. n. **1.** (Fil.; la sg.) Formă obiectivă și universală a existenței materiei, inseparabilă de materie, care are aspectul unui întreg neîntrerupt cu trei dimensiuni și exprimă ordinea coexistenței obiectelor lumii reale, poziția, distanța, mărimea, forma, întinderea lor.

Loc, locuri, s. n. **1.** Punct, porțiune determinată în spațiu.

este mai mult decît o simplă localizare, este o localizare creată prin intervenția experienței umane. Astfel, deși de proveniență „spațială”, unitatea lexicală *loc* a ieșit dezinvolt din sfera de cuprindere și comprehensiune a spațiului, devenind un termen familiar limbajului comun. Acest lucru justifică abundența semantică a cuvîntului *loc* și a întregii familii ce provine din el: cf. *locuire, locuitor, a localiza, localitate, localizare, a înlocui* ș.a., dar și numărul impunător de expresii verbale în care acesta se lasă prins: cf. *a nu-și găsi locul, a sta locului, a fi la locul său, loc comun* ș.a. Atenție specială merită, în această ordine de idei, și expresia *a avea loc*, care constituie punctul de tangență dintre spațiu și timp, marcă a evenimentului și sensului.

Noțiunile de *spațiu* și *loc* se întrepătrund și se despart în multe limbi ale lumii. *Spațiu* (lat. *spatium*) /*espace*/*space* semnifică, mai ales, întindere nedefinită care conține și înconjoară toate obiectele, dar și cosmos, loc afectat unui scop. *Locul* (lat. *locus*) *lieu/pace* reprezintă „partea circumscrisă a spațiului în care se situează un lucru sau se derulează o acțiune”. Locurile sînt „materializări ale spațiului mental pe care ești în stare să-l concrești” [Petraș, p. 21]. În spațiu „omul își creează locuri de viețuit și con-viețuit, în dublete infinite, cu nuanțări uneori greu de defînit:

spațiul/loc, space/pace, locus/spatium; lieu/endroit, lieu/espace; lieu/espace; luogo/spazio”. Fiind infinit de mare, spațiul s-a spart deci în locuri indefinit de multe.

Rezultatele experimentului asociativ (a se vedea tabelul de mai jos) ne confirmă bogăția reflexivă a relației dintre spațiu și loc, ambiguitatea și direcțiile de desfășurare a acestei relații. Conform acestor rezultate, cele mai multe reacții pentru cuvîntul-stimul *loc* au fost *spațiu*-119. E demn de menționat faptul că în mentalul rușilor, *loc/ место* nu se asociază cu spațiu. Dovadă ne pot servi datele *Dicționarului asociativ al limbii ruse*, în care lipsește cu desăvîrșire reacția *spațiu*. Cf. *место*: *встречи* 74; *в жизни* 31; *под солнцем* 26; *занято, стул* 17; *пустое* 12 etc. [Караулов, p. 317].

De asemenea, rezultatele experimentului asociativ pentru limba română demonstrează generozitatea semantică a unității lexicale *loc*, care se lasă cercetată prin prisme diferite și multiple, uneori incompatibile sau, pur și simplu, divergente. Astfel, identificăm reacții ce se referă la tipul geografic, forma spațiului, dimensiunea spațiului (redată prin adjective), trăsături ale acestuia, caracteristici evaluative, reacții ce aparțin cîmpului lexico-semantic *casă* sau *locație* reacții ce induc ideea de spațiu limitat, deictice etc.

Tabelul

Reacțiile asociative la stimulul LOC/ МЕСТО în limbile română și rusă

Tipul reacției	Reacțiile vorbitorilor români	Nr. reacțiilor	Reacțiile vorbitorilor ruși	Nr. reacțiilor
Tipul geografic	<i>pămînt</i> 17; <i>munte</i> 6; <i>pădure</i> 6; <i>parc</i> 5; <i>plajă</i> 4; <i>cîmp</i> 2; <i>lac</i> 2; <i>cîmpie</i> ; <i>șes</i> ; <i>văgăună</i> ; <i>codru</i> ; <i>deal</i> ; <i>vale</i> ;	48	<i>солнце</i>	1
Forma spațiului	<i>drept, ondulat</i> ;	2		0
Dimensiunea spațiului (redată prin adjective)	<i>mare</i> 11; <i>îngust</i> 3; <i>larg</i> 2; <i>mic</i> 2; <i>imens</i> ; <i>imensitate</i> ;	20		0

Trăsături	gol 5; necunoscut 5; pustiu 3; cald 2; ascuns 4; liber 3; nou 2; liniștit 2; întunecat 2; uscat 2; verde 2; vesel; umed; uriaș; deosebit; deschis; desemnat; gratuit; închis; înghesuit; întins; întunecos; învechit; de joacă; de pământ; călduros; surprinzător;	48	пустое 12; свободное 6; законное, заметное, доходное, чужое, новое;	23
Caracteristici evaluative	frumos 15; sfânt 5; comod 5; de veci 5; plăcut 4; curat 3; bun 3; place 2; mirific 2; veci 2; potrivit 2; special 2; banal; de vis; dor; drag; durere; luminos; magic; părăsit; încântător; neliniștit; sacru; nemaivăzut; de neuitat; paradis; vesel; veselie; vis; rai; pitoresc; mai bun; de frunte; străin;	72	хорошее 7; теплое 3; красив человека 2, удобное 2, свято, теплый, тихое, удачное, Плохое, По вкусу, почетное, неудобное, знаменитое, уютное, человека красив;	25
Sintagmatic	a sta 6; de stat 3; aparte 2; așezat 2; de muncă 2; ocupat 2; stai 2; indiferent; situat; de cunoștințe; de odihnă; trebuie să mergi; stabil; stabilit; sta; ședea; stau; stă; pe pământ; puțin;	31 (72+ 48+ 20+ 2+2) Total 175	встречи 74; в жизни 31; под солнцем 26; занято 12, жительства 8; первое 8, встречи изменить нельзя 7, в трамвае 7, работы 7, рождения 7, в автобусе, в вагоне 4, в метро 4; вакантное 4, в зале 4, в кино 4, в кино-театре 4, в театре 4, в транспорте 4, сидеть 4, стоянки 3, в партере 2, в ряду 2, в Строю 2, в троллейбусе 2, действия 2, для 2, занять 2, мягкое 2, свободно 2, в амфитеатре 2, в гостинице 2, в доме 2, верхнее, в заднем ряду, взять, в истории, в кафе, в классе, в купе, в мире, водителя, в первом ряду, в плацкарте, в поезд, в поезде, всему свое, в сердце, второе, в 8 ряду, глупое, девятое, держать, детское, для детей, для инвалидов, для курения, для пассажиров с детьми, для сидения, ждет, забронировано, занят, занятое, знать, знать место, изменить, измены, инвалида, лесное, мало, место в автобусе, место под солнцем, найти, на насесте, на пляже, на пьедестале, начала, определенное, отдыха, отхожее, падения, памятное, первый; под лавкой, постоянно, пребывания, преступления, при-бытия, прилично, происшествия, пусто, сидячее, службы, служеб-ное, уступи, уступить, человека;	314
Fonetice	foc 3; bloc;	4	тесто 9;	9
Paradigmatic	spațiu 119; întuneric; scaun 31; așezare 12; destinație 12; poziție 7; stabilitate 7; întâlnire 6; parcare 6; punct 6; drum 5; zonă 5; colț 4; peisaj 4; timp 4; jos 3; loc 3; muncă 3; popas 3; teritoriu 3; țară 3; amintire 2; fumat 2; împrejurare 2; mașină 2; natură 2; pașiște 2; privesc 2; regiune 2; relaxare 2; ședere 2; șezut 2; adresă, spațiu; adunare; aer; afumat; ales; ani; apartenență; asfalt; atragere; autobuz; bucurie; cale; check in; cimitir; cinema; clamă; clasă; cort; cunoscut; curiozitate; decor; eveniment; exactitate; excursie; existență; ferit; foculețe; frumusețe; GPS; grătar; hotel; iarbă; ideal;	410 (4+ 48+ 95+ 25+ 18+ 34) Total 634	время 7, встреча 6, автобус 6, вагон 3, действие 4, билет 3, должность 2, дуб 2, парта 2, положение 2, работа 2, воспоминание, греть, кино, красота, купе, лист, начальник, неприятность, жизнь, мяч; гибель, область, один, причина, покой, пусть, рвань, ряд, номера, театр, тень, точка, трамвай, угол, фотография, цепь, ящик, сиденье;	67

	<i>iluzie; integrare; intimitate; izvor; împresurare; joc; liniște; locuitor; lume; magazin; maștere; mediu; mijloc; minut; moment; mult; nație; născut; negru; nimic; nivel; noutate; obiect; ocazie; ochi; odaia; orientare; origine; palincă; de parcare; parte; partea; pasăre; pauză; paznic; periculos; perimetru; pervaz; piatră; piață; pistă; plimbare; poiană; popcorn; porțiune; post; pot; prezent; privat; propriu; puncte; punte; răcoros; reculegere; regăsire; rigiditate; rînd; sală de lectură; sală; scoică; scop; sfințenie; spații; stat; state; suprafață; supraveghere; școală; taină; termen fixat în spațiu; trai; tramvai; trunchi; țarc; vacanță; verdeață; vînt;</i>			
Cîmpul lexico-semantic casă	<i>casă 47; acasă 19; cameră 4; camera 2; baștină 3; naștere 2; natal 3; domiciliu 2; pat 4; adăpost; familie; cămin; cuib; vatră; satul bunicii; neam; meleag;</i>	95	<i>кресло 6, жительство 4, стол 4, дом 2, диван, крыльцо, родное, туалет, родина;</i>	21
Cîmpul lexico-semantic locație	<i>locație 7; încăpere 5; biserică 2; bancă 3; locuință 2; restaurant 3; locaș; așezămînt; bar;</i>	25	<i>метро 2, кинотеатр, магазин;</i>	4
Loc ce induce ideea de limită /graniță	<i>oraș 6; teren 4; localitate 2; coordonată; coordonate; loc de parcare; țarm; împrejurime; stadion;</i>	18	<i>площадь 4, рядом 2, город, парк, участок, район, часть местности;</i>	11
Deictice	<i>aici 14; undeva 7; acolo 6; departe 2; oriunde 2; acum; centru; îndepărtat;</i>	34	<i>мое 8, свое 5, чье 2; наше, это, где, твое, здесь;</i>	20
Relațiile spațiale	<i>lîngă; în spate;</i>	2	<i>сзади, справа;</i>	2

Întrucît în mentalul rușilor *loc (место)* nu se asociază cu spațiu, nu am atestat nici reacții care s-ar referi la forma sau dimensiunile spațiului, tipul geografic ș.a. La fel și reacțiile ce denotă diverse trăsături ale spațiului sau caracteristici evaluative sînt reprezentate mult mai modest (cf. Tabelul). Trebuie să menționăm că am identificat reacții ce fac referință la forma sau dimensiunile spațiului la cuvîntul-stimul **пространство**: *космос 4; космическое 4, пустое 4; бесконечность 3, замкнутое 3, трехмерное 3; бесконечное 2, воздух 2, вселенная 2, мировое 2, огромное 2, пустота 2, широкое 2; безвоздушное, безгранично, бездонность, etc.* [Караулов, p. 524].

Simbolurile comune unui popor, precum și memoria colectivă fac uz de trăsăturile specifice de ordin geomorfologic ca materie primă pentru

crearea miturilor. E axiomatic deja că cele mai multe dintre popoarele primitive și antice și-au axat mitologia pe un munte, o vale, o depresiune sau pădure etc. Spațiul subconștient pliat pe ecuația spirituală românească e reprezentat de planul ușor ondulat – deal și vale – adică de plai, o imagine paradisiacă, ce prin mîna ușoară a lui Lucian Blaga, comportă numele de *spațiu mioritic* [Blaga, p. 194]. Spațiul mioritic reprezintă coordonata abisală spațială, altfel zis spațiul matrice al culturii românești, exprimat, într-o perfectă transparență, în „unduirile” doinelor noastre. De aici și reacțiile *deal, vale, plai, cîmpie* etc.

Caracterul vast al spațiilor rusești și-a lăsat amprenta asupra sufletului rus, care se simte neajutorat în fața acestor spații imposibil de stăpînit și organizat. De aceea rusul are un suflet larg, asemenea spațiilor al căror posesor

este³ (cf. imaginea stepei largi „степь широкая”) (Бердяев Н.). Cf. Reacții: *бесконечность* 3, *бесконечное* 2, *вселенная* 2, *мировое* 2, *огромное* 2, *пустота* 2, *широкое* 2; *безгранично*, *бездонность*, *без предела*, *Вселенная*, *незримое*, *необъемное*, *необъятное*, *неограниченное*, *обширное*, *объемно* [Караулов, p. 524].

Desigur, spațiul e perceput indispensabil de timp. Or, locul și timpul, menționează M. Vulcănescu, apar ca două vaste receptacole ale existențelor particulare, care cuprind tot ce este, ca două cadre sau două vase, pe care aceste lucruri le umplu cu ființa lor [Vulcănescu, p. 101]. Subliniem că reacția *timp* e constantă pentru toate cuvintele-stimul: *loc* – *timp* 4; *место* – *время* 7; *пространство* – *и время* 9; *время* 7, ceea ce denotă gradul de implicare reciprocă a acestor două noțiuni în mentalul ambelor popoare. În această relație a sa cu spațiul și timpul însă, românul e, categoric, de partea spațiului, întrucât deplasarea în spațiu îi creează iluzia vieții infinite, așa-numita „viața fără moarte”. Dacă timpul e perceput rapace, consumînd amenințător din durata finită a vieții omenеști, atunci spațiul îi oferă senzația de libertate, făcîndu-l să fie resimțit ca prieten, ocrotitor. De aceea repre-

³ „Эти необъятные русские пространства находятся и внутри русской души и имеют над ней огромную власть. Русский человек, человек земли, чувствует себя беспомощным овладеть этими пространствами. И в собственной душе чувствует он необъятность, с которой трудно ему справиться. Широкий русский человек, широкий как русская земля, как русские поля. Славянский хаос бушует в нем”. (Бердяев Н., *О власти пространств над русской душой*)

zentarea spațiului în mentalul românesc angajează un mare număr de atitudini în majoritate pozitive: (*frumos*-14, *liniște*-9, *plăcut*-4, *curat*-3, *cald*-2, *place*-2, *relaxare*-2, *mirific*-2, *frumusețe*-1, *sacru*-1, *minunat*-1, *sfințenie*-1 etc.). Dacă timpul e trecător în nepăsarea lui față de oameni, atunci spațiul e static. (Cf. *a sta*-9, *stabilitate*-7, *relaxare*-2, *ședere*-1, *șezut*-1, *a șede*-1). În mentalul românesc, spațiul prezintă temporalizări, care reies din conjugarea cu verbul la modul impersonal infinitiv (Cf. *a sta* (6); *trebuie să mergi*; *sta*; *șede*; *stau*; *stă*). Menționăm că lipsa reacțiilor de ordin verbal (la moduri personale) ar putea fi explicate prin specificul structurii morfologice a limbii române, care impune substantivului, cu funcție sintactică de subiect, ocurența substantiv + articol. Întrucît substantivul *loc* a fost propus, în cadrul experimentului asociativ, ca nearticulat reacțiile nu au fost verbe care ar semantiza temporalizări. Dar și în limba rusă, atestăm doar 5 reacții verbale diferite: *уступи*, *уступить*, *изменить*, două fiind elemente componente ale discursului repetat: *встречи изменить нельзя* 7, *человека красит*.

Casă, drum, loc de muncă sînt termeni care circumscriu acele proto-raporturi fundamentale pe care omul le contractează cu lumea, prezentate din perspectivă spațială. Or casa și munca reprezintă repere absolute ale existenței umane în cadrul topografiei vieții cotidiene, indiferent de mentalul specific național. Drumul, ca spațiu deschis și mobil ce conduce de la un punct spre celălalt, ar constitui o verigă între cele două stații fundamentale ale vieții de zi cu zi. Structurii fundamentale a lumii îi aparține mișcarea de îndepărtare dinspre un centru de-

terminat – corpul propriu – către o profunzime nedeterminată – orizontul lumii. Miezul lumii noastre o reprezintă acea parte a ei, care ne este cunoscută cel mai bine, unde ne simțim în siguranță – *casa*, acest punct care este axul însuși al vieții noastre. Casa reprezintă partea universului cea mai impregnată de o atmosferă de umanitate. Ea e cea care tranșează între un interior și un exterior, un mediu al coerenței și al clarității.

Locul ne oferă „parametrii” indispensabili pentru activitatea noastră „semnificativă” în lume. E aici interogația românească *De unde ești de loc?* pentru a afla originea. Viziunea despre spațiu a românului relevă și problema centrului universului, *alias* a locului unde sînt centrate lucrurile și tot ce există în lume. Pe parcursul evoluției mentalului românesc, s-au conturat cîteva soluții: 1) teocentrică, care îl are în centrul universului pe Dumnezeu; 2) conform altei ipoteze, formulate poetic de L. Blaga, centrul universului îl reprezintă satul („Veșnicia s-a născut la sat” Lucian Blaga, *Sufletul Satului*). 3) Conform rezultatelor experimentului asociativ, rezultă că, actualmente, cîștig de cauză a căpătat concepția antropocentrică, produs al individualismului modern. Spațiul determină identitatea subiectului: individul se (auto)construiește în periplurile sale sociale, etice, politice etc. [Prus]. În corespundere cu această concepție, se relevă subiectivitatea limbajului și deixisul, ce are o anumită organizare internă – cîmp indexical – al cărui punct „zero”/”origo” e constituit din persoana care vorbește – *eu* – din locul emiterii mesajului lingvistic – *aici* – și din momentul în care e realizată comunicarea – *acum*. Menționăm că *locul*,

pentru român, e, în egală măsură, proximal – aproape de vorbitor (cf. *aici*-14), cît și distal – departe de vorbitor (cf. *acolo*-6, *departe*-2, *unde*-7, *oriunde*-2, *îndepărtat*-1), iar numărul reacțiilor pentru primul și al doilea mod nu diferă prea mult - 14/17. Pentru ruși locul e, mai degrabă, proximal (*моё* 8, *свое* 5; *наше*, *это*, *здесь*).

În ce privește topografia, ea este în special, românească (*Bucovina; București; Vrancea, Cluj Mamaia*), la care se adaugă unele destinații exotice pentru odihnă (*Dubai; Hawaii*). La respondenții ruși nu am atestat reacții de ordin topografic.

În concluzie, menționăm că spațiul constituie „o reprezentare colectivă, cu forme și funcțiuni specifice unui grup social etnic” [Bernea, p. 19]. La nivelul mentalității românești, spațiul este conceput ca ceva concret și imediat, la care omul are aderențe prin viața cotidiană – *alias* act experimental – delimitat ca *loc*. *Locul*, pentru români, este un *spațiu*, e drept redus ca dimensiuni și extrem de bogat în date moștenite, dar spațiu în esență. Indiferent că imaginăm spațiul ca produs al locului sau locul ca efectuare de spațiu, punctul de tangență al acestor interpretări rămîne a fi dimensiunea practică a spațiului. Viața de zi cu zi nu se construiește într-un cadru spațial delimitat în prealabil; ba dimpotrivă, am afirma că efortul de bază al omului în viața cotidiană e acela de stăpînire și fasonare a spațiului (precum și a timpului), de făurire a lui în dependență de preocupările și nevoile personale și comunitare. În mentalul rusesc, dimpotrivă, spațiul e perceput în mod abstract, ca ceva imens, de necuprins, fără limite, cosmic.

Referințe bibliografice

1. Bernea, E., *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*, București, Editura Humanitas, 2005.
2. Blaga, L., *Spațiul mioritic*, în vol. „Opere, 9, Trilogia culturii”, București, Editura Minerva, 1985.
3. Ciobanu, C., *Percepția asupra spațiului. Introducere în geografia mentală*// <http://www.rasfoiesc.com/educatie/geografie/Percepia-asupra-spaiului-Intro41.php> (vizitat la 4.01.2016)
4. Mihali, C., *Inventarea spațiului. Arhitecturi ale experienței cotidiene*, București, Editura Paideia, 2001.
5. Moraru, S., *Casa, satul și devenirea în tradiția românească*, București, Editura Saeculum visual, 2011.
6. Prus, E., *Proxemica literară ca personalizare a spațiului*//Revista Limba Română Nr. 12, anul XIV, 2004 // <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1945>
7. Petraș, I., *Despre locuri și locuire*, București, Editura Ideea Europeană, 2005.
8. Saussure, F. de , *Curs de lingvistică generală*, Iași, Editura Polirom, 1998.
9. Terzea-Ofrim, L., *Ce mi-e drag nu mi-e urât. O antropologie a emoției*, București, Paideia, 2002.
10. Vulcănescu, M., *Dimensiunea românească a existenței*, București, Editura Fundației culturale române, 1991.
11. Бердяев Н., О власти пространств над русской душой. http://www.krotov.info/library/02_b/berdyaev/1918_15_06.html
12. Караулов Ю. Н., *et alii, Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности*. în *Русский ассоциативный словарь*. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть I / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф., Тарасов, Н. В., Уфимцева, Г. А., Черкасова, Москва, Изд-во «Помовский и партнеры», 2011.



ЗАБЫТЫЕ СТРАНИЦЫ ТВОРЧЕСТВА ИОНА МАКОВЕЯ

FORGOTTEN PAGES OF ION MACOVEI'S CREATION

ГАЛИНА КОЧАРОВА,

профессор, кандидат искусствоведения,

Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств, Кишинев

Abstract: *This article is devoted to Ion Macovei's creation, a composer from Republic of Moldova, and represents the analytical study based on his cycle Simfonieta "Florile dalbe" realized for string orchestra by conductor Dumitru Goia. The author presents the history of this creation and its structure. The character of these miniatures, influenced by Moldovan folklore calendar, namely by carols, determined the use of both archetypes of monadic melody, early heterophony principles (in multivocality) and modal systems specific to regional folk music. Some orchestration procedures used by Dumitru Goia are also analyzed.*

Keywords: *string orchestra, musical miniature, musical folklore, heterophony, orchestration.*

Судьба Иона Маковея (дата рождения 10 марта 1947 – дата смерти 3 июня 2011), талантливого молдавского композитора, выпускника Государственного института искусств им. Г. Музическу по классу В. Загорского, а затем аспирантуры Московской консерватории по классу С. Баласаняна, поначалу складывалась очень удачно, однако позже оказалась трагичной как в жизни, так и в музыке. Тому были вполне определенные причины. Тяжелое душевное заболевание помешало ему постоянно и продуктивно работать в области сочинения масштабных полотен, подобных его еще студенческой вокальной *Симфонии* (1973), отмеченной в 1978 году премией Министерства народного образования, или оратории *Миорица* (1974), за которую композитор получил в 1990 году Государственную премию. Не удавалось и планомерно создавать свой творческий портфель и бережно сохранять собственные рукописи. Все это усугублялось как сложным

материальным положением композитора, так и недостаточно активным продвижением и пропагандой его музыки (возможно, и в связи с сокращением финансовых возможностей Союза композиторов Молдовы, начиная с 90-х гг. XX века).

Архив И. Маковея, по сути дела, на протяжении многих лет был практически не доступен для музыковедов, а сведения о его творчестве последних десятилетий обрывочны и не дают полного представления об оставшемся после него наследии. Так, в последнем библиографическом справочнике *Compozitori și muzicologi din Moldova (Композиторы и музыковеды Молдовы)*, вышедшем еще в 1992 году [1], список его произведений невелик и ограничен 1991 годом¹. В издании *Repertoriul general al creației muzicale din Republica Moldova (ultimele două*

¹Здесь, кстати, неверно обозначена дата рождения композитора (01.03 вместо 10.03)

decenii ale secolului XX), предпринятом И. Чобану-Сухомлин [2] и посвященном наследию молдавских композиторов последних двух десятилетий XX века, перечислены лишь пять названий, где в основном фигурируют пьесы малых форм, датированные 1980-1981 гг.

Этим во многом объясняется и малая исследованность творчества И. Маковея, в последние годы практически основательно позабытого. В то же время его первые достижения в области музыкального творчества были отмечены появлением статьи З. Стояра о его *Симфонии* [3] и небольшого монографического очерка *Ион Маковей* Г. Кузьминой [4]. И. Чобану-Сухомлин ссылается также на статью об И. Маковее, вышедшую во втором издании *The New Grove Dictionary of Music and Musicians (Cambridge, 2001)* [2, p. 179-180]. В рукописи своей диссертационной работы, защищенной в свое время в Румынии, и, к сожалению, в настоящее время недоступной для ознакомления, ораторию *Миорица* И. Маковея в ряду других музыкальных интерпретаций миоритической темы исследовала А. Рожновяну [5], первую же объемную статью об этом сочинении написала М. Белых [6]².

В то же время нам не удалось найти никакой информации о том произведении И. Маковея, партитуру которого передала совсем недавно

для ознакомления Прасковья Ротару, задавшаяся благородной целью издать книгу об И. Маковее и таким образом увековечить память об ушедшем из жизни композиторе.

В моих руках оказалась *Симфонietta*, которую можно оценить как своеобразную «*симфониетту колядок*», с подзаголовком *Florile dalle*. Она сохранилась в версии для струнного оркестра, выполненной дирижером Думитру Гоя. Год ее создания, к сожалению, выяснить оказалось невозможным, однако некоторый свет на историю ее создания удалось пролить благодаря электронной переписке с Д. Гоя, ныне работающим в Бухаресте. В своем письме от 3 декабря 2014 года он пишет: «Приветствую Вас, Галя! Спасибо, что Вы занялись творчеством Иона Маковея. Я считаю его выдающимся композитором нашего времени. Насколько я помню, это сочинение было написано автором для квартета струнных и первоначально не носило название Симфонietta. Это была моя инициатива - оркестровать для струн. оркестра и дать ей титул симфонietta, поскольку сочинение действительно отвечает необходимым требованиям» [7]. И действительно, оно представляет собой цикл из шести миниатюр, выполненных в экономной фактуре, где каждая из пьес снабжена латинским заголовком: I – *Praeludium (Прелюдия)*, II – *Preces (Молитва)*, III – *Inventio (Инвенция)*, IV – *Interludium (Интерлюдия)*, V – *Nocturno (Ноктюрн)*, VI – *Postludium (Постлюдия)*. Такой выбор названий при «фольклорном» общем подзаголовке свидетельствует о сложившемся в данном сочинении своеобразном «симбиозе» традиций региональной и общеевропейской культуры. Подобная жанро-

²В ней я неожиданно нашла ссылку на забытую мной собственную аннотацию, в свое время ставшую первым печатным представлением оратории *Миорица* И. Маковея при ее исполнении и опубликованную в сборнике *Материалы VI съезда композиторов Молдавии* (Кишинев, 1984) [6, с. 118, прим.2].

вая «амбивалентность» одновременно выявляет ведущую роль сюитного принципа структуры цикла, поскольку в нем на первом месте скорее разнообразие, контраст, чем тот тип единства, который основан на сквозном развитии, отличающем симфоническое мышление. Отсылка же к сфере латинского языка, как будет видно в процессе анализа *Симфонии*, ориентирует и на использование соответствующих методов обработки интонационного материала, в том числе и согласно определенным нормам западно-европейской стилистики.

Впрочем, и сами эти названия частей принадлежат не композитору, а инициатору создания *Симфонии* и ее первому исполнителю – Д. Гоя. На самом деле, же первоначальный вид цикла и его жанр был совсем иным, о чем сообщает сам дирижер. Приведу отрывок еще из одного письма в нашей переписке от 5 декабря 2014 года, где Д. Гоя отвечает на мои вопросы последовательно, по пунктам: «В ответ на Ваше письмо могу сказать лишь следующее:

- 1) Оркестровкой занимался я.
- 2) Определение цикла пьес как „Симфония“, так же, как латинские названия его частям, было дано тоже мною.
- 3) Первоначально это были просто пьесы (в основном - 4-хголосные), которые могли исполняться на рояле или на любых других инструментах (что-то в роде баховского „Искусства фуги“). Так как они мне очень понравились, то я попросил автора позволить мне адаптировать их для струнных с перспективой исполнения в концертах за пределами Молдавии в качестве „обратного адреса“ (Die Ruck-

adresse) дирижера. Тогда я много ездил, и хотелось бы, чтобы публика услышала и немного НАШЕЙ музыки. [7]

Таким образом, Думитру Гоя не только преобразовал первоначальный замысел композитора, но и выполнил благородную функцию завершения и воплощения идеи своего друга. Помимо этого, он взял на себя миссию пропаганды сочинения, получившегося в результате их сотрудничества, о чем он пишет в том же письме далее: «С этой целью произведение было сыграно под моим руководством в Румынии, Турции и США. К сожалению, я не люблю записывать или запоминать, где, когда и что именно я играл. Я также не делаю и не коллекционирую записи своих концертов. И это - по той простой причине, что текст сочинений остаётся неизменным, а я вот меняюсь со временем» [7]. Исходя из названных обстоятельств, когда никаких данных об исполнении *Симфонии*, к сожалению, не сохранилось, автору этих строк в результате так и не удалось установить ни дату премьеры, ни время дальнейших ее представлений на публике (и, тем более, обнаружить какие-либо отклики на нее в прессе). Поэтому в настоящей статье придется руководствоваться непосредственно партитурой, где можно обнаружить многие существенные детали, необходимые для обнаружения как индивидуального композиторского стиля И. Маковей, так и степени вмешательства его невольного «соавтора» - Д. Гоя.

Бесспорно одно: сочинение это представляет, несмотря на «академические» названия частей, неофольклорную линию, характерную для И. Маковей. Он разрабатывает

фольклорное направление в целом ряде своих произведений, начиная с первых шагов в творчестве. Не случайно Г. Кузьмина, начиная свою статью о молодом композиторе, выделяет именно этот качественный признак его стиля. Ее первое же наблюдение гласит: «Знакомство с сочинениями молодого композитора Иона Маковея открывает для слушателя новые интересные грани в области освоения и преломления молдавского фольклора в современном профессиональном творчестве. Опираясь на сложившиеся в Молдавии традиции работы с фольклорным материалом, Маковей стремится раскрыть наиболее глубокие и пока еще недостаточно хорошо изученные его пласты» [4, с. 53]. И в качестве главного источника автор статьи называет крестьянскую музыку. Добавим: в своей *Симфонiette* из всего арсенала крестьянской музыки композитор избирает ту, которая представляет собой наиболее ранние архетипы молдавской фольклорной интонационности, коренящиеся в календарных обрядовых песнях. Отсюда – и название *Симфонiette* – *Florile dalbe*, данное ей, по утверждению Д. Гои, самим автором. В письме от 6 декабря 2014 года он указывает: «Название „Флориле далбе” было дано этому циклу самим автором ещё до того, как он мне его показал» [7]. При этом в письме от 3 декабря он подчеркивает: «К сожалению, после последнего исполнения мною в Бухаресте 25 лет тому назад ни я, ни кто-нибудь другой не исполнял более этого замечательного сочинения. <...> Я не в силах сказать Вам, где находится сейчас первоначальный вариант, созданный Ионом, и сохранился ли он вообще», а 5 декабря 2014 года

уточняет: «мне никогда не довелось услышать квартетное исполнение этих пьес, хотя, может быть, оно и имело место где-нибудь.....?» [7].

Последнее уточнение дает возможность понять, какие тембровые находки привнес в партитуру дирижер при переносе ансамблевого варианта в оркестровый контекст. Он, что называется, максимально использует возможности струнного оркестра, применяя разнообразные штрихи, тембровые и динамические контрасты, создаваемые с помощью флуктуации оркестровой плотности, вариантно комбинируя сочетания инструментов, включая в развитие сольные, туттийные или групповые эпизоды. В *Симфонiette* немало приемов, ярко демонстрирующих изобретательность Д. Гои и его тонкое ощущение, как оркестровой специфики, так и характера первоначального материала, с которым он имеет дело в этой *Симфонiette*. И, что очень важно, на наш взгляд, иногда привнесенные им детали касаются даже не самых активных обычно оркестровых инструментов.

Возьмем хотя бы такой пример: так, сразу же, в начале первой части – *Praeludium*, привлекает внимание партия контрабаса, который играет в той же октаве, в которой нотирован, и лишь потом – во второй части (*Preces*) – традиционно транспонирует свою партию октавой ниже. Контрабас этот, по замыслу дирижера-аранжировщика, особый – у него есть дополнительная, пятая струна C_1 , хотя поначалу она не задействована, поскольку здесь звучит *pp* на флажолете от *ля* первой октавы. Особое внимание уделяется роли басового слоя и далее – как, например, в третьей части – *Inventio*, где, при выделении из партии виолончелей

одной в качестве солирующего, мелодического инструмента, остальные вступают в общий ансамбль с контрабасами, играя *pizzicato*. В четвертой части (*Interludium*) контрабасы вообще выключаются, оставляя на долю виолончелей высокие флажолетные фигуры и протянутые ноты в скрипичном ключе. При этом вся фактура построена таким образом, чтобы максимально рельефно выявить дуэт, возникающий в партиях двух первых скрипок и солирующего альты и временами дополняющийся за счет подключения к общему ансамблю остальных участников оркестра. Общую картину детализируют манипуляции с *divisi* и условными *tutti*, с одиночным либо групповым подключением дополнительных пультов и, наконец, со сходящим на нет *diminuendo*, которое приводит к высокому флажолетному звучанию у солирующих виолончели и второй скрипки. Высокие флажолеты задействованы у виолончелей и контрабасов и в пятой части, *Nocturno*, где контрабасы вновь записаны в реальном звучании и выполняют роль оркестровой педали в высоком регистре. В финале же (*Postludium*), где контрабасы *pizzicato* вообще подключаются не сразу, а появившись, поддерживают своим ритмизованным органическим пунктом общее более плотное звучание и яркую кульминацию, они вновь смещаются в конце в верхний регистр, образуя тихую флажолетную педальную звучность.

Подобный подход к инструментовке, думается, во многом обусловлен общим замыслом сочинения. Оно привлекает простотой и бесхитростностью самого интонационного материала, основанного на

узкообъемных попевах старинных колядок (а точнее – традиционного их припева *Florile dalbe*). Определила же всю атмосферу этой музыки, скорее всего, монодийная природа старинных мелодий, которая явно навела автора на мысль использовать ранние формы гетерофонного письма для выстраивания многоголосной фактуры, причем достаточно скупой, но не лишенной «пряного» оттенка, привносимого появлением диссонансных «несовпадений» в звучании голосов, столь характерных для архаической гетерофонии. Красота и девственная нетронутость этих мелодий, с другой стороны, оттеняется порой и пустотными совершенными консонансами в сочетании линий голосов, то вариантно дублирующих начальную тему, то перекрещивающихся, то подключающихся друг к другу в унисон.

Общую картину и ощущение пребывания в сфере утонченной лирики, куда переносит И. Маковой игровые по сути, а порой ритуальные мотивы родного фольклора, дополняют ладовые средства, характеризующие единую по колориту и модальную по своей сути стилистику сочинения. Единство цикла композитором строго продумано и отвечает специфике национально-фольклорного ладового мышления. В этом смысле в структуре цикла объединяющим высотным стержнем становится тон *ре* – своеобразный *finalis* первой части, открывающейся тоном *фа*, с добавлением затем педали – вначале на *ля*, а затем – на квинте *ре-ля*. Как видим, здесь присутствует и натурально-диатоническая переменность, и в итоге бицентричность этой миниатюры, с мягким взаимным «трением» голосов, идущих в мерном ритме и

очерчивающих узкий мелодический диапазон (с единичным выходом в интервалы квинты и сексты) или порой словно «топчущихся на месте», создает ощущение старинного – эолийского лада, представленного «дотерцовыми» созвучиями.

Переменность создается и переходом во второй части в сферу лидийского *До*, централизованного двойным квинтовым органном пунктом (вот где работает пятая струна контрабаса), сохраняемым и на завершающем этапе развития. Ладовое колорирование за счет чередования на расстоянии вариантов четвертой ступени (лидийской и ионийской) рождает типичную для молдавского мелоса интонацию, также с обнаруживаемой здесь исконно присущей ему тенденцией альтерационной подвижности ступеней миксодиадонического звуко-ряда. Выбор тона *До* в качестве центрального для этой части объясним с точки зрения все того же модального принципа организации общего тонального плана всего цикла, объединяемого «белоклавишным» родством его опорных тонов.

Тон *ре* в этом ряду становится и *финалисом* всего цикла, реализуя таким образом идею тонального круга. Диатонизм заключительной части, однако, преломляется сквозь призму дорийского *ре*, более сурового по колориту и тяготеющего к переменности в сочетании с *ля* эолийским и *До* ионийским. Здесь, правда, в меньшей степени выявляется колорит старинной музыки, что, возможно, объясняется большей подвижностью ритмического пульса, появлением шестнадцатых и подключением мелизмов, характерных для более позднего молдавского пе-

сенного мелоса, а также центральной идеей – разрастания фактуры, начиная с исходного монодийного изложения, с постепенным присоединением голосов – вплоть до массивного унисонного звучания в кульминации на фоне органного пункта, в динамике *ff*, а затем постепенным «угасанием», отдалением (или вознесением, «уходом в небо»?).

Высотный центр *ре* открывает развитие и относительно долго главенствует и в строго диатонической третьей части, с ее миксолидийской окраской, хотя в конце и приводит к смещению в *ми* эолийский. Это, думается, обусловлено уже самой начальной интонацией, имитационно проводимой в восходящем порядке у альтов, вторых, а потом первых скрипок. Уже в ней исходный мотив, начатый тоном *ре*, затем ходом на секунду вверх «купируется» в звук *ми*, словно утверждая новую, завоеванную высоту. Интонация эта выливается затем в своем развитии в тему более развернутую, повествовательного характера, выдержанную в духе эпических песен. Однако *ми* соперничает с *ре* и здесь, в первой же каденции, после которой начинается октавно-унисонное проведение начальной интонации, знаменующее рождение нового варианта темы, где внимание еще более концентрируется на повторе исходной интонации. Есть в этой части и третья вариация, также по-новому развивающаяся тот же исходный мотив, на фоне *pizzicato* басов, в итоге чего общая композиционная конструкция части создает аналогии с куплетно-вариантной формой песенного характера, что подчеркивает центральную идею всей *Симфонии*, основанной на жанровом трансфере –

инструментализации вокального по своей природе тематизма.

Переменность, приводящая к бицентричности тонального плана, обнаруживается и в четвертой части – подвижной, очень прозрачной по колориту и обогащающей оркестровую палитру *quasi*-флейтовыми звучностями и изящными мелизмами – форшлагами и мордентами. И здесь вначале господствует Ре миксолидийский, мутирующий в первой же каденции (у первых скрипок в тон *ля*, у альты соло – то в *ми*, то в *Соль*), в заключение же, что вполне согласуется с функцией этой части-интерлюдии, опорой становится звук *ми*, подготавливающий центральный тон части следующей – Ноктюрна, выдержанного в *ми* дорийском, с переменностью в лидийский *Соль*. Танцевальность, присущая этой миниатюре, позволяет по-новому оценить ее жанровое название. По сути дела, в ней воплощен своеобразный жанровый гибрид, основанный на симбиозе приемов фольклорного и академического музицирования: она удивительным образом сочетает в себе черты и западно-европейских старинных танцев в размере $\frac{3}{4}$, с галантными за тактовыми тридцать вторыми и изящными форшлагами, и молдавских песен, нередко обладающих оттенком танцевальной моторики. В пользу влияния фольклорного песенного жанра говорит все то же монодийное начало, определяющее природу темы, разворачивающейся на фоне прозрачной, свистящей флажолетной педали в высоком регистре. Играют роль и синкопы, а также характерный повтор каденционного оборота, нарушающего квадратную структуру. Присутствует здесь и ку-

плетность, когда танцевальная тема вступает во взаимодействие с теми другими, ближе стоящими к песенности, - вначале образуя двухголосный контрапунктический пласт, затем трехголосный и, наконец, четырехголосный.

Таким образом, общий замысел *Симфонии*, изначально заложенный композитором и отраженный в создании некоей звуковой среды, напоминающей и о древнем происхождении фольклорных песнопений, и о современном характере мышления ее автора, реализует, на наш взгляд, еще и идею воссоздать некий идеал народной по своему духу музыки – недаром же И. Маковей назвал ее столь возвышенно и поэтично – *Florile dalbe*. В данной статье, в силу небольшого ее объема, удалось затронуть лишь некоторые аспекты, связанные с этим замыслом. Для более подробного музыковедческого анализа, безусловно, были бы необходимы и конкретные нотные примеры, которые, если бы была возможность их ввести в наш текст, позволили бы отразить все разнообразие техники голосоведения, оценить очарование возникающих при этом в вертикали звукокомплексов результативного характера. К сожалению, за кадром остается и вопрос об аутентичности тематизма, репрезентирующего использованный материал колядок, – тем более, что уточнить его происхождение у самого композитора не представляется возможным, а поиск каких бы то ни было аналогий среди примеров, приводимых в сборниках фольклористов, результата не дал. Можно только сослаться на замечание Прасковьи Ротару, отметившей, что Ион Маковей сам целенаправленно собирал

и записывал фольклор, хотя иногда и просто улавливал при помощи слуха, что звучало в быту вокруг него - такого рода впечатления тоже во многом питали, видимо, его воображение – так, собственно, как улавливает ребенок звуки родной речи; в дальнейшем это входило, что называется, в его плоть и кровь, позволяя рождать новые идеи и по-своему переинтонировать фольклор в своих сочинениях.

И в заключение хочу вновь сослаться на мнение Д. Гои, который, по сути, стал «соавтором» получившегося произведения. Оно может служить не просто оценкой того вклада, который внес И. Маковей в историю отечественной музыкальной культуры, но и своего рода призывом к сохранению всего самого ценного в ее фонде. Считая своего друга и коллегу одним из наиболее выдающихся композиторов Молдовы, Д. Гоя объясняет свою четкую позицию в отношении к его музыке в письме от 6 декабря 2014 года: «Спасибо <...> за положительную оценку моих усилий по пропаганде

творчества И. Маковея! Дело в том, что я тщательно отбираю сочинения, которые намерен включить в свой репертуар. Это всегда довольно длинный и нелёгкий процесс. Но, если уж я нашёл что-то ценное в музыке какого-нибудь современного автора, то стараюсь относиться к этой музыке так, как будто она принадлежит Моцарту, т.е. с максимальной ответственностью» [7]. Такую высокую оценку он подкрепляет и высказыванием о *Симфонiette* И. Маковея в письме от 5 декабря 2014 года, делая естественный вывод: «на мой взгляд, стоит приложить все усилия к тому, чтобы это изумительное по красоте, чистоте и мастерству произведение нашего соотечественника стало известно широкой публике и, в равной степени, исследователям» [7]. Этот же вывод, думается, позволяет подтвердить и наш (хотя и беглый) ее анализ, впервые представленный в нашей статье и имеющий целью привлечь внимание к незаслуженно забытым исполнителям страницам из наследия И. Маковея.

Библиография

1. *Compozitori și muzicologi din Moldova (Композиторы и музыковеды Молдовы)*. Chișinău: Universitas, 1992, p. 54-56.
2. Ciobanu-Suhomlin, I. *Repertoriul general al creației muzicale din Republica Moldova (ultimele două decenii ale secolului XX)*. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2006, p. 179-180.
3. Столяр, З. *Симфония Иона Маковея*. В: Столяр, З. *Страницы молдавской музыки*. Кишинев: Литература артистикэ, 1983, с. 40-54.
4. Кузьмина, Г. *Ион Маковей*. В: *Молодые композиторы Советской Молдавии*. Кишинев: Литература артистикэ, 1982, с. 53-66.
5. Rojnovceanu, A. *Balada „Miorița” în creația componistică*. Cluj-Napoca, 1995 (manuscris).
6. Белых, М. Композиционно-драматургические особенности оратории «Миорица» И. Маковея. В: *Музыкальное творчество в Советской Молдавии (вопросы истории и теории)*. Кишинев: Штиинца, 1988, с. 107-123.
7. Электронная переписка по Интернету (Д. Гоя – Г. Кочарова).



VALORI EDUCATIVE ALE NUNȚII NAȚIONALE

EDUCATIONAL VALUES OF NATIONAL WEDDING

Tatiana TUREAC,
doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău

Abstract: *Continuous valuing of the national and universal cultural heritage as well as interculturality determines human development in the society and provides a perpetual humanization and culturalization of the ethnic personality. Folk art values and their influence on the cultural, spiritual and moral-ethical formation of the human being in the society create the synthesis concept of popular pedagogy.*

Keywords: *value, education, wedding, habit, tradition.*

Transformările social-politice și economice din ultimele decenii au produs modificări esențiale și în cultura spirituală. S-a format o nouă atitudine față de obiceiurile vechi. Unele au dispărut de la sine, ca fiind arhaice, altele și-au schimbat forma și conținutul. Au apărut elemente noi. Totodată, nunta moldovenească a mai avut de suferit și de pe urma unor «croitori». Scenariile alcătuite de dlor au dus la simplificarea uneia dintre cele mai frumoase tradiții ale poporului.

Nunta, unul dintre cele mai importante evenimente din viața fiecărui om, e o manifestare de sărbătoare în care-și găsesc reflectare diverse laturi ale modului de viață, concepția poporului despre frumusețe, fericire, calitățile personale ale omului, relațiile dintre oameni. Ceremonialul de nuntă la români, așa cum apare el descris în lucrările etnografilor și folcloriștilor începând din secolul al XVIII-lea și culminând cu voluminoasele monografii ale lui Simion FI. Marian și ale Elenei Sevastos, de la sfârșitul secolului trecut, se prezintă ca una din manifestările folclorice cele mai complexe din viața satului.

În pofida unor varietăți regionale și a unor modificări suferite în timp, ritualul nupțial reprezintă un sistem semiotic relativ unitar, constituit dintr-o serie de elemente constante, care îi definesc specificul național, înscriindu-l, totodată, într-o tipologie a riturilor de trecere întâlnite deopotrivă în aria folclorică balcanică și central europeană, precum și în zone geografice și culturale mai îndepărtate de noi în spațiu și în timp. Caracterul de sistem de semne al nunții este dat de faptul că în scenariul nupțial nu există gesturi, acte, obiceiuri, cuvinte sau obiecte întâmplătoare, lipsite de o anumită semnificație, iar totalitatea sensurilor vehiculate prin aceste semne e modelabilă prin intermediul unei semiotici a opozițiilor și a reconcilierii sau depășirii polarității lor.

Caracterul sincretic, complex și polivalent al nunții, considerată, pe drept cuvânt, *cea mai însemnată dintre manifestările noastre artistice populare* [7, p. 37], a fost determinat în primul rând, de importanța, de multifuncționalitatea și vechimea acestui rit familial. În cultura tradițională, nunta, pe lângă un rost social, economic, lu-

dic și estetic, mai avea multiple implicații de ordin magico-simbolic, ceremonialul urmând cosmicizarea actului întemeierii familiei și punerea ei sub incidența legilor eterne ce guvernează întreaga fire. „Înțelesul originar al multor practici, scrie I. Șeuleanu, nu mai poate fi afirmat cu certitudine, ci numai presupus” [9, p. 61]. Ceremonialul nupțial absoarbe și topește inedit aproape toate formele și speciile artei populare: *muzica și dansul, poezia și spectacolul dramatic, genurile lirice și epice, limbajul obiectelor, culorilor și formelor geometrice.*

Pitorescul nunții, aglomerarea mijloacelor de expresie sunt dictate, pe de o parte, de necesitatea asigurării unei note de inedit, prin fast și spectacol, momentului celui mai important din viața a doi tineri, din existența a două familii pe cale de a se înrudi și din viața colectivității satești.

Toate acțiunile implicate în scenariul nunții, după părerea specialiștilor pot fi împărțite în trei grupe: riturile de trecere, ce marchează separarea de stadiul flăcău-fată și încorporarea în noul stadiu de bărbat și nevestă; riturile menite să asigure belșugul în gospodărie, fertilitatea și mai cu seamă sporul la copii; riturile apotropaiice, care au ca scop apărarea mirelui și miresei de acțiunile nocive ale spiritelor vrăjmașe [2, p. 426].

Folcloriștii români și europeni au interpretat nunta din perspectiva riturilor de trecere, evidențiind cele trei momente principale reflectate în practicile și obiceiurile ceremoniale: preliminarii (practicile vizând ruperea cu etapa veche); liminarii (riturile trecerii propriuzise); postliminarii (obiceiurile menite să asigure încadrarea în noua stare). Tradițional, obiceiurile legate de căsătorie, ca etapa existențială, au ca obiectiv

principal să asigure trecerea celor doi tineri de la starea de fată și flăcău la categoria oamenilor maturi, a celor însurați [*Ibidem*, p. 54-55]. Împreună cu obiceiurile de naștere și cele de înmormântare, datina nunții marchează un moment extrem de important în traiectoria unei vieți umane.

Dacă e să revenim la nunta clasică, un loc important, servind ca un simbol al căsătoriei, bunăstării, belșugului, fertilității, îl ocupă pâinea. Dimitrie Cantemir [4] atestă ziua cernutului, când „servitoarele și alte femei din casă cern făină pentru ospățul de nuntă”. Până nu demult „cernutul fainii” era răspândit în mai toate satele noastre. Iată cum avea loc acest obicei în satele de prin părțile Nisporenilor. Se trăgeau sitele miercuri seara înainte de nuntă. Femeile trebuiau să fie curate la port, dar și la suflet, ca să crească pâinea bine. Doi copii, veri drepti, un băiat și o fată, cu amândoi părinții erau chemați lângă o covată de copt pine. Apucau de sită și cerneau făină, după aceea luau bomboanele și nucile din sită puse anume pentru dânșii. Femeile continuau rânduiețile. Copiii erau mândri că au asistat, împreună cu cei mari, la o asemenea treabă. Semnificația obiceiului avea drept esență dorința ca tinerii căsătoriți să trăiască în belșug și în pereche până la adânci bătrânețe. În alte părți „tragerea sitelor” era însoțită de muzică și de veselie, de un șir de obiceiuri cu caracter magic.

Pentru nuntă se coceau *jemne, colacul mirelui și a miresei, colaci pentru nuni și socri, pupăza, jemna îngemănată*. Rolul funcțional al pâinii dicta forma și dimensiunile ei. Variația formelor era destul de bogată. În prezent, cel mai des, pâinea este coaptă la brutăriile din sat, ceea ce

duce la micșorarea varietăților tradiționale, la dispariția conținutului simbolic. S-a păstrat doar valoarea estetică, pâinea fiind frumos și bogat împodobită cu spice de grâu, hulubași, floricele din aluat. Incontestabil, astăzi avem din ce coace pâine și brutăresele se străduiesc să facă colacii cât mai mari și mai frumoși. Pe de altă parte, gospodina cu nunta e scutită de o grijă așa de mare cum este coptul pâinii. Tot mai des pe masă apare tortul. Dar să uităm formele vechi e păcat, deoarece ele exprimă concepția poporului despre fericire. Deși în prezent pâinea ritualică și-a pierdut funcția primară, ea se păstrează în unele sate ca semne distinctive, ca simboluri ale ceremonialului nupțial.

În unele sate s-au păstrat „prinsul nunilor” prin intermediul jemnei special coapte pentru acest act. S-a păstrat „schimbarea colacilor”, care semnifică consimțământul tinerilor să se căsătorească. Schimbul are mai multe variante. După una din ele mireasa trebuie să fie foarte atentă, să nu dea colacul ei înainte de a-l primi pe al mirelui. Druștele urmăresc ca nu cumva să fie furat colacul mirelui. Schimbul fiind făcut, înseamnă că mirele cu „oastea” lui sunt invitați să intre în casa miresei.

După tradiție, colacul schimbat este frânt și aruncat la lume, în cele patru zări, cu sensul de a asigura prosperitatea și fecunditatea tinerei familii. Momentul acesta este însoțit de mare veselie. Fiecare încearcă să prindă măcar o bucățică. Se crede că colacul le va aduce fetelor și flăcăilor fericire, grăbindu-le căsătoria. În alte sate se rupe jemna miresei, care mai e numită și colac sfânt. Există credința precum că o bucățică de jemnă pusă în urechea vitei va contribui la vânzarea ei.

Jemna îngemănată reprezintă simbolic mirelui și a miresei. Înainte de a fi date în cuptor, se anunță, care e a mirelui și care e a miresei. Se pune câte un fir de busuioc. Al cărui fir arde mai puțin, acela va trăi mai mult. În timpul mesei celei mari jemna stă pe masă în fața mirilor. După nuntă o ascund în sofcă și o mănâncă în doi. În așa fel jemna servește ca simbol al căsătoriei și ca o exprimare a consolidării juridice. La „înconjuratul mesei” mirele și mireasa sărută jemnele de pe masă.

Pâinea ritualică însoțește orice acțiune a mirelui și a miresei. Părinții îi petrec și îi întâmpină cu pâine, astfel blagoslovind căsătoria lor. La împodobirea miresei nașa trece deasupra capului pâinea de ritual, numită „pupăza”. Acțiunea are un caracter magic și înseamnă urare de belșug în casă. Aceeași semnificație o are și ceremonia pâinii la „legătoarea miresei”. Nunul trece deasupra tinerilor colacii primiți de la socrii mici, în timp ce nunta dezleagă mireasa. Când mireasa pleacă din casa părintescă, în urma ei se aruncă cu bucățele de pâine și sare să aibă belșug în toate. O bucățică de pâine și sare se pune și la fundul vasului când se strâng banii.

Destul de veche la moldoveni e și datina de a-i semăna pe cei tineri cu grâu. Ca și stropirea cu apă semănatul e un ritual magic. Grâul trebuia să stimuleze procreația și prosperitatea noii familii.

Alt obicei este „colacul”, care se desfășoară cam în felul următor. Se taie pâine, se toarnă vin cu zahăr. Nuna îi servește pe oaspeți cu pâine înmuiată în vin dulce, iar vornicelul – cu vin. Acel care închină spune: „Să fiți sănătoși tinerilor”.

Să fiți buni ca pâinea, dulci ca mierea Și vestiți în toată lumea.

Folclorul nupțial apelează frecvent la imagini din lumea plantelor, supra-solicitând domeniul floral. Simbolurile florale gravitează atât în jurul sferei feminine, cât și masculine „*Că acea frumoasă floare/Și dulce mirositoare/De aici să o strămute,/Să o ia și să o mute/ La curtea împărătească/ Unde locu-i să priască*”.

Orațiile de nuntă scot în evidență însușirile fizice ale mirelui, fiind comparat cu o floare, a cărei denumire ține de genul masculin: „*Dacă ea n-a vrut să plece.../La curtea cu doru/Unde-i crai bujoru*”; „*Ți-o dăm a fi nevastă/ La om bun și norocos,/Ca un trandafir frumos*”. Orațiile de nuntă recurg mai frecvent la asimilarea tinerilor cu doi pomi în floare: „*Le-a venit și lor vremea de căsătorit/Ca la doi pomi de înflorit*” [8, p. 171]. Omologia cu bradul de la munte, se referă mai ales la mire: „*Că și-a nostru bun fecior/ E-nalt și dezmiertător/ Ca bradu de pe la munți*”. Bradului îi revine un loc important în desfășurarea ceremoniei nupțiale. Împodobit cu panglici multicolore și încărcat cu turte dulci, cu smochine, migdale și nuci, bradul reprezintă pomul vieții, semnificând belșug, rodnicia și perenitatea. Acest brad se asociază cu mirele, având menirea să-i apropie pe cei doi tineri și să stabilească legături cât mai trainice cu cele două case și două familii pe cale de înrudire.

Alt ceremonial este jucatul zestreii miresei, care era unul din cele mai frumoase și mai spectaculoase momente ale nunții. Vorniceii atâta și așteptau – să fie poftiți la scos zestrea. Muzicanții cântau o melodie specială pentru această ceremonie. Dar înainte de a scoate zestrea, mirele trebuia să plătească. Neamurile apropiate ale miresei ședea pe zestre până ce mire-

le plătea cât cereau. Vorniceii, chiuind și jucând, scoteau războaiele, lăicerele, țolul, traistele, sacii, veretca, pernele, lada ori sofca.

Dansând, flăcăii dădeau zestrea femeilor din căruță. Ele cântau, jucau, fiecare odor. După ce era scoasă toată zestrea, căruța se pornea spre casa mirelui. Dacă fata avea mai multe odoare, atunci veneau mai multe căruțe. Se întâmpla ca mireasa să nu aibă prea multă zestre și atunci flăcăii strigau:

„*Toți cu dansul prin ocol,
Că mireasa n-are țol.
O să-i facă mirele
Când a tunde cîinele*”.

Astfel era ironizată și zestrea mirelui.

Se credea că zestrea nejuțată nu va aduce nici un folos tinerilor gospodari. Cum să nu joace zestrea? Ce-o să zică lumea? Iar dacă era jucată, lumea avea ce spune: că tare vrednice au mai fost mireasa și mama ei, de au țesut atâtea odoare, de au brodat așa de frumos prosoapele, năfrâmițele, băsmăluțele, pernele. Zestrea era supusă unui examen destul de serios din partea sătenilor. Era apreciată nu atât bogăția, cât măiestria cu care era executată Zestrea de Casă. Jucatul zestreii se deosebea printr-un caracter emotiv, artistic, iar muzica, strigăturile, dansurile dinamizau acest ritual.

Spectacolul nunții îi are în scenă pe miri, nuni, părinți, neamuri, vorniceii, druște, conocari. Fiecare participant își are rolul său și știe când și cum să-l joace. Oaspeții sunt și interpreți, și spectatori. Muzica, strigăturile creează o atmosferă de veselie și voie bună, iar orațiile nupțiale, precum ritualurile pâinii, prezintă originalitatea nunții clasice moldovenești.

Cununia, fiind un moment foarte important, era foarte atent urmărită și

observată de către toți cei implicați în acest eveniment, pentru norocul și reușita drumului, pe care tinerii trebuiau să-l înceapă a-l parcurge împreună. Astfel, dacă la cununie îți ieșea cineva cu cofa sau găleata goală, era un semn rău și, pentru a-l compensa, sătenii ieșeau cu coafe și găleți pline cu apă, pe care le aruncau în fața mirilor. În Moldova acest obicei mai există și astăzi și, în semn de recunoștință și belșug, mirele sau nașul trebuie să arunce un ban în găleata care a fost răsturnată în calea lor. Dacă în timpul cununiei și în toată perioada de pregătire a nunții urlă câinele sau moare o vită din curte, e un semn rău și nunta se oprește sau se amână. Dacă splina animalelor tăiate pentru nuntă este plină, înseamnă că tinerii vor avea o viață bogată [3, p. 18].

Datina de a prezice soarta sau norocul celor ce urmau să se căsătorească a existat din cele mai îndepărtate timpuri și se făcea de către bătrânele cele mai iscusite în *descânțece și vrăji*. Pentru a nu i se întâmpla nimic rău, înainte de a pleca la cununie, mireasa era descântată și stropită cu apa în care se stingeau cărbunii, în moalele capului și pe frunte.

Soarta celor ce trebuiau să se căsătorească urma să fie bună sau rea, după cum era prezisă de vreme: vremea ploioasă indica mană și bogăție, cerul senin și vremea frumoasă indica o viață asemănătoare, iar viforul și furtuna prezicea vifor și furtună și în viața celor care urmau să-și unească destinele.

„*Așezatul* reprezintă *înțelegerea părinților* celor doi miri și consimțământul căsătoriei. Dacă unul dintre părinți, mai cu seamă al fetei, nu este de acord cu respectiva căsătorie, atunci băiatul recurge la „furatul fetei” [3, p. 20].

Înțelegerea dintre miri și părinți acestora se concretizează prin logodna mirilor, la care participă preotul, rude și prieteni apropiați. Logodna prevede schimbul de inel și năframa, prin acest ritual fata fiind încredințată mirelui. În perioada dintre logodnă și cununie, feciorul trebuie să poarte năframa primită de la fată, iar fata inelul, *ca simbol al unirii și credinței nestrămutate*. Pentru a nu se răzgândi, perioada dintre încredințare și cununie este scurtă, doar de câteva săptămâni și în această perioadă au loc pregătirile pentru nuntă, alegerea nașilor, vorniceilor, druștelor, bucătăreselor.

La români există și un obicei aparte – *Iertăciunea*, care are o semnificație importantă în desfășurarea ceremonialului nunții.

Obiceiul iertăciunii cunoaște numeroase variante, dar nota ei fundamentală, prin care consemnează plecarea tinerilor miri din casa părintească la cununie se păstrează pretutindeni. Textul iertăciunii este, de regulă, prolix, bogat în informații de tot felul, despre creația universului și a omului, despre rosturile de viitor ale tinerilor miri. Din acest punct de vedere, considerăm că *Iertăciunea* de la părinți a mirilor regroupează importante elemente din viața socială, vizând o ierarhie a valorilor morale, așa cum s-au păstrat ele în decursul timpului.

Scopul ei final este acela de a întări sub aspect social și umanist relațiile de ordin moral dintre copii și părinți. La desfășurarea ceremonialului în casa părintească asistă cele mai apropiate rude, apoi nașii, prietenii și prietenele mirelui și miresei. După ce mirii au ieșit din casă în curte, consemnează S.F.I. Marian, „se așază pe un scaun acoperit cu un lăicer dinaintea casei, pe scaun se pun părinții,

dinapoia lor stau în picioare frații și neamurile, iar dinaintea lor în genunchi mireasa ținând capul plecat spre răsărit” [6, p. 338]. Urmează iertăciunea luată de miri de la părinți, pe care o spune vornicul sau starostele, în felul următor: „Ascultați cinstiți nuntași/Și cu toți împrejurași!/Dar mai cu dinadinsul/Dumneavoastră părinți./Care sunteți rânduți/Ca și pomii cei doriți/Ce-și dau roadă ramurilor/Din răcoarea rădăcinilor/C-această fiică smerită/Și de d-voastră iubită/Se roagă cu mare smerenie/ Să-i dați cuvântul de blagoslovenie” [5, p. 288]. Textul face o legătură între rosturile părinților, se consideră că părinții care ajung să-și vadă copiii cerându-le iertăciune sunt părinții care si-au împlinit misiunea lor în viață, și ei pot fi fericiți; și mirii care vor deveni părinți [1, p. 49].

Dar cu ce oare au greșit tinerii? De popor existența individuală este înțeleasă în totalitatea manifestărilor sale, cu întâmplările și eșecurile ei, în situațiile bune sau rele, care-o însoțesc. Nimeni nu se poate sustrage greșelilor. Cu atât mai mult cei care cresc în preajma părinților, copiii, fără experiența și cunoașterea deplină a tuturor lucrurilor. Dezlegarea copiilor de greșelile săvârșite nu e doar un act simbolic, ci unul cu profunde semnificații morale, respectiv de purificare sufletească. Concomitent cu actul dezlegării are loc conștientizarea răspunderilor morale ce le revin tinerilor miri, motive pentru care în dimineața zilei de cununie vornicul cheamă pe tata și mama mirelui, le vorbește în numele mirelui care acum iese de sub protecția lor și le mulțumește pentru purtarea de grijă, pentru creșterea ce i-au dat-o. La sfârșitul acestui moment, mirele sărută mâinile părinților, iar aceștia îl strâng la piept, „îl sărută și,

binecuvântându-l, îi doresc ca toate să fie într-un ceas cu noroc, să aibă viață îndelungată și fericire” [6, p. 397].

Plin de farmec și de maxim interes era și încă mai este „*gătitul miresei*”, adică punerea hobotului (voalului) de către nașa și druște. Vornicul principal, cu două crenguțe, joacă voalul peste capetele tuturor fetelor nemăritate, participante la eveniment. După rostirea unor *cuvinte pline de simboluri*, voalul se așează deasupra capului miresei, care este așezată pe o pernă, deasupra unui scaun, în fața unei oglinzi. În timp ce nașa învolează mireasa, lăutarii cântă cântece pline de mesaj: „Ia-ți mireasă ziua bună./De la tată de la mamă./De la frați, de la surori./De la grădina cu flori”. În tot acest timp, miresele plâng, regretând anii frumoși și fără de griji ai copilăriei [3].

Așteptată de către toți tinerii, hora miresei, purtată cu trei pași înainte și trei înapoi, adună fete și feciori, care se prind de mâini și se rotesc într-un cerc mare, prilej în care druștele pun florile și năframele în pieptul nuntașilor. După respectarea tuturor obiceiurilor, întreg alaiul pornește spre biserică, unde are loc cununia. În alaiul de nuntă nelipsiți sunt mirii, nașii, vorniceii, druștele și nuntașii. În fața alaiului merg făcliile, lumânările frumos împodobite. În timpul cununiei lumânările sunt ținute de către nași și sunt *considerate mărturii ale unirii celor doi tineri* în fața lui Dumnezeu. În biserică mirele stă, de fiecare dată, în dreapta miresei, nașul lângă mire, nașa lângă mireasă, iar în spatele mirilor stau părinții și întreg alaiul de nuntași.

Din punct de vedere religios, cununia este o taină. În biserică, prin intermediul preotului, tinerii care se unesc liber și de voie bună în căsăto-

rie primesc Harul Duhului Sfânt: Se cunună robul lui Dumnezeu (N), cu roaba lui Dumnezeu (N), în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh Amin (Slujba Sfintei cununii). Cununia este semnul măririi și al cinstei: Doamne, Dumnezeul nostru, cu mărirea și cu cinste încununează-i pe dânișii. Unirea tinerilor prin căsătorie este asemănată cu o coroană, iar coroana este simbolul demnității, cinstei și mândriei. Prin intermediul cununiei, drumul vieții conjugale este plasat pe axa eternității; prinși de mână, împreună cu preotul și cu nașii, mirii înconjoară tetrapodul de trei ori, dânduind în numele lui Isaia. Din acest moment, mersul lor comun este asemănător unei roți, care se învâрте în jurul axei nemișcate. Degustarea vinului din cupă sau paharul comun, oferit de către preot în timpul cununiei, simbolizează dulceața dragostei și a bucuriei ce o vor împărtași împreună. După ce cununia a fost oficia-

tă de către preot, întreg alaiul de nuntă se prinde în hora din fața bisericii, alături de cei doi miri, de nași, druște și vorniceii. La întoarcerea de la cununie nuntașii se pun pe joc, se ospătează din bucate special pregătite de bucătăreșe, întreaga seară se cinstește, se chiuie și se rostesc strigături pline de simboluri.

Numeroase sunt obiceiurile moștenite de la străbuni, pe care mirii trebuie să le respecte cu strictețe, dacă doresc să aibă o căsnicie fără de probleme. Tradiția românească prevede ca, în drum spre biserică, mireasa să nu întoarcă capul înapoi, să nu-i pară rău că se căsătorește, la întoarcerea de la cununie mirele trebuie să meargă împreună cu mireasa și să nu se dezlipească de ea, pentru a nu se despărți niciodată, dacă în drum sau în timpul cununiei se rupe o lumânare, e semn că acela va muri mai repede. Cununiile, de cad de pe capul mirilor, e semn că acea căsnicie se va destrăma.

Referințe bibliografice

1. Baciu, S., *Perspective curriculare etnopedagogice, în căutarea valorilor uitate*, Chișinău, Editura Univers pedagogic, 2007.
2. Bîrlea O., *Studii de folclor și literatură*, 1956.
3. Carp Monica D., *Căsătoria și cununia în tradiția populară și pictura naivă românească*, în: *Buletin Științific Revista de Etnografie Științele Naturii și Muzeologie*, vol. 13(26), Chișinău, 2010, pp. 202-209.
4. Cantemir D., *Descrierea Moldovei*, Chișinău, Editura Hyperion, 1992.
5. Dima, Al., *Arta populară și relațiile ei*, București, Minerva, 1971.
6. Marian, S. F., *Nunta la români*. Studiu istorico-etnografic comparativ, București, Edițiunea Academiei Române, Tipografia Carol Göbl, 1890, VI+856 p.
7. Pop M., *Obiceiuri tradiționale românești*, București, Editura Univers, 1999.
8. Sevastos E., *Nunta la Români*, București, Edițiunea Academiei Române, 1889, 406 p.
9. Șeuleanu I., *Poezia populară de nuntă*, Editura Minerva, București, 1985.



RUGĂCIUNEA „UȘILE POCĂINȚEI” DIN CICLUL „IMNELE VECERNIEI ȘI UTRENIEI” DE MIHAIL BEREZOVSKI – EXEMPLU DE ABORDARE A CREAȚIEI ALTUI COMPOZITOR

*THE PRAYER “THE DOORS OF REPENTANCE” FROM
“THE VESPERS AND MATINS HYMNS” CYCLE BY M. BEREZOVSKI –
AN EXAMPLE OF APPROACHING THE CREATION
OF ANOTHER COMPOSER*

Hristina BARBANOI,

lector universitar, doctorandă,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Abstract: *In this article is analyzed a prayer which is performed in church in the Triodion period – “The doors of repentance” prayer from “The Vespers and Matins Hymns” cycle by Mihail Berezovski. The author shows the way in which the Bassarabian composer approached the creation of Ukrainian composer A. Vedel, determining the degree of involvement in the original score and the changes conferred to the prayer, also succeed to establish the meaning that lies hidden behind the indications of the Bassarabian composer “arranged and set up” remark. The author of this article realizes a profound analysis of “The doors of repentance” prayer, revealing the content of the text and its musical treatment, the invoice features, the harmonic peculiarities, implicitly the degree of popularity and her viability.*

Keywords: *church music, coral music, composer, arrangement, harmonic peculiarities.*

Compozitorul Mihail Berezovski este un înaintaș merituos al muzicii religioase basarabene, a cărui contribuție incontestabilă pentru evoluția acestui domeniu s-a materializat, în principal, în cele două cicluri ample de cântări bisericești, semnate de el – ciclul „Imnele Sfintei Liturghii”, editat în anul 1922 și ciclul „Imnele Vecerniei și Utreniei” datat cu anul 1927.

În ciclul „Imnele Vecerniei și Utreniei” găsim rugăciunea *Ușile pocăinței*. Această cântare este un exemplu elocvent ce, demonstrează abordarea creațiilor compozitorilor de tradiție slavonă de către compozitorul basarabean Mihail Berezovski. Este vorba despre compozitorul Artemii Vedel. Acest compozitor se numără printre cei mai renumiți conducători de coruri bisericești din a II-a jumătate a secolului XVIII. Din sursa *Eseuri despre istoria*

culturii corale ruse din a doua jumătate a sec. XVII – începutul sec. XX de V. Iliin aflăm că s-a născut la Kiev în anul 1767 (după alte surse 1770, 1772). Este absolventul Academiei teologice din Kiev, unde se acorda o atenție deosebită cunoștințelor muzicale. Făcea parte din Corul Academiei, care se bucura de o mare popularitate, dar și din Orchestra Academiei, ca prim-violonist solist. La un moment dat, a condus cu succes Corul Academiei, iar după absolvire a fost pentru o perioadă de timp conducător al Capelei din Moscova al general-gubernatorului P. Eropkin, iar în 1794 s-a reîntors la Kiev, unde a condus Corul generalului A. Levanidov – care era unul din cele mai renumite coruri din Kiev. În perioada activității la Capelă, care a fost și cea mai rodnică în domeniul compoziției, Vedel a reușit să dea via-

ță unui număr mare de creații corale, inclusiv concerte corale. Din anii 1797-1798, atenția sa a fost îndreptată mai mult spre pregătirea cântăreților pentru Capela Curții Imperiale și Corul mitropolitan din Petersburg. Decedează în anul 1808 [1, p. 50].

„Cele mai reușite creații ale lui Vedel se disting prin expresivitate sporită și simplitatea stilului melodic, sonoritatea corală de efect” – afirmă autorul articolului enciclopedic [2, col. 698, traducerile din articol aparțin autoarei].

Rugăciunea *Ușile Pocăinței* este interpretată în perioada Triodului, la Utrenie, fiind purtătoare a unui text deosebit de profund și pătrunzător, datorită și perioadei în care se interpretează. În acest context, dorim să amintim faptul că Mihail Berezovschi a fost slujitor al Domnului, iconom stavrofor, preot la biserica Catedralei din Chișinău, de asemenea șef al corului arhiepiscopal – informație pe care o găsim inclusiv pe coperta ciclului „Imnele Vecerniei și Utreniei” [3]. Așadar, era un bun cunoscător al rânduiei bisericești și un participant direct la serviciile divine.

Tindem să credem că apelarea de către compozitorul basarabean anume la această creație ce aparține compozitorului Vedel nu este una întâmplătoare. Se știe că rugăciunea *Ușile pocăinței* de Vedel era una foarte populară la vremea respectivă, dar și în prezent, lucru despre care menționează și Diaconul Alexei Iliin în articolul său intitulat *Armonia esteticii și asceticii. Despre reforma armonizărilor modale* [4]. De altfel, în ciclul său, Mihail Berezovschi a inclus anume cele mai îndrăgite creații religioase, atât de către Întâistătorul bisericii ortodoxe din Moldova din acea perioadă, cât și de către întreaga comunitate de creștini din spațiul basarabean.

Rugăciunea *Ușile pocăinței* se cântă duminica la Utrenie, de la începutul perioadei Triodului și până în duminica a 5-a a Postului mare, închinată Cuvioasei Maria Egipteanca. Părintele prof. dr. Nicolae D. Necula într-unul din articolele sale, vorbind despre Triod, menționează: „Numirea de Triod vine de la faptul că, în această carte de cult, cântarea principală sau canonul care, de obicei în Minei, Penticostar și Octoih, se compune din nouă ode sau cântări, nu are aici decât trei (tri odi)... Ideea centrală care străbate ca un fir roșu cartea Triodului și întreaga perioadă în care se întrebuițează este aceea a pocăinței <...>. Intrăm în această atmosferă a pocăinței ca într-o curte interioară a sufletului nostru, pentru care Îl rugăm pe Mântuitorul să ne deschidă ușile ei tainice, zăvorâte de păcat. „Ușile pocăinței deschide-mi mie, Dătătorule de viață. Că mâneacă duhul meu la Biserica Ta cea sfântă, purtând locaș un trup cu totul spurcat. Ci, ca un îndurat, curățește-l pe el de toată necurăția”. Cântarea ne arată că pocăința este un act de curățire a unui trup spurcat sau întinat, în care sălășluiește duhul care tinde spre Dumnezeu și Biserica Sa, ca și către o baie a mântuirii” [5].

Despre lucrarea *Ușile pocăinței* (aparținând lui Vedel), „aranjată și apusă” de Berezovschi în ciclul său, B. Kutuzov, conducător cu experiență al corului Catedralei Mântuitorului de la Mănăstirea lui Andronic din Moscova, scria că această creație „se bucură la noi de așa o popularitate încât sunt puține bisericile în care ea nu ar fi interpretată în Postul Mare” [6, p. 82]. Aceeași rugăciune este menționată și de către Diaconul Alexei Iliin în articolul sus-numit [4], unde vorbește despre fenomenul tot mai răspândit în sânul bisericii, când tropare sau stihiri din Mineu sau Octoih nu sunt inter-

pretate conform glasului indicat înaintea textului propriu-zis, ci tot mai des, linia melodică a glasului este înlocuită cu o melodie de autor: „Astfel, în decursul mai multor decenii cântarea din perioada Postului Mare binecunoscută tuturor *Ușile pocăinței*, în măsura posibilităților se străduiesc să o interpreteze în redacție de autor aparținând lui A. Vedel (se acceptă, desigur, și alte prelucrări), deși după Tipic este indicat glasul 8 și 6” [4].

Rugăciunea *Ușile pocăinței* este precedată de fraza ce cuprinde cuvintele „Slavă Tatălui și Fiului și Sfântului Duh”, care în partitura lui M. Berezovski apare canonic în glasul al 8-lea, în tonalitatea *e-moll*, a cărei latură armonică se caracterizează prin pendularea între tonalitatea de bază și paralela sa majoră, totuși finisându-se în tonalitatea minoră de bază. De aceea, chiar de la începutul rugăciunii propriuzise – *Ușile pocăinței* – se creează un contrast tonal, întrucât aceasta sună în tonalitatea *G-dur*, adică paralela majoră a tonalității *e-moll*. La o primă audiere, această opțiune tonală pare cel puțin curioasă, dacă e să raportăm textul muzical la textul rugăciunii, al cărui mesaj vorbește despre pocăință. O explicație plauzibilă totuși, care să îndreptățească această opțiune de alegere a unei tonalități majore ar putea fi aceea că totuși, pe lângă pocăință, textul face trimitere la figura Mântuitorului, la biserică: *Ușile pocăinței deschide-mi mie, Dătătorule de viață, că mâneacă duhul meu la biserică ta cea sfântă*, așadar tonalitatea majoră, luminoasă se explică prin faptul că din textul acestei rugăciuni transpare și ideea de speranță a mântuirii. Urmează însă fraza *...purtând locaș al trupului cu totul spurcat*, aici intervine *e-moll*-ul ca un opus al sferei luminoase din fraza anterioară. Tot aici, pe

lângă contrastul tonal apar și cromatisme, destul de accentuate întrucât ele intervin chiar în linia sopranelor, ca un antipod la diatonismul frazelor anterioare. Textul acestei fraze este înveșmântat armonic cu următoarea succesiune: $D-t-D_2 \rightarrow S_6-DDVII_6-D-D_7-K_4-D-t$, în tonalitatea locală *e-moll*. În următoarea frază: *Ci ca un îndurat curățește-l cu mila milostivirii Tale*, reapare tonalitatea *G-dur*, această primă strofă a rugăciunii finisându-se pe aceeași notă luminoasă pe care a și început.

Urmează un nou stih premergător, de această dată pentru cea de-a doua strofă, care vine să completeze stihul ce a precedat prima strofă, este vorba de fraza *Și acum și pururea și în vecii vecilor. Amin*, care și de această dată sună canonic în glasul al 8-lea conform Octoihului, după care se ghidează biserica rusă de tradiție slavonă. Așa cum se obișnuiește în cărțile bisericesti, strofa precedată de această frază este dedicată Maicii Domnului, sau în ea se face referire ori adresare la persoana Născătoarei de Dumnezeu, ca și în acest caz: *În cărările mântuirii îndreptează-mă Născătoare de Dumnezeu, că cu păcate grozave mi-am spurcat sufletul meu și cu lenevire mi-am cheltuit toată viața mea: cu rugăciunile Tale izbăvește-mă de toată necurăția*.

Dacă prima strofă conține o alternanță între major-minorul paralel-major, în cea de-a doua strofă, ca și consecință a mesajului textual al căruia muzica este o fidelă purtătoare, are loc intensificarea dramatismului, inclusiv în plan muzical, ceea ce se concretizează în primul rând prin tonalitatea minoră – *e-moll* care predomină de la începutul și până la sfârșitul strofei, precum și prin procedeele muzicale folosite de către compozitor. Ne referim aici la saturații destul de mari, precum nonă descendentă în partida sopranelor atunci

când sună expresia *mi-am spurcat (sufletul)*, care exprimă decăderea morală, dar și factura arpeggiată pe sunele tonicii și armoniei de dominantă după cum sesizăm în cazul vocalizării lexemului *izbăvește-mă*. Atât intervalele mari, cât și factura arpeggiată sunt procedee nespecifice pentru cântarea religioasă, în special cea interpretată în biserică. Probabil din acest motiv, Protoiereul B. Nicolaev – unul din adepții restaurării cântării religioase ruse în forma sa străveche monodică – consideră că în această lucrare „dramatismul religios subiectiv este adus la extremis. Adepții acestor melodii le definesc ca cele de rugăciune, umilitoare, mișcătoare „până la lacrimi”. „Pocăința” lui Vedel nu este una de natură bisericească ortodoxă” [7, p. 212].

Cu toate acestea, găsim și elemente specifice anume pentru stilul cântării bisericești, despre care vorbește Diaconul Alexei Iliin. Ne referim la faptul că melodia este plasată în vocea superioară, fiind dublată la interval de terță sau sextă. În unele cazuri are loc melodizarea basului, dar și a liniei tenorilor, cum ar fi spre exemplu în fraza *că cu păcate grozave mi-am spurcat sufletul*.

Prima frază a primei strofe este expusă doar de către vocile masculine, într-o factură la 3 voci, prin *divisi* ale tenorilor. Anume la 3 voci, și pentru componentă masculină, a conceput compozitorul rus Vedel întreaga creație. Vedem că la începutul acestei rugăciuni M. Berezovschi preia ideea compozitorului rus, însă adoptă din start și unele modificări semnificative precum: schimbarea metruului: $\frac{2}{4}$ în loc de $\frac{4}{4}$ cum apare în partitura lui Vedel, pe lângă diminuarea duratelor ca urmare a noului metru, mai observăm că în noul aranjament au fost omise pauzele frecvente pe care le întâlnim în parti-

tura originală, în așa fel compozitorul basarabean a reușit să obțină o fluidizare a discursului muzical. Apar, de asemenea, și un șir de variații de ordin ritmic ca urmare a adaptării textului muzical la textul religios în limba română, sunt cazuri în care datorită unui număr mai mare de silabe în limba română M. Berezovschi alege să repete anumite formule melodice. Întâlnim și situații în care compozitorul basarabean intervine cu unele modificări de ordin armonic, sau înlocuiește anumite formule melodice prin altele originale, proprii, în special la sfârșitul frazelor muzical-textuale.

După aceste 2 strofe urmează un nou stih: *Miluieste-mă Dumnezeuule, după mare mila Ta și după mulțimea îndurărilor Tale, curățește fărădelegile noastre*, pe care M. Berezovschi îl prezintă așa cum dictează canonul bisericesc, în glasul al 6-lea. În încheierea acestui moment de rugăciune de un dramatism profund sună cea de-a treia strofă care, deși păstrează tonalitatea *e-moll*, vine cu un contrast de tempou – *Allegro*, și de metru – $\frac{3}{4}$. Și aici sesizăm atât elemente caracteristice așa-numitei „armonii bisericești”, cu ale sale reguli specifice, precum: paralelisme și mixturi (dublări la interval de octavă în vocile inferioare, sau intervalica tipică de terțe sau sexte între perechea superioară de voci), cât și momente de melodizare a basului, salturi mari consecutive în linia sopranului etc.

Ca urmare a frecvențelor *divisi* ale vocilor, care au drept rezultat amplificarea numărului de voci, dublări la interval de octavă la vocile inferioare și la intervale de terță sau sextă în vocile superioare, diferite duete, întâlnim cazuri de țesătură omofon-armonică densă, numită de V. Protopopov *multivocalitate de tip stabil*, conform clasificării facturii specifice muzicii corale

bisericești. Sonoritățile monumentale, care rezultă în urma diferitor mixturi și *divisi*, amintesc de stilistica școlii de muzică corală religioasă din Sankt-Petersburg, care se baza pe tradiția europeană, și anume influența germană în cântarea bisericească, despre care relatează foarte explicit reputatul muzicolog rus I. Gardner [8, p. 25].

În concluzie, merită a fi menționat faptul că rugăciunea interpretată în perioada Triodului *Ușile Pocăinței* din ciclul lui Mihail Berezovschi relevă gradul de intervenție a compozitorului basarabean în partitura compozitorului A. Vedel. În cazul altor rugăciuni, cum ar fi spre exemplu rugăciunea *La râul Vavilonului* de Krupitki, intervențiile sunt mai neînsemnate, materializate mai mult prin varieri de ordin ritmic, datorită adaptării la textul în limba română și acelor diferențe cu privire la lungimea stihurilor și numărări de ordin armonic, care însă la fel nu sunt foarte însemnate. În cazul rugăciunii *Ușile pocăinței* de Vedel lucrurile stau cu mult mai diferit, aici apar modificări mai substanțiale inclusiv unele formule melodice și armoni-

ce proprii, are loc adăugarea și repetarea unor fraze, omiterea pauzelor (care în partitura lui Vedel sunt destul de numeroase), modificarea conturului melodic în altele etc. Probabil din acest motiv, în cazul altor cântări ce aparțin diferitor autori, compozitorul basarabean indică simplu remarca „aranjat”, iar în partitura rugăciunii *Ușile Pocăinței* – stă scris remarca „aranjat și apus”, care relevă gradul diferit de implicare în structura originală a partiturilor altor compozitori.

Ținem să menționăm și faptul că creația *Ușile pocăinței* din ciclul „Imnele Vecerniei și Utreniei” a lui Mihail Berezovschi se bucură de mare popularitate și în zilele noastre, fiind interpretată în bisericile din întreg spațiul basarabean, în special de către corurile bisericilor de la orașe și centrele orășenești care posedă un cor profesionist, întrucât prezintă și un grad de dificultate destul de sporit; totuși corurile bisericilor de la sate dau preferință melodiilor glasului al 8-lea și al 6-lea, după cum dictează canonul bisericesc pentru interpretarea acestei rugăciuni.

Referințe bibliografice

1. Ильин, В. П. *Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVII – начала XX века*. Москва: Сов. Композитор, 1985, 227 с.
2. Ведель, А. В. *Музыкальная энциклопедия*. Москва: Сов. Энциклопедия, 1973, т. 1, ст. 697-698.
3. Berezovschi, M. *Imnele Vecerniei și Utreniei, din Triod, Sf. Paști, Te Deum și Sfințirea Bisericii: pentru cor mixt, bărbătesc și pentru trei voci egale*. Chișinău: Ediția Arhiepiscopiei Chișinăului, 1927.
4. Ильин, А. *Гармония эстетики и аскетики. О реформе гласовых гармонизаций*. [http://www.churchcomposer.ru/fileload/other/ily_01d.pdf] (vizitat 10 februarie 2015).
5. Necula, Nicolae D. *Pocăință și înviere în Triod*. [<http://www.crestinortodox.ro/religie/pocainta-inviere-triod-69607.html>] (vizitat 10 februarie 2015).
6. Кутузов, Б. П. *Знаменный распев – поющее богословие*. Москва, 2001, 269 с.
7. Николаев, Б., протоиерей. *Знаменный распев и крюковая нотация как основа православного церковного пения*. Москва: Научная книга, 1995, 305 с.
8. Гарднер, И. А. *Богослужбное пение Русской Православной Церкви*: [в 2 т.] Т. 2: История. Москва: Православ. Свято-Тихонов, Богослов. ин-т, 2004, 498 с.



REPERE ESTETICE ÎN EVOLUȚIA FILMULUI-PORTRET

AESTHETIC CONSIDERATIONS OF FILM PORTRAIT'S EVOLUTION

Irina FOTESCU,

lector universitar, doctorandă

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Abstract: *The article deals with a brief analysis of film portrait's evolution in the context of non-fiction as a cinema art. An important role in the process of defining the film portrait was played by archive reports and Flaherty films, which are considered to be the first films portrait. During the film industry development, the means and techniques have been continuously improving. On the other hand, the image of the man on the screen is getting a much more complex and significant form. An innovative attitude and vision towards the film portrait's production about famous painters was shown by the film directors Luciano Emmer, Alain Resnais, Henri-Georges Clouzot. Regarding the Moldovan art industry, the film portrait has developed both technically and at the contents' level, starting with short and uninspired arrangements which were loyal to the soviet regime up to expressive cinema portraits of famous personalities.*

Keywords: *documentary, film portrait, portrait, image, evolution, subjects, message.*

Încă de la începuturile cinematografiei, portretul este considerat o specie aparte a artei cinematografice de nonficțiune. Dacă în pictură portretul se remarcă prin imobilitate, pictorul fiind ghidat de anumite principii și tendințe, atunci în cinematografie portretul este mobil, reprezentînd individul în mod multilateral și complex. Artă cinematografică treptat a intrat într-o nouă fază de dezvoltare, definindu-și propriile tendințe și posibilități artistice. Sînt șterse limitele primitive și superficiale dintre ecranul cinematografic, pe de o parte, și teatrul, arta plastică, literatura, pe de altă parte.

Criticul italian Riccotto Canudo definește cinematografia ca arta ce a luat naștere pentru a prezenta în totalitate sufletul și trupul, astfel omul transpune imaginea vieții reale [1, p. 31].

În cartea *Istoria teoriei cinematografiei*, Guido Aristarco scria: „Canudo este adeptul filmului documentar liric, unde natura devine personaj

fiind prezentată în așa fel încît să fie exclus orice decor, transformîndu-se într-un element ce contribuie la intensificarea subiectului, contopindu-se atît cu el, cît și cu eroii” [2, p. 18]

Istoria cinematografeii mondiale la începutul anilor '20 este marcată de două tendințe: primele succese ale cinematografeii sovietice revoluționare și filmul *Nanook* (1922) al regizorului american Robert Flaherty.

Flaherty a fost primul cineast care a exploatat un univers geografic, la nivelul universului uman. El a poziționat în centrul subiectului caracterul individual al omului și întregul film a fost marcat de un profund sentiment uman al regizorului. A suprapus imaginii standard a cinematografului comercial o viziune nonconformistă asupra lumii, fiind atent la detalii și folosind mișcarea lentă a camerei.

Filmul *Nanook* poate fi considerat unul dintre primele portrete cinematografice. În acest film nu au fost

înscenări false și tendențioase, întâlnite în mai multe filme etnografice realizate la începutul veacului trecut. Cel mai important este faptul că regizorul nu s-a poziționat ca un protector al eschimoșilor, nu i-a privit de sus, așa cum i-ar fi privit colonizatorii, dar a ținut să îi prezinte cum se văd ei pe sine înșiși. În acest film a fost identificată o formă inovatoare a filmului documentar, bazată pe cercetarea îndelungată. În lupta grea a omului cu natura, Flaherty a văzut ceva foarte important și adevărat, acele rădăcini pe care omul nu trebuie să le uite.

Filmologul Ion Barnă menționa: „Noutatea lui *Nanook of the North* – *Nanuk eschimosul* constă în viziunea inedită a lui Flaherty: pentru a descrie viața eschimoșilor, realizatorul abandonează abstracția unei generalități și se adresează unui caz concret, individualizat, fără a imagina însă o fabulație concepută aprioric, pe care s-o însceneze în ținutele polare, ci căutând să urmărească întâmplările reale, autentice ale eroului său și dînd astfel naștere unei dramaturgii specifice” [3, p. 120].

Astfel, putem afirma că Flaherty a reușit să creeze în filmele sale primele portrete cinematografice, deosebindu-se prin expresivitate și naturalețe. Pulsul realității și al vieții este redat prin spontanietatea limbajului vizual, care a scăpat de sub controlul încadrării și al mișcării de aparat. Înzestrat cu o profundă sensibilitate artistică, intuiție și spirit de observație, personajele din filmele flahertyene se identifică cu niște eroi din basme, înzestrați cu puteri supranaturale, neînfricați în fața forței naturii. Flaherty implică personajele sale în diverse situații limite, or doar așa omul poate să-și dezvăluie cele mai ascunse și tainice trăiri.

Într-o altă realitate socială se dezvoltă activitatea cineaștilor sovietici –

Dziga Vertov, Esfiri Șub, Ilia Kopolin, Mihail Kaufman și alții. Ei și-au pus ca obiectiv redarea schimbărilor revoluționare din țară, totodată experimentînd și elaborînd *abecedarul cinematografiei*. Una dintre cele mai remarcate personalități a fost Dziga Vertov, și anume lui îi aparțin descoperirile practice și teoretice în filmul documentar.

Dziga Vertov este considerat părintele spiritual al portretului cinematografic. La începutul anilor '30 a filmat cu camera sincronă contemporanii săi, visînd la o galerie a filmelor-portret documentare. Datorită genialității lui, dînsul a reușit să învingă timpul chiar dacă în anii '30 – '40 încă nu erau pregătite bazele apariției acestei specii de artă cinematografică. Pentru a stăpîni măiestria de a reda pe ecran universul interior al individului era necesară o anumită experiență artistică, determinată de nivelul evoluției limbajului cinematografic și al tehnicii.

În filmele lui Dziga Vertov, *Înainte, Soviete/ Шагъ, Совем!* (1926), *A șasea parte a lumii/ Шестая часть мира* (1926), *Trei cântece despre Lenin/ Три песни о Ленине* (1934), în pofida conținutului ideologic al lucrărilor se denotă elementul de estetizare a cadrului documentar, transformarea artistică prin montaj. În majoritatea filmelor lui Vertov se observă o dublare a metodelor de filmare, imaginile reale se evidențiază din construcția poetică generală a regizorului. Astfel, în creația regizorului modalitatea de exprimare primordială a eu-lui poetic, devine multitudinea de imagini montate. Vertov face parte din șirul – atît de lung – al marilor artiști *damnați*, operele cărui nu au fost înțelese, apreciate și pentru o perioadă, uitate. Demiurg vizionar, Dziga Vertov va deveni unul din zeii templului artei cinematografice.

Cinematografia sovietică cunoaște noi limite odată cu apariția în anul 1926 a filmului *Căderea Dinastiei Romanilor/ Падение династии Романовых*, regizor Esfiri Șub. Acest film a stat la baza apariției unei noi specii și anume, publicistica cinematografică. Această lucrare poate fi considerată film de arhivă, film istorico-biografic sau de filmotecă. Autoarea a folosit și a montat imagini din arhivă, prin intermediul cărora a transmis ideea principală a filmului. Chiar dacă se considera eleva lui Dziga Vertov, totuși maniera de a filma se aseamăna mai mult cu tehnica folosită de Flaerty, aceeași mișcare lentă a camerei și refuzul de a construi pe ecran o mozaică din imagini. *Victoria lui Șub este victoria cinematografului, care operează cu materialul real* – scria criticul rus Lev Kuleșov [1, p. 38].

Una din funcțiile filmului documentar este de a evidenția prin mijloace artistice trăsăturile de caracter ale oamenilor reali. Evenimentele istorice relatate în film cunosc o altă interpretare, ele sînt prezentate prin prisma caracterului individului. Astfel, dorința publicului este de a vedea pe ecran personaje cunoscute sau de a se vedea pe sine însuși.

Portretul în filmul documentar, încă de la începuturile sale, a fost îndrăgit de către regizori, operatorii de imagine. Esența filmului documentar este de a reda realitatea, iar omul devine veriga primordială în consolidarea conținutului filmic. Omul este acea forță motrice a subiectului filmului, el conferă o sevă de energie și de inspirație. Prin natura sa complexă, individul este înzestrat cu o multitudine de emoții, trăiri, aspirații, angoase, iar modul prin care ele sînt exprimate a trezit interesul creatorilor de film documentar. Deseori individul reușește să își exprime

misterele subconștientului prin creație, creația devine destinul, tezaurul artistului, pe care acesta îl lasă omenirii.

Se cunoaște că arta este, în esență, cea mai profundă expresie a creativității umane. Tandemul dintre artă plastică (pictură, sculptură, arhitectură) și filmul documentar a declanșat un nou gen, cel al filmului de artă.

Cineastul și criticul de film, Laurențiu Damian a menționat că filmul documentar despre artă „...nu se reduce doar la expunerea fotografică a operei de artă. Tocmai de aceea se impune o analiză teoretică. Interpretăm cu ajutorul filmului, în mod pragmatic, cauzele care au dus la crearea unei opere de artă: o experiență deosebită a artistului, o însușire, o stare de spirit, un context socio-istoric, o comandă pentru care s-a făcut lucrarea” [5, p. 49].

Regizorul italian Luciano Emmer este considerat un pionier al documentarului de artă. În prima perioadă a carierei sale cinematografice a realizat mai multe scurtmetraje, în mare parte dedicate istoriei artelor și pictorilor cu renume.

Prin filmele sale, *Racconto da un affresco (1941)*, *Pierro della Francesca (1949)*, *Goya (1950)*, *Leonardo da Vince (1953)*, *Picasso (1954)*, Emmer a adus un omagiu numelor sonore din lumea artelor care i-au influențat propriile concepții estetice și artistice.

Luciano Emmer a reușit să reflecte capodoperele trecutului într-o manieră poetică, astfel a oferit spectatorului posibilitatea să înțeleagă esența lor artistică și să le îndrăgească. Regizorul a pornit de la legendele și evenimentele istorice pe care pictorii le-au transpus în creația lor. Chipurile umane pictate prindeau contur și viață, asemănându-se cu actorii dintr-o dramă sau comedie. În cele din urmă, valoarea estetică, caracterul profund uman al

tablourilor, sculpturilor, frescelor ajută să înțelegem spiritul artistului în momentul creației și realitatea timpului său.

Documentarul de artă a lui Emmer a avut un impact puternic asupra filmografiei regizorului francez Alain Resnais, care după al doilea război mondial a adus un omagiu regizorului italian prin realizarea filmelor, *Van Gogh (1948)*, *Gauguin (1950)* și *Guernica (1951)*, film creat împreună cu Robert Hessens.

Alain Resnais este organic legat de teoria, de metoda *noului val francez*, de poetica acestuia în arta filmului. Simpatia, interesul lui pentru destinul creatorilor, pentru procesul actului creator, pentru specificul operei de artă, pentru ambianța, și atmosfera în care creatorul *se mărturisește*, sînt prezente chiar din scurtmetrajele de debut.

În filmul *Van-Gogh*, Resnais a preluat metoda pusă în aplicare de Luciano Emmer în numeroasele lui filme despre artă, care constă în a oferi operelor de artă posibilitatea de a explica dramatismul temelor abordate, utilizînd alături de mijloacele tehnice ale fotografiei pe acelea ale cinematografiei: diversitatea planurilor, mișcările aparatului (panoramice, travelinguri) și efectele de montaj.

Criticul de film Andre Bazin a definit filmele de artă ale lui Resnais ca o *simbioză estetică între ecran și imagine* [6, p. 130].

Pictorul Pablo Picasso și opera lui au devenit subiectele preferate pentru mai mulți creatori ai filmelor documentare despre artă. Filmul regizorului francez Henri-Georges Clouzot, *Le mystère Picasso (1956)*, este o lucrare unică și rămîne o încercare de a explica prin mijloace și procedee cinematografice procesul de creație a marelui pictor. Regizorul optează pentru o metodă inovativă de filmare. Camera

de filmat îl surprinde pe maestru, pictînd pe un ecran transparent. Ea era fixată chiar în fața șevaletului unde era întinsă hîrtia, iar imaginea lui Picasso, reflectă multitudinea gîndurilor și emoțiilor creative ale maestrului. Prin dinamica imaginilor sînt prezentate etapele de evoluție și definire ale unui tablou. Regizorul surprinde procesul de naștere a operei de artă fiind comparată cu un miracol/mister.

După cel de-al doilea război mondial documentarului de artă i-a revenit funcția etică în educarea publicului prin arta cinematografică contemporană, devenind un simbol al libertății și un instrument împotriva atrocităților și cruzimii din trecut.

În cinematografia moldovenească primele filme-portrete aveau o tematică istorico-revoluționară. Exemple veritabile de patriotism sovietic și servitute față de regimul comunist erau eroii muncii socialiste: secretari de partid, directori de uzini, directori de sovhoz, zidari, tractoriști, ingineri, mulgătoare.

Filmul *Chemarea Gliei (1972)*, regizor Petru Ungureanu, prezintă activitatea unei brigăzi de mecanizatori. Munca asiduă și complicată a mecanizatorului, destinată cu precădere bărbaților este îndeplinită cu multă dificultate și responsabilitate de către femei. Filmul creează portretul colectiv al femeii-tractoriste, reflectă greutățile muncitoarelor. Imaginea imensă a lanurilor, realizată de regizor, semnifică dificultatea și abnegația femeii în crearea binelui comun.

Chemarea Gliei (1972), regizor Petru Ungureanu, *Zilele vieții mele (1971)* regizor Anatol Codru, *Elena Strujuc(1977)* și *Bravo, Liza (1978)* regizor Ana Iuriev elogiau imaginea eroinei muncii socialiste în același timp, știrbeau din feminitatea și blîndețea chipului feminin. În așa mod,

partidul și statul încurajau femeia să realizeze cele mai complicate munci, să devină protagonistă în construcția socialismului și comunismului.

O altă tematică abordată în filmele-portret a fost biografia, activitatea și creația personalităților din domeniul artelor plastice, muzicii, teatrului, literaturii, științei și istoriei. Realizarea acestor filme a avut ca scop valorificarea culturii și istoriei naționale. La etapa respectivă mijloacele de comunicare în masă se aflau abia la început de evoluție, iar sălile de cinema au devenit o modalitate eficientă de cunoaștere și promovare a tradițiilor și valorilor.

Filmul-portret despre marele rapsod al cântecului popular *Nicolae Sulac* (1986), regizor Andrei Buruiană prezintă pe unul din cei mai îndrăgiți artiști ai neamului. Personalitatea puternică a artistului, felul de a fi, firesc și sincer, se relevă din primele imagini ale filmului. Talentul și dragostea nemărginită pentru frumos a lui Sulac s-a născut în mijlocul pădurii, în foșnetul frunzelor și liniștea satului. Regizorul a dorit să prezinte pluridimensional personalitatea artistului. Astfel, în film apar fragmente din concerte, întruniri cu familia și rudele, aprecieri din partea oamenilor simpli, pentru care melodiile lui Sulac au devenit apropiate sufletului. Personalități ca Emil Loteanu, Vladimir Curbet, Vasile Crăciun exprimă admirația pentru artist confirmându-le prin exemple din propriile amintiri.

În anumite momente filmul îl prezintă pe protagonist în dublă ipostază. Îl vedem pe Nicolae Sulac recunoscut și admirat de publicul moldovean, care se întoarce acasă unde este cuprins de o stare de singurătate și neînțelegere. Regizorul face aluzii la viața personală a artistului care în anumite perioade

a fost destul de nefericită și lipsită de dragoste și căldură din partea familiei.

Una din personalitățile notorii ale culturii naționale este actorul Grigore Grigoriu. Regizorul Emil Loteanu, cel care a reușit prin operele sale cinematografice *Poienile roșii* (1966), *Lăutarii* (1971), *Șatra* (1975), să valorifice talentul și farmecul incomparabil al actorului a creat și filmul-portret *Grigore Grigoriu* (1985). Un leitmotiv al filmului devine versurile din balada *Miorița*. Grigoriu este asemenea ciobănașului moldovean care întruchipează frumusețea morală și fizică supremă a unui personaj din poveste. La fel ca în balada *Miorița*, dragostea și dorul mamei călăuzesc pașii actorului pe parcursul întregii vieți. Omul Grigoriu rămîne înfrățit cu universul naturii: *Soarele și luna/ Mi-au ținut cununa./ Brazi și pâlținași/I-am avut nuntași*. Regizorul prezintă diversitatea rolurilor memorabile create de actor care l-au consacrat în lumea filmului. Rolul lui Sava Micliu din filmul *Poienile roșii* îi va aduce primul trofeu în cinematografie, apoi vor urma roluri de succes precum: Andrei Voinovan (*Gustul pînii*, 1966), Radu Negostin (*Lăutarii*), țiganul Loico Zobar (*Șatra*), Kalidis (*Tandra și dulcea mea fiară*, 1978). Fiecare din personajele sale, Grigoriu le-a trăit și simțit cu întreaga ființă. Emil Loteanu a fost regizorul care a înțeles sensibilitatea sufletului, caracterul dramatic și talentul incontestabil al tînărului actor, transpuse cu desăvârșire pe marele ecran.

Spre mijlocul anilor '80, tematica filmelor-portret se diversifică și devine mult mai complexă. Acest fapt este condiționat de conștientizarea problemelor cu care se confruntă societatea și de dorința regizorilor de a le reflecta prin prisma imaginii artistice. Astfel, în filmele-portrete au fost abordate te-

me de importanță socială, morală, estetică, ecologică.

În filmul *Ce te legeni, codrule?* (1985) de Ion Mija, prin portretul unei dinastii de pădurari este reflectată problema echilibrului ecologic dereglat în urma tăierii iresponsabile a pădurilor. Cine poate cunoaște și simți suflarea pădurii, mai bine decât pădurarul? Cel care trăiește în mijlocul ei și cunoaște fiecare copac în parte, așa cum își cunoaște părintele copiii. Batrînul pădurar Dumitru Ciobanu ne vorbește despre indiferența oamenilor, defrișarea irațională a copacilor care va duce la dispariția treptată a pădurilor.

Tematica socială devine din ce în ce mai abordată datorită proceselor de modernizare și transformare a societății. *Vive la femme!* (1989), regizor Vlad Druc constituie un film-portret colectiv al femeii contemporane. Este o elogiere, evocare metaforică a chipului feminin. Substituirea limbajului verbal cu cel audiovizual contribuie la crearea unei expresivități simbolice a filmului. Regizorul prezintă femeia în diferite ipostaze, evidențiind emoțiile, sentimentele, energia ei interioară, în același timp observăm capacitatea și forța femeii de a depăși încercările și provocările timpului. În privirile protagonistelor se citește o împăcare cu propria soartă.

Cheamă-i, Doamne, înapoi (1989), regizor Vlad Druc este un film-portret colectiv care se distinge prin sensibilitatea și profunzimea mesajului. Lucrarea este un poem cinematografic în centrul căreia sînt plasate destinele a trei femei care creează icoana mamei. Porterul fiecărei dintre ele este *pictat* cu nuanțe expresive compunînd un tablou care emoționează spectatorul prin plasticitate și tandrețe.

Unele teme considerate tabu, precum este prostituția, a fost reflectată în

filmul *Goliciunea* (1989) de Vlad Druc. În centrul atenției avem un personaj-femeie prostituată care vine în contrast cu femeia-mamă, imagine-simbol creată în filmul analizat anterior. Conținutul are un caracter intim, este o discuție liberă, fără prejudecăți, a regizorului cu eroina. Imaginile simbolice relevă atitudinea critică a celor din jur, dar și agonia sufletească prin care trec femeile prostituate.

Din punct de vedere psihologic, aceste filme trezesc un interes aparte, deoarece spectatorul se poate regăsi mai ușor în personajul de pe ecran. Unii din ei împărtășesc aceeași experiență de viață, stare de spirit sau emoții cu eroii filmelor, fapt ce influențează amplificarea impactului mesajului artistic asupra spectatorului. Observăm că în perioada socialistă protagonistul filmului-portret era eroul care contribuia la crearea viitorului luminos. În prezent, creatorii acestui gen de film sînt interesați de condiția umană a omului. În cele mai dese cazuri, este vorba despre persoane care trec prin frustrări, sărăcie, durere și singurătate.

Filmele *O mamă din împărăția cerurilor* (2009) și *Lume, ia-mă în brațe, eu vin...* (2015) regizor Violeta Gorgos tratează o problemă sensibilă a societății contemporane și anume destinul și caracterul vulnerabil al persoanelor care au trecut prin experiența penitenciarului. Povestea de viață a Nataliei, care timp de 10 ani a stat în detenție, prezintă o altă formă de percepere a realității, o altă ierarhie a valorilor.

Nu lipsesc nici filmele care tratează subiecte ce evocă viața și creația unor personalităților notorii ale culturii naționale. Menționăm filmele *Aria* (2004) regizor Vlad Druc, *Calul alb a lui Grigore Grigoriu* (2008) regizor Octavian Grigoriu, *Vasile Brescanu* (2011) regizor Vadim Prodan, *Marica*

Balan (2011) regizor Mircea Surdu, *Nicolae Sulac (2012)* regizor Valeriu Ciurea, *Doina și Ion Aldea Teodorovici (2014)* regizor Leontina Vatamanu, *Iubirile lui Mihai Volontir (2015)* regizori Vlad Druc și Mircea Chistruga.

Evoluția și apariția filmului-portret a fost, în mare parte, influențată de evenimentele istorice, sociale și politice prin care a trecut țara noastră. Obiectul cercetării în această specie a filmului documentar a devenit omul, iar în prim plan se reliefează modul de gândire, existență, aspirațiile, trăirile și emoțiile lui. De la începuturile sale filmul-portret a fost conceput ca o modalitate de cunoaștere a universului uman în raport cu natura, societatea și religia.

Analizând itinerarul parcurs de filmul-portret în cinematografie, putem concluda că acesta derivă din filmul documentar, care își are începutul odată cu apariția primelor lucrări ale lui Robert Flaherty și ale lui Dziga Vertov. Filmul *Nanook* de R. Flaherty a cucerit spectatorul prin filmările documentare, bazate pe observații de lungă durată, prin prezența unei imagini exotice a timpului, prin dragostea față de personaj și printr-o filosofie inedită a acestuia. Dziga Vertov este considerat creatorul filmului documentar care a descoperit noi modalități de montaj, metoda observării, mijloace de expresivitate ce au depășit timpul în care a trăit și au avut un impact deosebit

asupra filmului documentar.

Au urmat experiențe notorii realizate de Luciano Emmer – creatorul filmului documentar de artă, Alain Resnais care a realizat o simbioză estetică între ecran și imagine, Henri-Georges Clouzot care a dorit să explice procesul de creație a artistului, prin mijloace cinematografice.

În Republica Moldova putem distinge două etape importante: filmul-portret din perioada regimului comunist, când ecranul crea imaginea noului om sovietic, filme create în scopuri ideologice și propagandistice și filmele create după dezghețul comunist. Regizorii moldoveni Andrei Buruiană, Emil Loteanu, Vlad Druc, Ion Mija, Violeta Gorgos au abordat conținuturi și tematici diferite: filme-portrete dedicate personalităților ilustre, urmate de filme care tratează condiția umană a individului afectată de schimbările politice, sociale și culturale caracterizate de crizele economice ce au afectat viața moldovenilor. Tot aici găsim și teme care vorbesc despre degradarea, îndurerarea, suferința și epuizarea resurselor umane ale individului.

Putem afirma că în cinematografia autohtonă filmul-portret ocupă un rol important, regizorii din țară creează lucrări care pot fi apreciate atât din punct de vedere al tematicii abordate, cât și al nivelului artistic al acestora.

Referințe bibliografice

1. Дробашенко, С. В. *Пространство экранного документа*. Москва: Наука, 1986.
2. Аристарко, Г. *История теорий кино*. Москва: Искусство, 1966.
3. Barna, I. *Lumea filmului. Volumul 2*. București: Minerva, 1971.
4. Damian, L. *Filmul documentar. Despre documentar...încă ceva în plus*. București: Tehnică, 2003.
5. Bazin, A. *Peinture et cinéma, in Qu'est-ce que le cinéma?, II Le cinéma et les autres arts*. Paris 1959, pp. 131-32; trad. It. In «Cinema & Cinema», 54-55, 1989.



PROIECTAREA ȘI VALIDAREA UNUI INSTRUMENT DE EVALUARE A MOTIVAȚIEI STUDENȚILOR CE UTILIZEAZĂ O PLATFORMĂ DE ÎNVĂȚARE (II)

*THE DESIGN AND VALIDATION OF A TOOL FOR ASSESSING
THE MOTIVATION OF STUDENTS USING
A LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (II)*

Nicoleta BLEANDURĂ,

asistent universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In the first part of this article, published in the previous issue of the journal, the most important theories on the concept of motivation were briefly described and analyzed. Based on them, a tool to assess the motivation of students who use a learning management system (LMS) was designed. In this second part of the article, the results obtained from the use of previously developed questionnaire on a pilot sample of students are statistically analyzed and the statistical validation of this tool is presented.*

Keywords: *quality, LMS, evaluation, tool, reliability, validity, correlation.*

În continuare se va determina calitatea instrumentului creat. Indicatorii-cheie ai calității unui instrument sunt validitatea și consistența. *Consistența* internă se bazează pe afirmația că itemii care măsoară același lucru trebuie să coreleze. Cea mai des întâlnită metodă de a determina consistența este analiza coeficientului de corelație al lui Cronbach. *Validitatea* reprezintă măsura în care un instrument măsoară de fapt ceea ce trebuie. De obicei, în științele educației cercetătorii doresc să cuantifice atribute ce nu pot fi măsurate direct (motivația). În schimb există concepte abstracte ce determină ceea ce se dorește a fi măsurat. Aceste construcții teoretice trebuie să fie operaționalizate prin indicatori concreți. Validitatea reprezintă astfel măsura în care indicatorii măsoară exact conceptele teoretice presupuse [3, p. 2277].

Experimentul

Eșantionul pilot a fost constituit din 33 studenți, dintre care 18 au utilizat

LMS Moodle pentru studierea în cadrul cursului „Aplicații generice” și 15 au studiat cursul „Bazele programării”, plasat pe aceeași platformă de învățare a Universității de Stat „Alec Russo”.

Analiza statistică a datelor

Pentru a putea aplica teste parametrice vom determina dacă rezultatele obținute în urma completării chestionarului de către studenți reprezintă o distribuție normală [2, p. 133]. Pentru aceasta vom reprezenta grafic valorile obținute printr-o histogramă. (Figura 1, 1) *Histograma* reprezintă un grafic în care pe axa orizontală sunt indicate valorile obținute, iar vertical prin bare se arată de câte ori apare fiecare valoare [2, p. 18]. Din grafic se observă că histograma obținută se abate de la curba distribuției normale, în special, din cauza că există un caz în jurul valorii 2 care diferă considerabil de restul valorilor obținute. Din graficul cu căsuțe (eng. „*boxplot*”) (Figura 1, 2), util pentru reprezentarea vizuală a valorilor aberan-

te se observă o valoare excepțională, un așa-numit „outlier” (nr. 14). Vom

excluce acest student iar rezultatul obținut este arătat în Figura 1, 3.

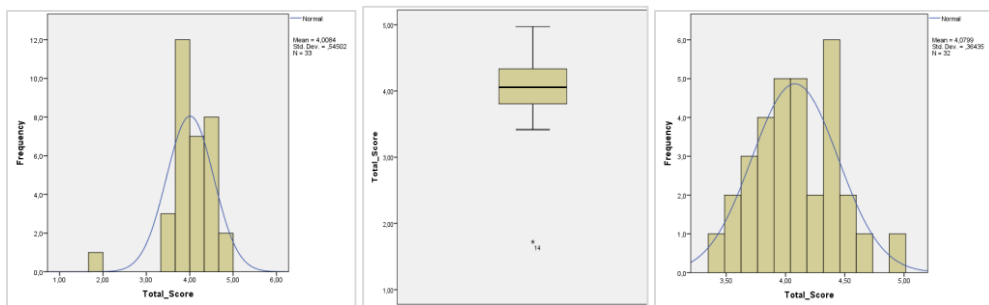


Fig. 1. Repartizarea rezultatelor față de curba distribuției normale cu și fără „outlier”.

Rezultatele analizei statistice a datelor sunt prezentate în Tabelul 1. Motivația studenților în general este descrisă în colonița *Total_Score*, iar cele trei clustere care o determină: percepția abilității (eng. „*Ability Beliefs*”) – în colonița *Total_Ab*, percepția așteptărilor (eng. „*Expectancy Beliefs*”) – *Total_ExB* și percepția valorii (eng. „*Value Beliefs*”) – *Total_VB*.

Există două moduri în care o distribuție poate devia de la normal: lipsa de simetrie (eng. „*skewness*”) sau lipsa de ascuțime a vârfului curbei distribuției (eng. „*kurtosis*”). Distribuțiile *asimetrice* se caracterizează prin faptul că cel mai frecvent întâlnite scoruri se grupează la unul din capetele scalei (axeii 0x). Asimetria poate fi *pozitivă*, scorurile se grupează la cel mai mic dintre capetele scalei, sau *negativă*, când acestea se grupează la cel mai mare dintre capete. *Ascuțimea* vârfului se referă la gradul de grupare a scorurilor la capetele distribuției (la „cozi”). Distribuția este *ascuțită pozitiv* – atunci când cele mai multe scoruri diferite se repartizează la capete și distribuția devine astfel foarte ascuțită cu cozi lungi (eng. „*leptokurtic distribution*”), iar *negativ* – atunci când cozile sunt mici (eng. „*platykurtic distribution*”). Într-o distribuție normală asimetria și ascuțimea sunt aproape sau egale cu 0. [2, p. 19] Pentru a verifica dacă distribuția

rezultatelor noastre este normală, în Tabelul 1 vom analiza caracteristicile de asimetrie (*Skewness*) și de ascuțime (*Kurtosis*). Se observă că în cazul distribuției scorului total există o asimetrie pozitivă de 0,344, și o ascuțime a vârfului negativă egală cu -0,136. Pentru a determina dacă aceste abateri sunt semnificative vom transforma aceste valori în *z-scoruri*. Deoarece cea mai obișnuită distribuție a datelor este cea normală, statisticienii calculează, de obicei, probabilitatea apariției anumitor scoruri într-o distribuție normală cu media egală cu 0 și deviația standard egală cu 1. Orice set de date poate fi convertit într-unul centrat în jurul valorii 0 și cu o deviație standard egală cu 1. *Z-scorul* reprezintă astfel scorul dintr-o distribuție cu media 0 și deviația standard 1. [2, p. 26] Pentru a transforma orice scor într-un *z-scor* se scade media și rezultatul se împarte la deviația standard. Vom converti asimetria și ascuțimea în *z-scoruri* conform formulelor [2, p. 139]:

$$Z_{skewness} = \frac{S-0}{SE_{skewness}} \text{ și respectiv } Z_{kurtosis} = \frac{K-0}{SE_{kurtosis}}, \text{ unde}$$

$Z_{skewness}$ – z-scorul asimetriei, S – asimetria distribuției, $SE_{skewness}$ – eroarea standard a asimetriei, $Z_{kurtosis}$ – z-scorul ascuțimii, K – ascuțimea, $SE_{kurtosis}$ – eroarea standard a ascuțimii.

Tabelul 1. Analiza statistică a datelor.

		Total_Score	Total_Ab	Total_ExB	Total_VB
N	Valid	32	32	32	32
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,0799	4,1625	4,1875	4,0149
Std. Error of Mean		,06441	,06314	,08469	,07312
Median		4,0556	4,1000	4,0000	3,9524
Mode		3,75 ^a	3,90	4,00	3,95
Std. Deviation		,36435	,35718	,47908	,41362
Variance		,133	,128	,230	,171
Skewness		,344	,260	-,012	,395
Std. Error of Skewness		,414	,414	,414	,414
Kurtosis		-,136	-,636	,031	-,455
Std. Error of Kurtosis		,809	,809	,809	,809
Range		1,56	1,40	2,00	1,67
Minimum		3,42	3,50	3,00	3,33
Maximum		4,97	4,90	5,00	5,00

În cazul nostru z-scorul asimetriei distribuției scorurilor generale: $0,344/0,414=0,83$. Z-scorul asimetriei distribuției datelor referitor la percepția capacității: $0,260/0,414=0,62$, așteptărilor: $-0,12/0,414=-0,28$ și valorii: $0,395/0,414=0,95$. Z-scorul ascuțimii distribuției scorurilor generale este $-0,136/0,809=-0,16$. Z-scorul ascuțimii vârfului distribuției datelor referitor la percepția capacității: $-0,636/0,809=-0,78$, așteptărilor: $-0,031/0,809=-0,03$ și valorii: $-0,455/0,809=-0,56$.

În eșantioanele mici (în cazul nostru 32 studenți) 95% dintre z-scoruri se situează în intervalul $[-1,96; 1,96]$, deci pentru $\rho < 0,05$ orice valoare care

se află în afara intervalului $[-1,96; 1,96]$ este semnificativă. În cazul nostru atât z-scorul asimetriei, cât și a ascuțimii nu depășesc valoarea absolută de 1,96, deci abaterile de la distribuția normală nu sunt semnificative.

Un alt mod de a determina dacă distribuția rezultatelor obținute deviază de la o distribuție normală este de a aplica anumite teste parametrice precum testul Kolmogorov-Smirnov, sau testul Shapiro-Wilk, care compară scorurile obținute într-un eșantion cu un set de scoruri distribuite normal ce are aceeași medie și deviație standard. [2, p. 144] (Tabelul 2)

Tabelul 2. Rezultatele testului Kolmogorov-Smirnov în SPSS ver. 20.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Total_Score	,085	32	,200*	,982	32	,859

Testul este nesemnificativ pentru $\rho > 0,05$. În cazul nostru $0,2 > 0,05$, ceea ce înseamnă că distribuția în eșantionul nostru nu diferă semnificativ de o distribuție normală.

Valorile așteptate într-o distribuție normală sunt reprezentate într-un grafic de tip „Q-Q” printr-o diagonală, iar

valorile obținute – prin puncte. În cazul când datele sunt distribuite normal, valorile observate ar trebui să cadă exact pe diagonală. Orice deviație reprezintă o deviație de la normal. Atunci când valorile observate se încovoiază continuu deasupra sau sub diagonală, aceasta înseamnă că ascuțimea vârfului

curbei distribuției deviază de la normal, iar atunci când acestea formează o curbă de forma literei S, – problema constă în asimetrie. [2, p. 148] Din Figura 2 se observă că datele sunt distribuite relativ uniform. Desigur distri-

buția nu este absolut normală, aceasta fiind confirmată de valorile ascuțimii vârfului distribuției ($Z_{kurtosis}=-0,16$) și a asimetriei distribuției ($Z_{skewness}=0,83$) calculate anterior, însă aceste devieri nu sunt semnificative.

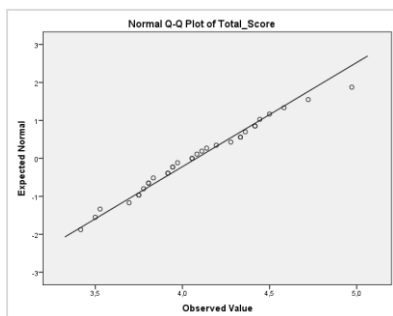


Fig. 2. Graficul tip „Q-Q” pentru reprezentarea distribuției normale a datelor.

Vom analiza în continuare validitatea și consistența instrumentului. Vom cerceta cum corelează rezultate-

le obținute în cadrul diverselor cluster ce caracterizează motivația studenților.

Tabelul 3. Matricea corelației dintre clusterelor de bază.

		Total_Score	Total_Ab	Total_ExB	Total_VB
Total_Score	Pearson Correlation	1	,792**	,829**	,956**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	32	32	32	32
Total_Ab	Pearson Correlation	,792**	1	,657**	,604**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	32	32	32	32
Total_ExB	Pearson Correlation	,829**	,657**	1	,706**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	32	32	32	32
Total_VB	Pearson Correlation	,956**	,604**	,706**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	32	32	32	32

Coeficientul de corelație a lui Pearson reprezintă o măsură standardizată a unui efect observabil și poate lua valori din intervalul $[-1;1]$. Pentru a determina mărimea efectului măsurat, se consideră că un coeficient de corelație $r=\pm 0,1$ reprezintă un efect mic, $r=\pm 0,3$ – un efect mediu și $r=\pm 0,5$ – un efect mare (semnificativ). [2, p. 170] Din Tabelul 3 este evident că toate clusterelor de bază corelează semnificativ între ele.

În continuare, vom analiza consistența (eng. „reliability”) instrumentului.

În cazul clusterului „Percepția abilității” (PA) avem două sub-cluster care îl determină: abilitatea referitoare la partea tehnică (APT) și abilitatea referitoare la curs (AC). Analizând consistența clusterului PA în SPSS, valoarea coeficientului Cronbach obținută este: $\lambda=0,770$, ceea ce demonstrează că între itemii acestui cluster există o corelație puternică. Pentru

APT: $\lambda=0,711$, demonstrând o corelație puternică. Totuși din Tabelul 4 se vede că în cazul înlăturării itemului 2

(TecAbility2) λ va crește de la $\lambda=0,711$ la $\lambda=0,749$, adică corelația dintre itemi va fi mai mare.

Tabelul 4. Analiza consistenței subclusterului „Abilitatea referitoare la partea tehnică”.

Reliability Statistics		Item-Total Statistics				
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	
,711	5					
		TecAbility1	17,16	3,104	,494	,656
		TecAbility2	17,09	3,701	,200	,749
		TecAbility3	17,25	2,774	,507	,646
		TecAbility4	17,31	2,673	,476	,665
		TecAbility5	17,06	2,577	,693	,564

În urma analizei consistenței subclusterului AC ($\lambda=0,649$) și a clusterului „Percepția așteptărilor” ($\lambda=0,820$) s-a determinat că între acești itemi există o corelație puternică. Nici o înlăturare a oricărui dintre itemi nu ar

mări considerabil coeficientul Cronbach.

Conform metodei anterioare vom analiza corelația dintre itemii clusterului „Percepția valorii” (PV) și a celor 4 sub-cluster: importanța, utilitatea, plăcerea și costul (Tabelul 5).

Tabelul 5. Coef. Cronbach - Clusterul „Percepția valorii”, calculați în SPSS ver. 20.

	Coeficientul Cronbach	Numărul de itemi
Percepția valorii	$\lambda=0,873$	21
Importanța	$\lambda=0,486$	5
Utilitatea	$\lambda=0,641$	5
Plăcerea	$\lambda=0,778$	6
Costul	$\lambda=0,835$	5

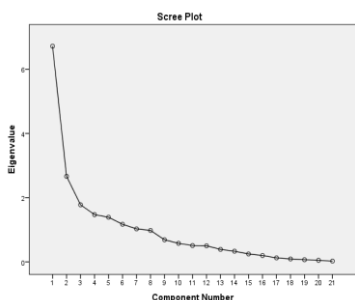
Se observă că itemii clusterului PV ($\lambda=0,873$) precum și itemii subclusterilor „Utilitatea” ($\lambda=0,641$), „Plăcerea” ($\lambda=0,778$) și „Costul” ($\lambda=0,835$) corelează puternic spre deosebire de itemii subclusterului „Importanța” ($\lambda=0,486$). În cazul excluderii subclusterului „Importanța”, conform calculului, valoarea coeficientului de corelație a întregului cluster PV rămâne aceeași: $\lambda=0,873$. Rezultă că subclusterul „Importanța” nu corelează cu întreg clusterul și nici nu îmbunătățește valoarea coeficientului general. Vom vedea în continuare dacă putem exclude acest subcluster din chestionarul nostru prin efectuarea analizei factoriale (Figura 3).

Analiza factorială oferă dovezi a validității instrumentelor utilizate (teste, chestionare) prin examinarea structurii relațiilor dintre variabilele acestor instrumente. *Analiza factorială exploratoare* (AFE) examinează ce variabile pot fi atribuite unui anumit factor. *Analiza factorială confirmatoare* (AFC) determină dacă rezultatele obținute corelează conform conceptelor teoretice stabilite. [4, p. 2] În continuare va fi efectuată analiza AFE în cazul clusterului PV utilizând SPSS.

Din tabelul varianței generale obținut în SPSS valoarea procentajului cumulativ al varianței *total variance* este 60,143%, ceea ce reprezintă un rezultat bun. De regulă, în științele umane o

varianță se consideră justificată la 50-60%. [4, p. 6] Graficul de tip „Scree Plot” (Figura 3) se interpretează astfel: se trage o linie relativ dreaptă pornind din punctul cel mai mic, iar punctele de mai sus indică numărul factorilor ce trebuie păstrați pentru a analiza datele. [4, p. 7] [1, p. 3] Din graficul obținut se observă că după al treilea factor graficul tinde să se apropie de o linie relativ dreaptă. Utilizând tehnicile de rotire (tehnica Varimax dezvoltată de Thompson este cea mai renumită în AF) [4, p. 9] se observă că cei patru factori nu sunt bine definiți, mai ales „Impor-

tanța”, a cărui itemi sunt prezenți în 3 din 4 componente. Vom efectua AFE excluzând clusterul „Importanța” (Figura 4). Varianța este 58,975%. Factorii componenți sunt mai bine definiți, mai ales „Plăcerea” și „Costul”, fapt confirmat și prin valorile coeficienților lor de corelație $\lambda=0,778$ și respectiv $\lambda=0,835$ față de factorul „Utilitatea”, a cărui $\lambda=0,641$. Din grafic se observă că după al treilea factor graficul tinde să se apropie de o linie relativ dreaptă, deci 3 factori sunt mai potriviți decât 4 pentru a descrie în întregime clusterul PV.



Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Enjoyment5	,892			
Enjoyment4	,669			
Importance5	,658			
Enjoyment1	,646			
Utility5	,584			
Importance4	,571		,570	
Enjoyment6	,550		,532	
Cost2		,836		
Cost5		,811		
Cost4		,767		
Cost3		,690		
Enjoyment2		,637		
Utility2		,539		
Cost1		,506		
Utility1				
Utility4			,628	
Utility3			,616	
Importance1				
Importance3				,716
Enjoyment3				,670
Importance2				-,609

Figura 3. Analiza factorială a clusterului „Percepția valorii” în SPSS ver. 20.

În cele din urmă, excluzând itemul al doilea din subclusterul APT din motive descrise anterior și a întreg subclusterului „Importanța” din cadrul clusterului PV vom obține un chestionar final valid cu 30 itemi optimi de a fi incluși pentru cercetările ulterioare.

Referitor la excluderea totală a subclusterului „Importanța”, se poate afirma că acești itemi se referă, de fapt, la importanța utilizării unui LMS pentru satisfacerea anumitor așteptări. Posibil aceste întrebări au părut studenților prea generale, unele dintre ele fiind deja spe-

cificate în cadrul clusterului „Percepția așteptărilor”. Astfel, considerăm că excluderea acestui cluster nu va cauza lipsa anumitor informații, ci dimpotrivă,

conform testelor statistice efectuate, va avea efect pozitiv determinând obținerea unui instrument consistent și valid.

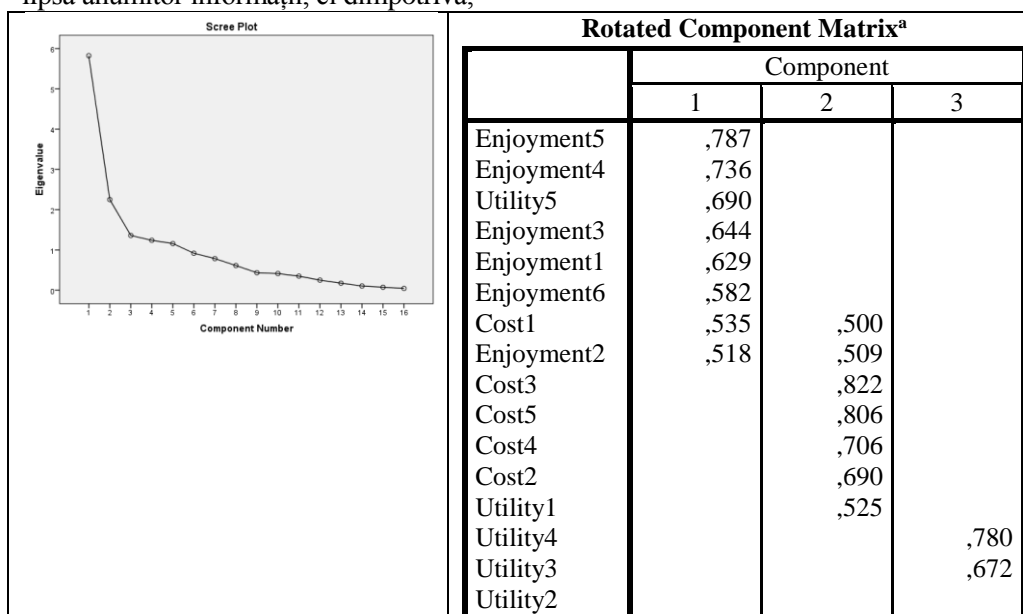


Figura 4. Analiza factorială a clusterului „Percepția valorii” fără subclusterul „Importanța”.

Chestionarul final va include următorii itemi:

Itemii ce măsoară **percepția abilității** (PA):

Abilitatea referitor la partea tehnică (APT):

1. Sunt capabil de a înțelege ușor cum să utilizez un LMS.
2. Pot găsi ușor materialele prezentate pe LMS.
3. Sunt capabil să utilizez toate posibilitățile LMS.
4. Pot utiliza ușor un LMS.

Abilitatea referitor la curs (AC):

1. Utilizând LMS, sunt capabil să răspund satisfăcător cerințelor cursului.
2. Sunt capabil să rezolv chiar și cele mai dificile sarcini în cadrul cursului folosind LMS.
3. Sunt destul de capabil pentru a reuși în cadrul cursului, utilizând LMS.

4. Sunt capabil să progrez în procesul de studiere a cursului, utilizând LMS.
5. Pot să-mi îmbunătățesc procesul de construire a cunoștințelor și dezvoltare a competențelor în cadrul cursului prin intermediul LMS.

Itemii pentru măsurarea **percepției așteptărilor** (PA):

1. Utilizând LMS, voi avea succes în cadrul cursului.
2. Utilizarea LMS mă va ajuta să obțin rezultate pozitive în cadrul cursului.
3. Utilizarea LMS ar trebui încurajată de asemenea și în cadrul altor cursuri.
4. Aș recomanda prietenilor utilizarea LMS pentru cursurile lor.
5. Intenționez să utilizez acest LMS și pe viitor.

Itemii pentru măsurarea **percepției valorii** (PV).

Utilitatea:

1. LMS oferă suport atât pentru no-vici, cit și pentru experți pentru că conține toată informația necesară pentru curs.
2. Este util de a avea posibilitatea să colaborezi cu colegii/profesorul prin intermediul LMS.
3. Feedback-ul de la colegi/profesor oferit prin intermediul LMS este de folos studiilor.
4. LMS servește nu doar ca un mediu favorabil pentru învățare, dar și ca o bază de date prețioasă pentru păstrarea și împărtășirea resurselor de predare-învățare-evaluare.
5. LMS reprezintă un instrument util pentru procesul de studiu pentru că oferă oportunitatea de a înțelege mai bine domeniul cursului.

Plăcerea:

1. Îmi place să studiez în cadrul cursului, utilizând LMS.
2. LMS este foarte interesant pentru studierea în cadrul cursului.
3. Studierea în cadrul cursului prin intermediul LMS mi-a părut provocatoare.
4. LMS are potențialul de a crea studenților o atmosferă plăcută de lucru.
5. Mă simt bine cu privire la îmbunătățirea competențelor mele în cadrul cursului prin intermediul LMS.
6. Sunt curios să studiez în cadrul cursului prin intermediul LMS.

Costul:

1. Am utilizat LMS foarte des cu mare plăcere.
2. Pentru mine utilizarea LMS nu a reprezentat un efort.
3. Utilizarea frecventă a LMS nu mi-a răpit foarte mult timp.
4. Nu am nevoie de mult timp pentru a învăța să utilizez LMS pentru studierea cursului.
5. Utilizarea LMS la curs nu necesită efort.

Concluzii

În articol au fost descrise teoriile fundamentale ale motivației. În urma analizei mai multor cercetări științifice recente privitor la utilizarea tehnologiilor computaționale în învățământ s-a determinat că motivația reprezintă un factor important în acest sens. Astfel, în baza teoriei social-cognitivistice și a teoriei valorii și așteptărilor a fost proiectat un instrument de determinare a motivației studenților ce utilizează un LMS. Acest instrument a fost implementat pe un eșantion pilot și au fost determinate validitatea și consistența acestuia. În urma unor modificări s-a obținut un instrument care ar putea fi utilizat pentru cercetările ulterioare în acest domeniu. Desigur că dacă eșantionul luat ar fi fost mai numeros, rezultatele obținute ar fi fost mai credibile. Totuși considerăm că rezultatele obținute sunt de preț pentru viitoarele cercetări.

Referințe bibliografice

1. Costello, A. B., Osborne, J. W. *Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis*. Practical assessment, research & evaluation. 2005, 10 (7), p. 1-9. ISSN 1531-7714.
2. Field, A. *Discovering statistics using SPSS. Third edition*. London: SAGE Publications Ltd., 2009. ISBN 978-1-84787-906-6.
3. Kimberlin, C. L., Winsterstein, A. G. *Validity and reliability of measurement instruments used in research*. American Journal of Health-System Pharmacy, Research fundamentals: Measurement instruments. 2008, 65, p. 2276-2284.
4. Williams, B. ș.a. *Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices*. Australasian Journal of Paramedicine. 2010, 8(3), p. 1-13.



FORMAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA MEDICINIȘTI

COMMUNICATION SKILLS FORMATION TO MEDICAL STUDENTS

Daniela EȘANU,
doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Abstract: *Communication is a psychophysical activity that joins two or more persons in order to influence their attitudes, beliefs, behaviours. It is seen as a process of information ideas, opinions, points of view transmission from one to another person in a digital way begin verbal or nonverbal.*

Keywords: *communication skills, pedagogical skills, vocational skills, medical students, teaching communication.*

Comunicarea este activitatea psihofizică de punere în relație a două sau mai multe persoane în scopul influențării atitudinilor, convingerilor, comportamentelor destinatarilor și interlocutorilor (Ross R.); ca proces de transmitere de informații, idei, opinii, păreri, fie de la un individ la altul, fie de la un grup la altul, care îmbracă fie o formă digitală, fie una analogică (verbal-nonverbală).

Competența comunicativă este o structură psihică foarte complexă, care se bazează esențialmente pe feedback-ul realizat din capacitatea de *emitere* a mesajului și capacitatea de *receptare* a acestuia. Competență în sine, în afara contextelor în care este activată, nu există, menționează D. Badea [1, p.34]. Faptul că, în învățare, conținuturile ar trebui să fie intim asociate competenței și contextului în care este pusă în acțiune, se afirmă că reprezintă garanția conferirii de sens învățării. Învățarea „are sens” dacă elevul poate să-și imagineze folosirea ei concretă și directă în viața lui actuală. Ar trebui, prin urmare, *multiplicate* propunerile de situații în care cunoștințele și abilitățile își găsească utilizare socială. Din

perspectiva competențelor utile în viață trebuie identificate și ierarhizate nevoile sociale și competențele susceptibile să răspundă la ele.

O. Ciobanu, referindu-se la comunicarea umană ca un proces activ de identificare, stabilire și întreținere de contacte sociale, consideră că în învățământ se exprimă ca formă particulară și personalizată a instruirii, fiind numită comunicare didactică. În accepția autoarei *comunicarea didactică* este o formă particulară a comunicării umane indispensabilă în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică și asistată, ce presupune un raport bilateral profesor – elev și vizează o interacțiune de tip feedback privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente, intenționate sau formate în cursul comunicării. Printre *caracteristicile definitorii ale comunicării didactice sunt menționate:*

1) caracterul pronunțat explicativ (se acordă mare importanță înțelegerii de către elevi a mesajului);

2) structurarea conform logicii pedagogice a științei predate;

3) rolul activ al profesorului, ca emițător și receptor, în selectarea infor-

mațiilor; accesibilizându-le, organizându-le și, mai ales, personalizându-le în funcție de destinatar și de cadrul în care se transmit; evident se ghidează inclusiv după programă și manual;

4) dominarea comunicării verbale inițiată și susținută de profesori (60-70%), precum și tutelarea de către profesori a actului de comunicare;

5) funcțiile evaluativă și autoevaluativă, în egală măsură pentru educat și educator, ținând atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor elevilor [4, p. 18-19].

Comunicarea didactică este percepută ca activitate ce facilitează învățarea prin formarea capacităților de acțiune și modificare adaptativă și progresivă a comportamentului la noile cerințe ale vieții și activității profesionale. I. Cerghit consideră că ideea potrivit căreia influențele de natură instructivă sau educativă se exercită, de regulă, prin mijlocirea unor „situații educative” (fie acestea situații de învățare, de formare morală sau spirituală, de împlinire a vocației artistice, de învățare motrică etc.), este mult mai veche decât am putea să ne dăm seama [2, p. 149]). Autorul menționează că aceasta a început să-și găsească o consacrare teoretică din ce în ce mai evidentă, în special odată cu apariția lucrării *The Educational Situation*, în 1902, a renumitului pedagog american John Dewey, întărită mai târziu prin apariția, în 1939, a lucrării *Experience and Education* a aceluiași autor. Acestor deschideri li se vor asocia, rând pe rând, alți reputați pedagogi și psihopedagogi români, pentru care didactica însăși ar trebui să devină, studiul științific al „organizării situațiilor de învățare”: E. Noveanu, M. Ionescu, M. Ștefan V. Ionel.

În referințele privind definirea comunicării pentru domeniul pedago-

gic, I.O. Pânișoară consideră că suntem puși în fața a două direcții de acțiune teoretico-metodologică aparent contradictorii. Una dintre acestea ne aduce în atenție multitudinea studiilor care includ comunicarea și aparenta simplitate și claritate a domeniului studiat; în această perspectivă se înscriu cele mai multe dintre definițiile actuale asupra comunicării și unele dintre modelele referitoare la ea. O astfel de perspectivă reprezintă o rezultantă a faptului că procesul comunicării a făcut obiectul unor studii numeroase, dar mai degrabă ca necesitate a explicitării unor terțe domenii. Cea de-a doua direcție privește numeroasele studii destinate comunicării într-o viziune aditivă (pe când prima oferea un cadru de lucru structurat, păstrând în interiorul definițiilor doar elementele comune), în sensul cumulării tuturor deschiderilor operate de către acestea. O astfel de perspectivă se regăsește mai greu în interiorul paginilor destinate comunicării, fiind nemanifestă, percepută mai degrabă ca o necesitate interioară decât ca un fenomen concret [8, p.13-14].

În fapt, ceea ce deosebim ca o contradicție la aceste două direcții reprezintă doar intersectarea a două planuri: primul, cel instrumental, oferă un cadru structurat și coerent al utilizării comunicării; cel de-al doilea, cel de investigație și analiză, aduce în atenție dinamica procesului de comunicare ca atare. Considerăm această intersecție a planurilor drept un element de complementaritate tocmai ținând cont de adresabilitatea diferită a lor.

Latura instrumentală a comunicării este surprinsă de C. Sălăvăstru și expusă în studiul publicat în 1995 în studiul teoretic *Logică și limbaj educațional* [9, p. 41]. Ceea ce analizează autorul este dimensiunea pragmatică,

modalitățile de aplicare în practică a limbajului educațional. Maniera predilectă de materializare a actorilor educației o reprezintă intervenția educativă. Acest concept generează acțiunea umană de a exercita influență asupra celorlalți în scopul modificării unor comportamente, fiind definit ca structură articulată de semne, care, în calitate de semnale, produc în conștiința unui receptor un interpretant cu valoare de gest semnificativ, modificând, în forme și cu intensități diferite, personalitatea receptorului. Date fiind aceste considerente rezultă clar că intervenția educativă nu se poate realiza decât atunci când avem o relație de comunicare [9, p. 39-51].

Comunicarea didactică apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată. Din perspectiva educației formale, comunicarea didactică în opinia L. Iacob, constituie *baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor, în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu status-roluri determinate; profesori-elevi/studenti* etc. [5, p. 224]. Atât comunicarea educațională, cât și cea didactică pot fi considerate forme specializate ale fenomenului extrem de complex și dinamic al comunicării umane.

Studiul comunicării didactice universitare a căpătat proporția unui domeniu științific autonom. Definită ca interacțiune sau tranzacție, comunicarea universitară presupune responsabilități colective și individuale, având în vedere exigențele grupului de studenți în raport de competență comunicativă a cadrelor didactice universitare. Literatura de specialitate acordă o pondere însemnată comunicării universitare. În acest sens, există

o multitudine de accepțiuni acordate comunicării, de teorii și modele ce încearcă să surprindă din unghiuri diferite de vedere acest proces extrem de complex, asimilând noile cuceriri din domeniile ciberneticii, informaticii, etc. Teoriile pun accent pe cunoașterea și explicarea mecanismelor profunde ale procesului comunicării, pe determinările sale cauzale. Centrate pe organizarea și orientarea comunicării spre scopuri eficiente – practic acționale, modelele descriu factorii implicați și condițiile de desfășurare a acesteia [3, p. 87].

Angajarea comunicării la nivelul activității de predare – învățare – evaluare permite realizarea diverselor tipuri de obiective (raționale, de referință, generale) relevante în plan general și special și evidențiază **caracteristici ale comunicării didactice**, completând șirul particularităților expuse de L. Iacob:

- are caracter bilateral, care evidențiază necesitatea instituirii unei legături performante între profesor și elev (subiect-obiect al educației);
- discursul didactic are un pronunțat caracter explicativ, deoarece, prioritar, vizează învățarea prin înțelegere;
- comunicarea didactică este structurată conform logicii pedagogice a științei care se predă. Rolul comunicării didactice este de a facilita înțelegerea unui adevăr, nu doar enunțarea lui (de aceea profesorul explică, demonstrează, conversează, problematizează etc.);
- comunicarea didactică este expusă pericolului de a fi supusă transferului de autoritate asupra conținuturilor. Înseamnă că pentru cei care învață apare riscul ca un enunț să fie considerat adevă-

rat/fals pentru că parvine de la o sursă autorizată (carte, programă, specialist etc.) nu pentru că este demonstrabil;

- în actul comunicațional, profesorul are posibilitatea de a accentua una sau alte dintre dimensiunile comunicării (informația, relațională, programatică etc.), astfel încât receptorul (elevul) să aibă, efectiv, posibilitatea de a se manifesta. Această caracteristică derivă din nota personală a comunicării didactice;
- comunicarea didactică se pretează la ritualizare – mișcări de instruire specifice (ridicarea în picioare, răspunsul doar la consemn, când profesorul vorbește să nu fie întrerupt);
- domină comunicarea verbală inițiată și susținută de către profesori (60-70%), precum și tutelarea de către profesor a actului de comunicare. Această caracteristică este reflectată de calitățile programelor școlare, de calitățile statutare ale cadrului didactic și de cele ale elevului – receptor;
- calitatea comunicării didactice depinde de strategia folosită, care este/ poate fi proiectată în funcție de scopul activității didactice, personalitatea elevului, personalitatea profesorului, locul de desfășurare, stilul educațional adoptat;
- este evaluativă și autoevaluativă, în egală măsură pentru educat și educator, ținând atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor elevilor [6].

Caracteristicile și particularitățile enumerate și prezentate anterior diferențiază comunicarea didactică de alte tipuri de comunicare, rămânând la latitudinea profesorului să găsească mij-

loacele și pârgurile prin care unele aspecte ale caracteristicilor să fie maximizate datorită efectelor lor benefice, iar altele să fie diminuate la maxim pentru a nu împiedica desfășurarea optimă a procesului de instruire-învățare [4, p. 122].

Noțiunea de *competență pedagogică* tinde să fie folosită în prezent cu semnificația de *standard* profesional *minim*, adeseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți.

I. Jinga identifică *competența psihopedagogică* care, în opinia lui, este rezultanta următoarelor capacități:

- Capacitatea de a cunoaște studenții și de a lua în considerare particularitățile de vârstă și individuale ale acestora la proiectarea și realizarea activității instructiv-educative;
- Capacitatea de a comunica ușor cu studenții, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular;
- Capacitatea de a proiecta și realiza optim activități instructiv-educative: (formularea și precizarea obiectivelor, selecționarea conținuturilor, elaborarea strategiilor de instruire, crearea de situații de învățare adecvate, stabilirea metodelor și instrumentelor de evaluare etc.);
- Capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea studenților precum și șansele lor de reușită;
- Capacitatea de a-i pregăti pe studenți în vederea autoeducației și educației permanente [7].

Orice cadru didactic trebuie să posedo o pregătire temeinică profesională: să cunoască și să utilizeze conținutul disciplinelor predate în perspectiva curriculară și didactică a acestora, să dovedească aptitudini necesare predării tuturor disciplinelor.

Modelul prezentat în continuare se referă la competențele implicate de rolul de bază al unui cadru didactic, acela de a conduce activități instructiv-educative cu studenții.

Printre competențele cadrelor didactice cele mai importante sunt:

Competența gnoseologică cuprinde următoarele capacități:

- Cadrul didactic cunoaște și utilizează conținutul disciplinelor predate;
- Cadrul didactic cunoaște documentele universitare;
- Cadrul didactic cunoaște și aplică didactica disciplinelor predate.

Competența praxiologică include:

- Cadrul didactic proiectează, desfășoară și evaluează eficient întreaga sa activitate;
- Cadrul didactic utilizează eficient resursele materiale disponibile;
- Cadrul didactic creează materiale didactice;
- Cadrul didactic implică resurse umane în activitatea sa;
- Cadrul didactic face legături intra-, inter-, și transdisciplinare;
- Cadrul didactic promovează aplicarea cunoștințelor în contexte reale.

Competența pronostică:

- Cadrul didactic valorifică în învățare cunoștințele empirice, experiența de viață și interesele studenților;
- Cadrul didactic folosește strategii didactice variate și resurse care răspund diferitelor nevoi ale studenților;

- Cadrul didactic îmbogățește experiența de învățare a studenților promovând atât autonomia, precum și posibilitatea de a lua decizii individuale sau de grup;
- Cadrul didactic angajează fiecare student în rezolvarea problemelor, exersându-i gândirea critică și valorificându-i experiența;
- Cadrul didactic promovează învățarea reflexivă și autonomă pentru fiecare student.

Competența managerială:

- Cadrul didactic își cunoaște studenții;
- Cadrul didactic recunoaște valoarea unică a studentului;
- Cadrul didactic utilizează instrumente de cunoaștere a studentului;
- Cadrul didactic își integrează activitatea în demersul comun, unitar, constructiv și responsabil al tuturor agenților educativi în formarea copilului;
- Cadrul didactic creează în grupul de studenți un climat afectiv pozitiv caracterizat prin: încredere, acceptare, toleranță, dorință de învățare.

Competența de evaluare:

- Cadrul didactic evaluează permanent capacități și aptitudini;
- Cadrul didactic folosește metode diverse de evaluare;
- Cadrul didactic valorifică rezultatele evaluării.

Competența comunicativă și de integrare socială:

- Cadrul didactic are capacități de comunicare;
- Cadrul didactic relaționează cu comunitatea din universitate;
- Cadrul didactic colaborează cu familiile studenților și comunitatea locală;
- Cadrul didactic promovează un sistem complex de valori culturale;

- Cadrul didactic promovează valorile morale specifice societății;
- Cadrul didactic promovează valorile civice care definesc un bun cetățean.

Competența de investigare:

- Cadrul didactic stabilește priorități în domeniul de cercetare;
- Cadrul didactic realizează proiecte de cercetare științifică;
- Cadrul didactic utilizează în activitatea profesională rezultatele investigațiilor științifice din alte domenii.

Competența de formare profesională continuă:

- Cadrul didactic este conștient că activitatea didactică este perfectibilă;
- Cadrul didactic analizează propriul potențial profesional, cunoștințele de specialitate, abilitățile de interrelaționare și comunicare, adecvându-le contextelor;
- Cadrul didactic raportează la normele metodologice, standardele profesionale, experiența didactică a colegilor și comunității profesionale, precum și la propria experiență de student.

Un profesor eficient trebuie să mai respecte următoarele „principii”, în legătură cu caracteristicile, implicit ale formării competențelor profesionale:

- *Stabilește cu claritate obiectivele pe care urmează să le realizeze cu studenții.* Aceasta presupune ca orice cadru didactic să posede competența de a identifica obiectivele educative ce trebuie realizate, prin luarea în considerație a caracteristicilor studenților săi și a așteptărilor comunității sociale, de a operaționaliza obiectivele alese spre a fi propuse studenților, de a utiliza diferite tehnici de

analiză a sarcinilor de învățare implicate în realizarea fiecărui obiectiv ales;

- *Le prezintă studenților care sunt cele mai înalte performanțe, în anumite limite rezonabile, la care se așteaptă ca ei să se ridice în realizarea diferitelor activități care le sunt propuse.* Pentru ca un student să-și formeze o competență este nevoie ca el:
 - Să stăpânească un ansamblu de cunoștințe fundamentale în dependență de problema care va trebui rezolvată în final;
 - Să-și dezvolte capacități și deprinderi de a utiliza cunoștințe în situații simple, realizând astfel funcționalitatea cunoștințelor;
 - Să soluționeze diverse situații-problemă, conștientizând astfel cunoștințe funcționale în viziune proprie;
- *Identifică și concepe activități de învățare care sunt relevante pentru contextele reale de viață cotidiană a studenților;*
- *Manifestă preocuparea de a se adapta la diversitatea studenților prin selecționarea unor strategii de instruire și a unor materiale de învățare care sunt adecvate vârstei, pregătirii anterioare, valorilor culturale și nevoilor individuale de educație ale studenților;*
- *Creează și menține în sala de studii un climat de lucru care favorizează învățarea, motivația intrinsecă a învățării și dorința de a realiza sarcinile de lucru propuse.* Acesta presupune o serie de *competențe de management al grupului*, începând cu cele legate de aranjarea mediului fizic, astfel încât să se înlesnească interacțiu-

nea dintre profesori și studenți, stabilirea împreună cu studenții, a unor limite rezonabile, în care trebuie să se înscrie comportamentul fiecăruia și terminând cu cele legate de crearea unei atmosfere de lucru, destinsă, încurajarea preocupării studenților de a se autocontrola continuu și competențele de tratare corespunzătoare a manifestărilor de indisciplină;

- *Încurajează interacțiunea socială a studenților* în discutarea și realizarea diverselor activități de învățare legate de tema supusă studiului;
- *Oferă studenților o structură de lucru* de natură să ghideze activitatea de învățare a studenților și comportamentul lor în timpul seminarelor;
- *Înlesnește studenților prelucrarea/procesarea intelectuală a informațiilor*, punându-i în situația de a desfășura activități care implică procese cognitive ce îi vor ajuta să învețe și să-și reamintească informația. De exemplu, evidențierea legăturilor logice dintre anumite informații, solicitarea studenților în a realiza extrapolări sau în a stabili implicații posibile ale unui fapt constat, încurajarea exprimării în maniere diverse – grafice, simbolice, semantice;
- *Îi ajută pe studenți să stăpânească esențialul* – acele cunoștințe și deprinderi care sunt de bază pentru studierea la nivel superior a unui domeniu, cerință care implică ea însăși din partea profesorului *capacitate de esențializare*;
- *Oferă studenților sarcini de lucru, provocatoare, interesante, de natură să stimuleze dezvoltarea lor intelectuală*; de exemplu, sarcini

care îi pun pe studenți în situația de a-și testa ceea ce au învățat efectiv și a stabili ce urmează să învețe; sarcini care presupun exersarea unor strategii de soluționare a unei anumite categorii de probleme dificile sau a unor strategii prin care își pot dezvolta anumite competențe;

- *Propune activități de învățare* care solicită studenților activități intelectuale de un înalt nivel de complexitate. Dezvoltarea personalității studentului presupune competențe legate de:
 - Inițierea unor demersuri menite să dezvolte conștiința de sine a studentului și a capacităților sale metacognitive;
 - Inițierea unor acțiuni educative pentru dezvoltarea abilităților de interacțiune socială a studentului;
 - Inițierea unor activități educative pentru dezvoltarea deprinderilor studenților de a învăța cum să învețe;
 - Inițierea unor activități educative pentru dezvoltarea simțului responsabilității.

Măiestria metodică a profesorului universitar prevede lucrul metodic: participarea la organizarea și realizarea seminarului; elaborări metodice; participarea la elaborarea și perfecționarea curriculei disciplinare; elaborarea conținutului informației, evidența documentației; calificarea; ridicarea măiestriei prin formarea continuă; transmiterea realizărilor metodice și elaborărilor altor colegi.

Componenta creativă în activitatea didactică este concepută ca potențial, proces, produs, mediu și psihoterapie, urmărind: tendința cadrului didactic universitar de a aplica creativ

metodele, mijloacele, formele de instruire și cercetare, evaluarea didactică; existența produselor de creație a profesorului în procesul de învățământ; aplicarea de către profesor a realizărilor și elementelor de cultură, artă, tehnologii, în procesul de învățământ; manifestarea creativității la studenți în procesul de studiu la curs.

Performanțele studenților în domeniul instructiv-cognitiv: reușita studenților la disciplina predată la examene; interesul studenților la disciplina predată; insuccesul la disciplina predată.

Performanțele personale ale cadrului didactic universitar reprezintă autorealizarea personalității profesorului prin posibilitatea instruirii, susținerea tezelor de doctor, de doctor habilitat; schimbului internațional; efectuarea experimentelor pedagogice; realizarea diferitor proiecte, care-i permit să fie cunoscut în societate, să i se recunoască ideile și concepția de învățământ.

Activismul în autoperfecționare are mai multe laturi expresive, precum ar fi: interesul față de publicații noi, experiența colegilor, frecventarea seminarelor, conferințelor, expozițiilor profesionale, însușirea tehnologiilor noi, metodelor și formelor de lucru etc.

Cultura și tactul pedagogic – nivelul de formare a deprinderilor comunicării de afaceri; bagajul lexical general, armonia interrelațiilor cu studenții, administrația; posedarea artei oratorice, modalității artei de rezolvare a conflictelor; conduita neconflictuală, respectarea eticii profesionale.

Stilul general al activității include: unitatea dintre cuvânt și faptă, obligativitatea în relații; lipsa contrariului în intenții, acțiuni, cheltuieli optime de timp pentru activități noi, lipsa difi-

cultăților în activitate; aducerea la sfârșit logic a acțiunilor, realizarea obiectivelor preconizate.

Încadrarea în viața universității prevede activismul în cadrul senatului, seminarelor pe problemele perfecționării și ridicării nivelului calității procesului de învățământ în universitate; participarea la reuniuni metodice, diverse comisii, manifestarea inițiativei în activitățile universității.

Lucrul științific de cercetare și experimentare arată gradul de participare a cadrelor didactice universitare în perfecționarea procesului de învățământ superior în baza aplicării potențialului științei: efectuarea experimentului formativ pedagogic; publicarea în canale științifice a materialelor cercetărilor personale; participarea la simpozioane și conferințe științifice.

Nivelul culturii evaluative include capacitatea de a elabora și a aproba metode și procedee de evaluare a calității și a managementului calității proceselor și fenomenelor în activitatea de instruire.

Cultura generală a profesorului include în sine componentele: cunoștințe și reprezentări din domeniul științei, artei, eticii, curentelor religioase, problemele generale ale dezvoltării umanității, armonie în dezvoltarea spirituală și fizică, cultura timpului liber și odihnă, modul sănătos de viață.

Putem menționa faptul că profesia didactică capătă o dimensiune umană extrem de puternică. Cadrul didactic superior nu este doar un *agent* care se supune unui sistem de norme, ci și un *actor* care se investește în ceea ce face, conferă semnificații, trăiește activitatea cu studenții, cu un indice de intervenție personală importantă.

Formarea/dezvoltarea competențelor este determinată de: politica curri-

culară promovată în Republica Moldova, de transpunerea principiilor educației, de asigurarea relațiilor de parteneriat etc.

Formarea competențelor profesionale reclamate în educația permanentă devine dezideratul modern al educației.

Evenimentele din învățământ constituie astăzi expresia unei viziuni mereu în devenire asupra existenței umane și a formării studentului pentru viitor. Orice schimbare este privită cu optimism, deoarece prin ea se modelează existența umană, prin ea se poate modela și viziunea asupra proceselor din învățământ.

În ultimă instanță, competența se probează prin cunoștințe temeinice, prin priceperea și abilitatea de a se folosi de ele în desfășurarea unei anumite activități și de a obține rezultate apreciate de cei din jur.

Talentul pedagogic, asociat cu ansamblul capacităților care determină competența profesională a cadrului

didactic, conduce la *măiestria pedagogică*.

Măiestria pedagogică se referă la o treaptă superioară de dezvoltare a unei „*competențe pedagogice*” inițiale și desemnează *un înalt nivel al competenței atins prin antrenament, de natura să permită obținerea cu ușurință a unor realizări la nivel de expert*.

La acest nivel de performanță, cadrul didactic este capabil să sesizeze, în interiorul unei situații concrete, informațiile care-i vor permite să intervină într-o manieră adecvată; el utilizează în mod inteligent aceste informații și acționează într-o manieră inovativă pentru soluționarea problemelor pe care le ridică situația respectivă, atunci când schemele acționare preexistente-algorithmii metodici devin insuficiente.

De aceea competențele cadrelor didactice se realizează printr-o activitate de echipă la care se adaugă eforturile proprii ale subiectului de informare și autoformare.

Referințe bibliografice

1. Badea D. *Competențe și cunoștințe - fața și reversul abordării lor*. În: Revista de Pedagogie, 2010, nr. 58 (3) 2010 p. 34-41.
2. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis, 2002. 400 p.
3. Chiș V. *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2001. 176 p.
4. Ciobanu O. *Comunicare didactică*. București: Centrul Editorial Poligrafic ASE, 2003. 132 p.
5. Iacob L. *Comunicare didactică*. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Editura Polirom, 1998. 318 p.
6. Iacob L. *Comunicarea în context educativ și didactic*. În: Didactica Pro, 2004, nr. 2 (24), p. 32-38.
7. Jînga, I., Istrate E., *Manual de pedagogie*, Editura ALL educational, B., 2001.
8. Pânișoară O. *Comunicarea eficientă*. Ediția a III-a adăugită și revăzută, Iași: Editura Polirom, 2008. 418 p.
9. Sălăvăstru C. *Logică și limbaj educațional*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 312 p.



THE IMPACT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE LINGUISTIC EVOLUTION OF CHILDREN WITH A LANGUAGE IMPAIRMENT

*IMPACTUL MEDIULUI EDUCAȚIONAL
ASUPRA DEZVOLTĂRII LINGVISTICE A COPIILOR
DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ CU DEFICIENȚE DE VORBIRE*

Michal BOUTBOUL,

PhD student,

Tiraspol State University, Chisinau

***Rezumat:** Studiul de față reflectă rezultatele unei investigații desfășurate în Israel privind influența mediului educațional asupra dezvoltării competențelor de literație timpurii la copiii cu deficiențe de vorbire. Cercetarea are la bază faptul că grădinițele logopedice și cele obișnuite adoptă diferite modalități de inculcare a literației la preșcolarii cu asemenea probleme.*

***Cuvinte-cheie:** mediu educațional, preșcolari cu deficiențe de vorbire, dezvoltare lingvistică, grădinițe logopedice, literație emergentă, pregătire perceptuală, mediere.*

Assimilating reading by children is affected by basic skills that include phonetic processing, awareness of written language existence and use of spoken language. A teacher in his work with young children is required to adjust the interaction with children and the teaching methods he implements to the unique conditions of children. In the US for example, official entities such as NAEYC (National Association for the Education of Young Children) and IRA (International Reading Association) detail how learning and writing skills should be taught, in a way that corresponds development. Learning of reading and writing is an interactive process. The study supports the perception that considers a child as an active partner to his learning process, and concurrently emphasizes the critical function of a supporting adult, who is interested and involved in order to construct the scaffolding upon which abilities and understanding shall be built.

The basic learning principle is that children are active learners, who

produce knowledge out of a direct social and physical experience and also from messages delivered through culture, in order to design understanding of the world around them [1].

The Department of pre-Primary education, that represents the Ministry of Education in Israel, has adopted the instructions of NAEYC and IRA as has been expressed in the Levin report, published in August of 2001. Nonetheless, the condition remains complicated: a teaching method that corresponds to development, bases on an educational approach with a significant moral perception that puts in front, the changing developmental needs of a child. These needs are what lie in the center of educational activity [11]. In the field of teaching itself, especially in the logopaedic kindergartens, teachers do not act under the influence of this perception. This approach is contrary to the perception that puts the study program or the personal presence of class teachers in the center. The reality in logopaedic kindergartens is that class tea-

chers' expectations of certain performance surpass the personal attention given to a child. The class teachers in normal kindergartens tend, presently, to adopt with enthusiasm a teaching method that corresponds to development. The long and slow process of literacy development brings about a development of talents and skills, such as distinction between letters and other graphic representations, understanding that a script bears a message that has a meaning, understanding that ideas and thoughts can be represented by means of words and written sentences, understanding that script is used for communication between people, creation of relations between a sound of a letter and its written form, understanding that there is no relation between the physical characteristics of objects and between their representation by means of a script, familiarity with names of letters, decoding and understanding words and written sentences, distinction between letters, words and sentence, as well as understanding of the integration between them, understanding of the special importance of word order in a sentence and more [10], [11], [6].

The main purposes of teaching reading and writing that corresponds with the perception of teaching corresponding development, includes the encouragement of children to be active while searching information that assists in decoding a script, connecting new things and familiar things, learning how to locate mistakes, even if children cannot solve the problem on their own, learning how to use all their resources, initiation of problems solution in their way and encouragement of children to be active in new revelations in order to establish new knowledge [11]. The principles of cognitive changing theory of Feuerstein and Rand [2, 3]

correspond to the social-cultural theory of Vygotsky. The purpose of interactions between a child and his socialization agents is to acquire improved thinking "tools" to promote the quality of thinking of a developing child [7]. Klein [4, 5] phrased the operative definitions for the five key, universal mediation principles proposed by Feuerstein and his colleagues: direction and reciprocity, meaning, transcendence, mediation of emotions and ability, mediation of regulation or behaviour criticism. This theory maintains that the principles of mediation are universal and not dependent upon a studied material. Therefore, there is no barrier to implement them in contents related to cultivation of knowledge in math, history or any other knowledge including literacy [11].

In relation to the fact that in a logopaedic kindergarten, children with language impairment are being taught with the perceptual preparedness approach, which means a systematic instilling of basic concepts – vocabulary, duplication, hearing perception, visual perception, visio-motor perception, and that in a regular kindergarten a development compatible mediating approach is taken, it was our consideration that it should be assumed that their contribution to the expression of literacy would be differential, meaning that the educational approach in a logopaedic kindergarten contributes to reading and writing assimilation and the development of phonological awareness, whereas, the approach taken in a normal kindergarten contributes to general spontaneous behaviour towards the written word according to numerous expressions of emergent literacy.

In our study, early literacy skills were divided into three aspects: the aspect of emergent literacy that attests

a general spontaneous behavior towards a book; an aspect that includes the level of writing and letters recognition that express technical skills of reading and writing, and a third aspect of phonological awareness considered by some scientists as an expression of developmental maturity.

120 children have participated in the study between the age of 5 and 6 years old. 80 of them diagnosed as children with language impairment according to language filtering test, 40 children with language impairment who attend a normal kindergarten, 40 children with language impairment who attend a logopaedic kindergarten and 40 of them will be their normal peers. Amongst regular children and those with language impairment, separately, half are boys and half are girls.

Five research tools have been implemented in the current study. One has been used as a diagnosis tool for categorizing children with language impairment – Gorelnik test [8] for language filtering. The other four research tools served as tools for research variables indexes: a tool for evaluation of emergent literacy [12], children writing level examination tool, phonological awareness exam [9] and knowledge exam for letters recognition.

The first hypothesis has assumed that there would be differences between children with language impairment who attend a logopaedic kindergarten and children with language impairment who attend a normal kindergarten and in comparison to regular children (who have not been diagnosed as having language impairment) in emergent literacy, children with language impairment who attend a logopaedic kindergarten would have lower achievements in emergent literacy in comparison to children with language impairment

who attend a normal kindergarten and in comparison to regular children.

The literacy indexes which have been examined in the study are: encounter with a book; transition from a chronological order to a special order, injective adjustment between a voiced word and a written word; familiarity with the punctuation marks; knowledge of structure of language and its rules; distinction between print and script; opinion about a story; beginning reading strategy [12] – the hypothesis has been confirmed.

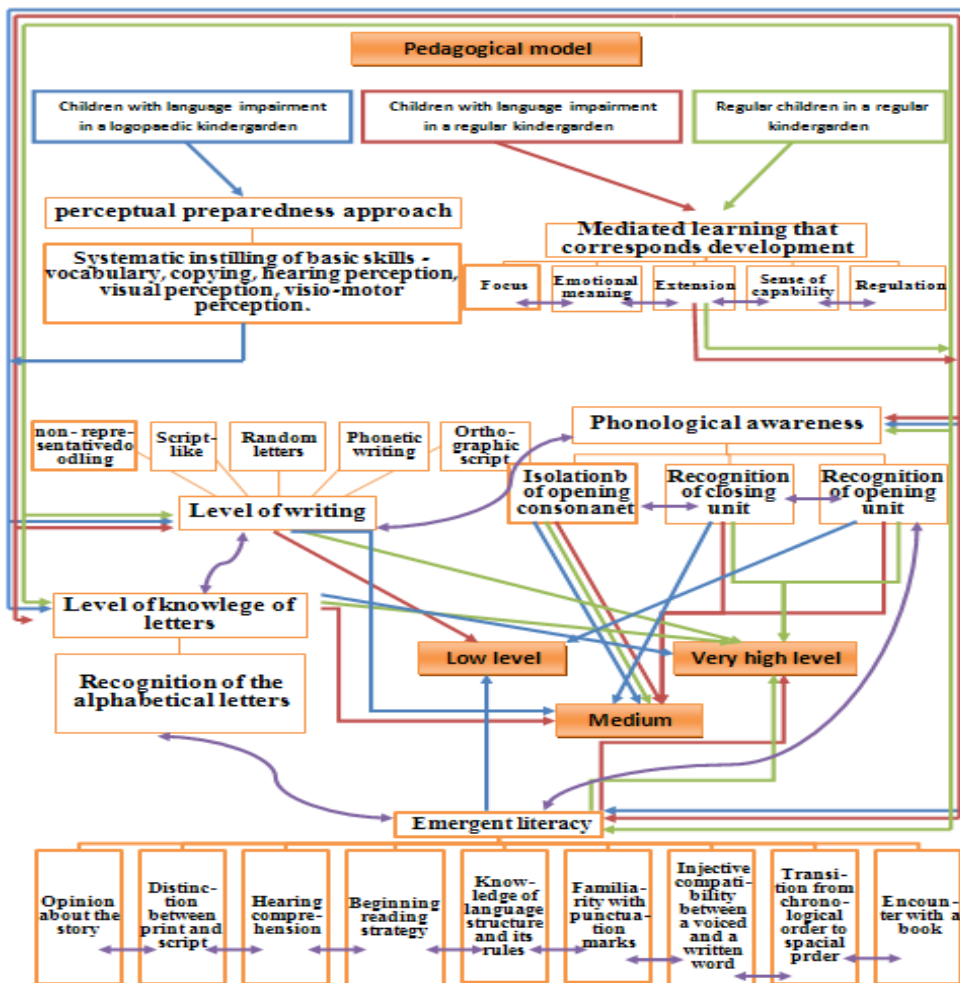
According to the current study, it can be seen that the cause of higher achievements in “emergent literacy” is the class teacher’s approach. A child with language impairment, who attends a normal kindergarten that uses the mediation approach, puts emphasis on mediation for literacy out of knowledge. In this frame, the purposes of teaching or mediation interactions are to teach skills to children in a way that encourages them to be active partners in construction of their new knowledge [11].

The second hypotheses has assumed that there would be differences between children with language impairment who attend a logopaedic kindergarten at the level of writing and letters recognition in comparison to children with language impairment who attend a normal kindergarten and in comparison to regular children. The hypothesis has been partially confirmed, meaning that children with language impairment from a logopaedic kindergarten have a higher writing level than children with language impairment from a normal kindergarten and are slightly lower than regular. In addition this research hypothesis has assumed that children with language impairment who attend a logopaedic kindergarten would have higher achieve-

vements in letters recognition than children with language impairment who attend a normal kindergarten, and would be found to be similar in letters recognition to regular children. The hypothesis has been confirmed.

The third hypothesis has assumed that there would be differences between children with language impairment who attend a logopaedic kindergarten at the level of phonological awareness as compared with children with language impairment who attend a normal kindergarten and in comparison to regular children, while children with language impairment who attend a logopaedic kindergarten would

be higher in phonological awareness in comparison to children with language impairment who attend a normal kindergarten and would be found to be similar at the level of phonological awareness to regular children. The hypothesis has not been confirmed. Findings of the study support the theory which maintains that phonological skills are acquired alongside with language acquisition. A systematic enhancement of reinforcement of skills does not significantly improve phonological development. Children with language impairment from the two kindergartens, language and regular ones have reached similar achievements.



Formal and technical teaching of reading and writing skills to children with language impairment in the perceptual preparedness approach – implemented in logopaedic kindergartens, brings about most impressive achievements in technical abilities of learning of reading and writing – as proven in current study in the writing and letters recognition test. Children with language impairment who attend a logopaedic kindergarten are similar in achievements in technical abilities of reading and writing – at the level of writing and letters recognition, to regular children and children with language impairment who attend a normal kindergarten have lower achievements than these two groups. Thus there is a point in instilling technical skills of reading and writing in a balanced and careful manner into a normal kindergarten that takes a literacy approach. The phonological skills of children with language impairment are acquired alongside with acquisition of language as children with language impairment from a logopaedic kindergarten and a normal kindergarten have reached similar achievements, as proven in the phonological test.

In the phonological awareness test, the achievements of groups of children with language impairment have been lower than those of the group of regular children. Thus, phonological awareness is acquired with acquisition of language and the two approaches – the perceptual skills approach in a logopaedic kindergarten and the literate mediated learning approach in a normal kindergarten have not promoted the achievements of children with language impairment. Nonetheless, upon recognition of opening unit, children with language impairment in a normal

kindergarten have shown higher achievements than those of children with language impairment in a logopaedic kindergarten. Therefore, phonological training in a different approach of spontaneous games can definitely promote the children with language impairment. Additionally, in kindergartens, the kindergarten teacher has the tendency to “work” more on recognition of opening unit than on recognition of closing unit.

The perceptual preparedness approach in the logopaedic kindergarten has not promoted children with language impairment to be literate. This approach has blocked the natural spontaneous approach to a book – as has been proven in current study in the literacy test of “emergent literacy”. The literacy approach in a normal kindergarten has promoted to a great extent the regular children and the children with language impairment in the natural, spontaneous and loving relation to a written word. As can be seen in achievements the three study groups have reached in the test of “emergent literacy” [12]. Nonetheless, there is the need to diagnose the children with language impairment in a normal kindergarten, to include them in a language enhancement group in the kindergarten, to teach them while mediating to play a “real time” reading and writing in the kindergarten and home environments.

The period of transition from kindergarten to school has a central role in designing the academic course of a child. A kindergarten teacher in a normal kindergarten is to think of the goal of nurturing a “literate child” in a literate society. The kindergarten teacher is to be aware and attentive to the desire, pace and personal need of

each child for the technical learning of reading and writing [12], and all that while maintaining the natural love of a child for a book [12]. Teaching should be of quality, and in order to be effective, it should be individually adjusted. The challenge we are facing is developing a study program that is based on various theories of learning. Although kindergarten children do not study reading, there are evidences that certain activities in a kindergarten can promote their literacy development including letters of the alphabet and phonological awareness.

The following activities can be considered as activities focused on the alphabetical code – instilling of names of letters and the writing thereof, connecting between letters and words and between pictures and exhibits they represent. These are activities that are worth introducing into a normal kindergarten with impact of the perceptual preparedness approach that is studied in a logopaedic kindergarten. Oppositely, meaning-focused activities are ones helping a child understanding words and parts of a text, understanding what they are being read or what they themselves read, listening comprehension, and more, these are activities that are worth introducing into a logopaedic kindergarten with an impact on the mediated learning approach that is studied in a normal kindergarten. A careful combination between approaches would enrich the literacy world of a child towards his rising to the first grade, richness that would accompany him in the academic course of his life.

For the implementation of the research recommendations, an additional applied research was conducted.

As part of the applied research, intervention programs were implemented in a logopaedic kindergarten and in a regular one for the examination of research hypotheses in emergent literacy [12], level of writing, recognition of letters and phonological awareness. In the applied research, 30 children have participated, 10 children with language impairment who attend a logopaedic kindergarten, 10 children with language impairment who attend a regular kindergarten and 10 regular children. For the evaluation of the children, four research questionnaires were employed that served as tools for evaluation of variable indexes. The findings revealed a rise in all indexes in all research groups.

Despite the amazing technical achievements gained by children with language impairments who have studied by this approach, we must realize that technique is not our goal. In a regular literate kindergarten that cultivates a literate and active atmosphere, children express their understanding of the unique role of the written language. The occupations of a child in reading and writing integrate in every other areas of creation and learning, while much encouragement is required to experience in reading and writing. And indeed, children with language impairment who attend a normal kindergarten – and that mediate for literacy learning, have shown high achievements in their literacy ability. Some of the perceptual preparedness approach is to be carefully introduced in the technical skills of knowledge of letters and writing. Phonological training, as well, would be practiced through rhyming games, citations, cultivation of spontaneous games among children. The researcher is confident

that with this approach for all children, each child would advance in

his own speed out of love and desire and will to learn reading and writing.

Bibliography

1. Bredekamp, S. *NAEYC issues revised position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Young Children, 1997, 52.2, pp. 34-40.
2. Feuerstein, R. et al. *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press, University Park Press, 1980. 413 p.
3. Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*. International Journal of Rehabilitation Research, Baltimore: University Park Press, 1981, 4.3, pp. 465-466.
4. Klein, P, S. *Moral assessment and parental intervention in infancy and early childhood: New evidence*. In: Feuerstein, Reuven., Klein, Pnina S. Tannenbaum, Abraham J. (ed.). *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House Ltd, 1991. 390 p.
5. Klein, P, S. *Stability and change in interaction of Israeli mothers and infants*. Infant Behavior and Development, 1988, 11.1, pp. 55-70.
6. NJCLD. *Learning disabilities and young children: identification and intervention*. Retrieved January 3, 2007, from <http://www.ldonline.org/?module=uploadsandfunc=downloadandfileid=602>. 2006.
7. Vygotsky, L, S. *Mind and society: The development of higher mental processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, 159 p.
8. Goralnik E. *Goralnik test sieving language of Hebrew-speaking children in a preschool*, Even Yehoda, 1995, pp. 48-50.
9. Katzenberger E. *Language estimation value of preschool children*, Hadassah Academic College, 2009, pp 1-43.
10. Levin, A. *Every letter has a name, a face*, 2000, 15, pp. 90-98.
11. Tal, K. *Literacy cultivating mediation in kindergarten age as an example to application of development compatible teaching*. In: Inbar and Ziv Dapim, Moffet Institute, 2004, pp.10-15.
12. Tuval, H., Ziller, E. *Conceptualization of written text in a book, a tool for evaluation of emergent literacy*, Bet Hakerem, Jerusalem, 1995, 25 p.



THE NEW DIMENSIONS OF LEARNING MOTIVATION

NOILE DIMENSIUNI ALE MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE

Katy KAKOON,

PhD student,

Tiraspol State University, Chisinau

Rezumat: Problema motivației este una dintre cele mai actuale în domeniul psihopedagogiei. Pe parcursul anilor au fost elaborate multiple teorii privind particularitățile sale, dar, în prezent, acestea par a fi irelevante în raport cu noile teorii care abordează motivația din perspectiva autorealizării. Cercetarea de față reflectă unele aspecte ale motivației pentru învățare, pornind de la orientările autorealizării.

Cuvinte-cheie: psihopedagogie, motivație, reglare externă și internă, autoeficacitate, teoria autodeterminării.

The word "motivation" derives from the word "motion", i.e. movement. It is a term used to describe motives. This is a process that explains how a person responds to a general need or wish and begins a chain of effective actions in order to obtain this need. According to Ball, psychologists define motivational processes as such which are related to arousing, directing, regulating, or adjusting, or causing a total halt in a particular behaviour [3].

As aforementioned, psychology has been dealing with the topic of motivation from its early days. Freud was probably the first psychological theoretician to explore this topic. Freud presented the motivation in accordance with his well-known theory concerning the parts of the soul. According to Freud, the Id is full of instinctive energies. The Ego manages these instincts – approves or rejects their further development, in accordance to the directions provided by the Super-Ego. Morgon stated that it is impossible to claim that an individual is motivated merely by the powers of such

instincts. In his view, humans possess deeper impulses than just food, shelter, etc. which are able to be gratified in the "here-and-now".

This last approach was contradicted by Skinner, who endorsed the behavioural approach. Skinner claimed that motivation is a correlation of reinforcement [15]. Naturally, people are motivated to seek positive experiences, and, at the same time, to avoid negative experiences. This fact causes the individual (the person, or the rat in the experiments conducted by Skinner) to increase behaviours which have previously caused pleasure and to avoid behaviours which have caused pain and suffering.

More progressive definitions to motivation perceive it in terms of strength and stabilization. Locke described how he had decided, following Ryan- his teacher, to place an emphasis on the conscious side of motivation - i.e. the reasons for which an individual acts [10]. This is the aspect of motivation which refers to humans as being superior to other living creatures, due to the fact that they possess a

consciousness and freedom of choice. In other words, this may be referred to as goal-oriented motivation, or: the motivation of accomplishment. David McClelland was one of the main theoreticians of this approach. He claimed that from a very young age, children learn that they are expected to achieve themselves in situations which enable this. The motivation of accomplishment is divided into three separate orientations, which shall hereby be explained as far as learning is concerned [12].

In the **Task-Involved Orientation**, the main purpose of the individual is to improve his or her grasp or control in the requested mission (or in the learnt knowledge). As far as learning is concerned, the learning is the goal itself. On the learner's part, the learning is explained by the inner will to study.

In the **Ego-Involvement Orientation**, the main goal of the individual is to prove his or her high ability. In order to prove ability, it is necessary that one compares him or herself to other learners (who represent, in his or her own view, the "norm"). The individual feels that he or she studies due to constraints placed upon him or her, and if he or she feels that they are unable to prove their high ability or that their accomplishments are not high enough, they will not be able to set their mind to learning and studying.

At last, the **Outer Orientation** refers to a situation in which the attention of the learner is focused on the achievement of a different goal, rather than on proving their individual control in the task or their normative ability [13].

Dweck presented another division of the various accomplishment goals [7]. She claims that there are **Study Goals** and **Accomplishment Goals**. Study Goals are intended to increase the ability of control in tasks. On the

other hand, Accomplishment Goals are when the learners tend to understand the material learnt better, invest more efforts in becoming involved in their studies, and use strategies for organization of the material learnt and for connecting it to their previous knowledge. The "Accomplishment Goals" may also be called **Mission Goals** or **Ego Goals**. These are expressed by learners whom are motivated by superior goals. They make an effort to get liked by the teacher, to appear bright, and to win their teacher's gratitude and obtain high grades. They are likely to repeat and memorize the information learnt, but are unlikely to attempt to develop it any further. Most of their energy is invested in achieving good grades, rather than to assimilate it. Over the years, a division has been established between internal and external motivations. This division has become very central as far as the discussion on motivation is concerned.

The **Internal Motivation** is designed to achieve a sense of ability and control of the situation. It includes inquisitiveness, searching for challenges and opportunities to excel. It is also accompanied by a sense of free choice. According to Deci, the internal motivation means exhibiting interest in the activity itself [6].

External Motivation is designed to obtain a concrete reward or avoidance of punishment. It is accompanied by a sense of constraint and coercion. This category consists of all of the external reinforcements. When the activity is a means for another goal, rather than for the particular goal or purpose, thus, the motivation becomes external. When a person is internally motivated, the cause for his or her behaviour is found within him or her. In this case, when an external reinfor-

cement occurs, he or she perceives the reinforcement as a behavioural cause, and his or her motivation transforms from internal to external.

New and Progressive Definitions

The newer definitions of the term "motivation" tend to consider the individual as being fully aware and possessing freedom of choice. They rarely refer to non-choice-related aspects (such as instincts, impulses, and patterns acquired at a young age). Thus, these definitions are, naturally, closer by nature to the term "internal motivation". When measuring the motivation level, the reference was to three aspects: Intensity, direction, and duration. Henceforth, the main emphasis shall be on the quality of the work [1].

For example, according to Avi Assor, the term "motivation" means: **"Willingness to invest time and effort in a particular activity, even when it is bound to involve high prices and lack of successes"** [2]. This definition refers to the personal state of the individual; however, it is still an overly inclusive definition which does not distinguish between internal and external motivations. For example, how do we define a situation in which a student makes an effort to study when all he or she wants is to be the best in his or her classroom, or when a student invests a great deal of effort in order to avoid feelings of guilt should he or she not succeed. In such cases, is the individual's motivation internal, or, perhaps, external?

The Self-Directional Theory of Deci & Ryan is likely to assist us in determining this. This theory deals with what regulates the activity of the individual. Deci & Ryan recognized the existence of four types of regulations which are placed on a continuum [6]. On both extremes are the entirely ex-

ternal regulation, and on the other, the combined regulation - which is the closest to the internal regulation. Between these two extremities are two middle types of regulations. When a person undergoes a process of internalization and absorption, the process turns from external to internal. According to this theory, humans have three needs which need to exist in learning: Suitability, connection, and autonomy. (In this sense, this theory is similar to the Maslow Pyramid of Needs, which refers to needs which are fulfilled by an individual through his or her actions). The term **Capability** refers to the way one can reach results and be efficient. The term **Connection** refers to the need for a significant, supporting connection. Lastly, **autonomy** has to do with the personal ability to initiate and regulate actions.

The level of internal motivation increases when the surrounding environment supports these above-mentioned needs. The strengthening of the internal motivation leads to internalization of the regulation and then to autonomic regulation [6]. This is a very important fact, which I shall deal with hereby, when I shall discuss the meanings of things which are located in the classroom.

There are four levels of external regulation. External regulation, penetrated regulation, identification regulation, and combined regulation. These levels shall be hereby introduced.

External Regulation refers to situations in which the reasons for carrying-out the activity are completely external to the individual, such as when one acts due to a threat or a reward his or she had been offered.

Penetrated Regulation deals with "swallowing" through lack of internal acceptance. In this case, one obeys

through internal coercion, as opposed to acting out of his own free will.

Identification Regulation is when the individual appreciates the behaviour, accepts it, and performs it due to his or her understanding that it is efficient. This is instrumental behaviour, but the person has no personal wish with regards to it. This is a behaviour which is relatively self-directed, because that doing is not done out of external or internal coercion.

At last, **combined regulation** is when the identification has been entirely absorbed within the value ladder of the individual. It combines amongst various identifications which may contradict each other. The individual creates an order of priorities and acts upon it.

When the regulation is penetrated, the individual performs the activity, but experiences more anxieties and difficulties. On the other hand, when he or she identifies with the activity, he or she experiences.

Assor claimed that the two main measures of motivations are intensity and autonomy [2].

Intensity refers to the extent of the willingness to invest in a relevant activity. The sense of autonomy deals with whether the will to invest is perceived and felt by the individual as deriving from his or her own personal choice. This refers to an activity with which one can understand and identify with, or to an activity which is based on outer coercion which lacks justification.

Assor defined five different types of motivations, which are based on the Self-Directional Scale of Deci & Ryan [6]. Of these five, the term "internal motivation" has to do with the two top motivations: The integrative awareness of the internal motivation

and the internal motivational feeling. The first type is defined in terms of investment due to the recognition of the inner value to the personal identity. The second type has to do with investment which is derived from interest and enjoyment. The integrative awareness internal motivation is defined by Assor (ibid) is parallel to the "motivation of the Worthy" [11].

"The individual feels a need, a desire, and a sort of obligation to act in a particular way because he or she believes that these are good per themselves, or that they advance him or her to a better, more complete, place, and thus they are worthwhile for him or her." In order to continue doing this over time, it is worthwhile to combine the two different motivations: Recognition in the value of the activity itself as well as enjoyment. It is possible that this approach is likely to strengthen and empower the feeling of worthiness, as well as to provide a motivating force (meaning, it is necessary to include enjoyment, and the combination of enjoyment and the perception of what is worthy will cause the individual to be motivated to perform more things which are being perceived as worth his or her while).

Bloomfield & Marks defined six factors which bring about investment and motivation: **Efficacy; belief that the investment and motivation shall lead to desired goals; value** (personal judgment as per the value of accomplishment of the mission; **the internal rewards which shall be received should the individual accomplish the mission; whether its accomplishment shall lead to obtaining their goals; usefulness** (the mission itself is not of interest in itself, unless it brings about some benefit, or other desirable goals); **accomplishment** (a

value of accomplishment as per what the student deems as being important in his or her life [5]. This variable also has to do with the gender roles. On occasion, the student is not actually interested in the task itself; however, he or she appreciates success in that particular subject, due to the importance that he or she perceives to academic studies, which is granted a major place in his or her identity. At last, the **inner value** derives from the high level of interest exhibited by the student; in essence, this is the highest level of motivation.

According to Bloomfield & Marks [5], it is possible to combine these various factors (and, in essence, there is also a place for orientations of task and accomplishments) due to the fact that the student is not granted a free will as per attending school and taking an active part in his or her classes. Students are expected to meet demands and reach achievements, and thus, it is difficult to believe that they shall be motivated merely by an inner interest. They also point out that despite the fact that social goals contradict learning goals and that these two types of goals contradict each other. However, this is not always so. On occasion, these two types of goals complete each other, such as, for example, when the sense of belonging causes the student to feel obligated to dedicate him or herself to school.

Gralinski & Stipek have reached the conclusion that performing an academic activity out of ego orientation is preferable to a situation in which a student is not abided by any academic achievement goals whatsoever. Lam perceives ignorance as the parallel position to knowledge, whose development is dependent by those same factors which serve to the development

of knowledge: Intelligence, motivation, and didactic method [9]. A student who lacks motivation does not stop learning, but rather, learns to become ignorant. "This type of student stores in his or her mind whatever has come to it, without exercising any control or criticism on it. He or she is likely to express a gloomy and tired facial expression and is likely to yawn and exhibit other signs of boredom which attack him or her several times during a single given lesson."

A fact of common knowledge is that the usage of external motivation has a negative effect on inner motivation. Deci claimed that every individual possesses a need for self-determination, which should come about in the feeling that the factor explaining his or her behaviour is found within him or her and is unable to be controlled by external forces. External rewards will be less attractive due to the damage in the individual's sense of freedom and autonomy. For this reason, Deci claims that rewards which provide positive information as per one's competency are likely to increase, rather than lessen, his or her inner interest, providing that that reward does not appear to be over-controlling on the individual's behaviour, such as: a verbal reward [ibidem].

As we discussed above, the Self-Directional Theory of Deci & Ryan that when all three needs - capability, connection, and autonomy - are fulfilled, the level of motivation rises. Here are the factors which assist in absorption towards effective self-direction: When the students being directed understand the value and goal of what it is that they are dealing with; that the students being directed have a freedom of choice and a minimum amount of pressure being placed on them; that

there is a recognition of the feelings of the students being directed. If we aspire to bring our students to exercising inner control of their learning, we must try and combine as much of the data hereby provided as possible. The capability factor is an objective factor, but no less important, is the subjective perception of the individual student concerning him or her. In order to do this, it is worthwhile to use the term "self-efficacy". The term refers to personal evaluations of the individual as per his or her ability to organize and implement the activities which are necessary for dealing with the demands of the situation. The self-efficacy is a function which allows control over the cognitive and motor capabilities which cause the behaviour to get implemented, but also on the emotional and motivational sources which are necessary in order to turn the potential into behaviour [4]. The self-efficacy develops from four different sources: Past experiences, learning from a model, emotional encouragement and support, and emotional and physiological arousal.

Schunk had found that students who feel that they are effective learners work harder and are likely to be more persistent over time when they encounter difficulties. In addition, they also tend to achieve themselves to a greater extent [14]. It was also found that academic achievements are largely related to the academic self-efficacy perception. However, this perception rarely includes any global components within it. This means that even a student who feels that he or she is a "failure" in most of the aspects of his or her life, is able to feel that he or she has a high academic self-efficacy and that he or she is able to achieve high accomplishments.

Deci had proven that study participants who had received positive feedback for a successful task had exhibited an increase in their internal motivation level to deal with similar tasks while the tester was not in the room [6]. Negative feedback, on the other hand, had led to a decrease in the internal motivation level, as negative feedback and failure decrease the belief of the individual in his or her self-efficacy.

The self-perception of the efficacy or ability is very important. Placement of short-term, clear, and defined goals, as well as teaching how to succeed in accomplishing them, are very important. Young children tend to recognize effort as being synonymous to ability; youngsters generally have an optimistic perception of their abilities as well as the ability of recovering quickly after having experienced failures. Older children tend to have a lower self-esteem which is more suitable to the perception of his or her teacher. Older children are also inclined to lower their expectations after having experienced failures.

According to Nissan & Butler, verbal appraisal strengthens the internal motivation to perform academic tasks, whereas lack of appraisal means suffering from a significant decrease in the internal motivation level [12]. Kalzan-Greenstein found that the receipt of informative assessment had decreased and lowered the negative influences in situations of failures, in contrast to a summarized assessment [8]. The participants in this last study perceived the informative assessment as having a higher teaching value, and were more likely to perceive it as being fairer and less emotionally abusive. They had also expressed a stronger

wish to give the task a second try and to receive yet another informative assessment. Thus, it was derived that the participants in this study had had a greater motivation level to improve their accomplishments.

A teacher who possesses a reasonable degree of autonomy in his or

her classroom is able to create an atmosphere of internal or external motivation, or of competition and ego and task orientation. This depends on the message he or she passes on to his or her students, as well as on the things he or she tends to emphasize and encourage.

Bibliography

1. Aimes C.A. *Motivation: What teachers need to know?* In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation* (20, Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001
2. Assor A. *Nurturing internal motivation for learning in school.* In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation* (20). Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001.
3. Ball S. *Motivation in Education.* United States: Academic Press (Elsevier), 1977.
4. Bandura A. *Perceived self-efficacy in cognitive developmental and functioning.* In: *Educational Psychologist*, 1993, 28, p. 117-148.
5. Bloomfield P. & Marks R. *Motivation and cognition.* In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation*, Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001.
6. Deci E., Warland R.G., & Ryan R.M. *Motivation and education: The self-directional perspective.* In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation*, Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001.
7. Dweck C. S. *Motivational processes affecting learning.* In: *American Psychologist*, 1986, 41, p. 1040-1048.
8. Kalzan-Greenstein M. *Experiencing failures: A "disaster" or a "stepping stone" towards learning and success: The influence of various types of assessments in situations of success and failures on the motivation level - Task involvement, ego-involvement, interest, and thrill.* Jerusalem: Hebrew University, 1990.
9. Lam Z. *Knowledge and ignorance as school products.* In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation* (20) Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001.
10. Locke E.A. *The motivation to work.* In M.L. Maehr & D.R. Pintrich (Editors). *Advances in motivation and achievement* 1997.
11. Mordechai N. *Recognizing the value of studying as a basis for motivation in school.* In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation* (20). Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001.
12. McClelland D. C., Koestner R., Weinberger J. *How do self-attributed and implicit motives differ?* In: *Psychological Review*, 2003.
13. Nicholls J. G., Nolen, S. B. *Big science, little teachers: Knowledge and motives concerning student motivation.* In: J. G. Nicholls and T. A. Thorkildsen (Eds.), *Reasons for learning: Expanding the conversation on student-teacher collaboration*, 1994, 5-20 p.
14. Schunk D. H. *Self-efficacy and academic motivation.* In: *Educational Psychologist*, 1991, 26, p. 207-231.
15. Skinner B. F. *The technology of teaching.* New York, NY: Appleton-Centaurycrofts, 1968.



PROCEDURE OF ASSIGNING THE INTERNS AT WORK IN ISRAEL

ADMISIA PROFESORILOR DEBUTANȚI ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN ISRAEL

Musa ABU GANEM,

PhD student,

Tiraspol State University, Chisinau

***Rezumat:** Admisia profesorilor debutanți în sistemul educațional parcurge mai multe etape, stagiul pedagogic fiind etapa primară, care începe cu repartizarea tinerilor specialiști în instituții educaționale și atribuirea mentorilor pentru fiecare dintre ei. Articolul se axează pe componentele procesului de admisie, abordând tangențial problema evaluării tinerilor specialiști și unele aspecte ale mentoratului.*

***Cuvinte-cheie:** sistem educațional, stagiu, profesori debutanți, evaluare, mentor, mentorat.*

The year of internship begins with the process of assigning the novice teacher to work. This process has a great impact on the other aspects of internship. We can focus on four main components of the process of assigning to a job: the way assignment was achieved, timing and placement in which it was done, employment characteristics in the year of internship with full adequacy between employment and training.

Method of assignment. Finding work is the responsibility of the intern. Most of the interns are assigned to work following a direct application to the school or following a personal acquaintance, some of them are referred through the supervisor of education and others are assigned to work in other ways, such as responding to ads and the mediation of a trainer teacher, pedagogical instructor or an expertise workshop.

Timing of assignment. Most interns find work at the beginning of the school year. Others are assigned to work later (from October to December). One of the main reasons for the

delay in the assignment (which does not deviate from the instructions of the Ministry of Education) is the later organization of the educational system.

Characteristics of employment.

Employment characteristics of interns are very broad. In terms of position, more than half of the novice teachers are employed part-time. According to the ministry of education guidelines, an intern will be employed of at least a third of a position, and indeed most of the interns are employed as required. There are also differences between interns on the number of days they work in their school, most interns work three to five days a week, and only a few are employed one day a week or six days a week. The interns fill different roles in their school during their first year: most of them perform as professional teachers and only some serve as educators and professional teachers, other fill different roles in school such as social guides, Shelah teacher, library coordinator etc.

Adequacy between employment and training. Among most interns there is a correlation between training

and stage of education in which they are assigned to work. There should be a perfect correlation between training courses and teaching courses.

Personal mentoring. Mentoring by an experienced teacher is the most important element in internship programs [4], [6] and is considered a component of important contribution to the success of the new teacher entering the school. Even in the program tested here; mentoring was a key means of reaching the goals and distensions of successes. Mentors should play a central role both in providing support, assistance and advice to interns on a regular base during the internship year, and then assess to grant a teaching license when the process is complete. Interns, graduates of the program, and mentors recognize the contribution of the mentoring process and its importance in entering into the teaching profession, and a quarter of them support extending the mentoring program in an extra year. Such support does not extend the period of residency in general and extending the workshop particularly.

Choosing mentors and the timing of mentoring. Two factors are involved in choosing a mentor the intern himself and the headmaster of the school. Rarely a mentor is chosen by the inspector of the ministry of education or by the center of institution training. In most cases mentoring begins in August, September and October, and 23% – interns will start meeting with mentors later. Most interns stay with the same mentor all through the year of internship, and only in a few cases the mentors are changed during internship. In most cases there were objective reasons like birth, illness and almost never misunderstandings between interns and mentors.

Internship workshop. The internship workshop is a unique component that distinguishes this Israeli internship program from other programs. The uniqueness is that it operates in the training institution (college or university), and it is leaded by the staff, not like other programs in the world, which have few connections or no connections between them and their training institution. The purpose of the workshop is to accompany the work of the intern in the theoretical and practical aspect as one and to help him process and conceptualize the events that occur in his work and to make these events meaningful for his professional development. The workshop is intended as a framework for peer learning to help each other and share thoughts and reflections, and to create a dialogue about the dilemmas and difficulties that emerge from their work. Lessons derived from the topics discussed at the workshop also may provide training institution improvements form rethinking subjects in the training program.

Most instructors in both types of training institutions (colleges and universities) have a master's degree, and the instructors in the universities more than a third of them with a third degree (compared to a quarter of college instructors), most of them being women. Most advisors are very experienced in teaching or with pedagogical training as well, and their seniority in the job is equal to the age of the internship program itself which is five years.

In the findings of study conducted by Gavish [3], it is apparent that most interns, indeed accept the responsibility of locating the teaching positions by themselves. Placing the responsibility of finding the training institute on

interns is a positive and productive aspect, which of course doesn't exclude the negative potential. The interns are given the opportunity of locating the proper institution and they are free to approach any district or institution they like. However since the number of available positions is limited and receiving the teacher's certification depends on completion of one single year of internship, this may cause certain setbacks during the year, which are the direct result of the compromise the intern should make in choosing certain institution over other potentially more suitable places.

Regarding the terms of employment, in exchange for promise of internship, the intern may find himself teaching subjects, he was not trained or qualified to do. This comes as an addition to many days the interns may spend in a work place, even though they are employed only a part time position. Furthermore, this condition only adds stress and difficulties to a new teacher, entering the educational system.

Gavish [3] states that according to the Ministry of Education the final date entering the internship is December 20. As it rises from findings, the majority of interns begin the internship in the beginning of the school year, and 33% of them start only after 1-4 months of beginning of school year. Thus, the situation is not in violation of the Ministry regulations but there are unwanted repercussions to the delay in starting the internship:

1. Internship and school. Interns who start working after a school year began, miss the opportunity to prepare properly to the beginning of school year. In addition, the new interns don't have the oppor-

tunity to meet parents of pupils they are going to teach.

2. The intern and master-teacher. The delay in appointment reduces greatly the probability of finding the suitable candidate to the position of experienced teacher who can serve as a mentor to the intern. Thus, the chance of mismatch between intern and mentor is very high which in turn may damage the whole year of internship.
3. The intern's assessment. The delay in intern's work placement may cause certain difficulties in proper assessment of the intern's progress and development which are the result of lack of the ability to perform the necessary observation that lay in a base of assessment and feedback which, according to the regulations of the Ministry of Education, must be submitted by mid- January [2].

The placement always takes into consideration the level of suitability between discipline training and employment and also the level of match between courses of internship to educational phase in which the intern is employed. Regarding the degree of compatibility between training and a work place, it was found that majority of interns worked in the school which were suited to their training (65%), 80% reported that they were teaching the subjects they were trained in. On the one hand, the findings are plausible, on the other hand, it means that significant number of interns filled teaching positions they were not trained and supposed to fill. This unfortunate situation is a cause of difficulties both to new teachers and their students. The breach of regulation can be explained by the necessity which forces schools

and educational system to assign interns to where they needed the most.

According to the Ministry of Education regulations the interns must be employed at least 33% of the full-time position. Many times the system necessities request bigger amount of hours given to an intern. Although the Ministry's regulations do not clearly specify the limit of hours of which the intern can be employed, the position that goes beyond 50% of full time position may harm the entire process of internship, especially since the interns continue to study in their educational institutes. Thus, on one side, the overload in studies and work is in direct contradiction to the ideas and principles of the program, which in turn may cripple the absorption of interns in the educational system and harm the attachment between position in school and students in the university. On the other side, the interns who are employed in the reduced teaching position are not fully involved in the school's life and their teaching experience is limited, which in turn may damage their professional development.

The Ministry's regulations do not relate to the choice of a mentor, but do specify that he must be chosen by a principle of a school. It turns out that nearly a half of the mentors are chosen by the interns themselves and the other by the principals. Another difficulty that exists on the ground in reality is that many of the mentors lack formal training for the job itself. This is due to the fact that the internship program started even before the teachers were trained to perform the job of the mentors. As a result, the educational system must use untrained teachers as mentors, otherwise it won't be able to support the program with

the growing number of interns every year.

The issue of professional training is widely discussed in literature. There is an agreement that there is an urgent need to train mentors-in the frame of special programs or partnership between teachers' preparing institutions and schools, but there is no agreement and enough knowledge regarding the necessary approach and content in this type of partnership [5], [7].

Findings in Gavish's study [3] point out the difficulties many mentors experience in fulfilling their responsibilities (many of them claimed that the schedule in their schools did not allow them to observe the interns lessons, others noted the work overload that made difficult on them to see how the interns teach and the way the communication between mentor and intern was established.

Ingredients of evaluation in internship. The process of evaluation, in many cases, is based on observation of interns in the process of teaching and on a feedback of his performance as a teacher in a school. The evaluations of the year have enormous importance to the professional development of the new teacher and it should be done properly because of that. The conflict that arises from final evaluation, lays in contradiction between the roles of the mentor as a sponsor and as someone who needs to give final assessment. The mentor as a sponsor must support emotionally the intern in the beginning of his way. He also must help him with problems and difficulties the intern may encounter during his year of internship. This often collides with the other aspect of being a mentor as someone who must evaluate without any preju-

dice the whole performance of the intern. In addition to these difficulties there is another aspect which makes the job of a mentor not easy at all. The educational policy in Israel has trouble to define clear targets. To bridge the gap between school and society and to adopt strategies for solution of educational dilemmas. On top of it, teachers are exhausted from the impossible agenda and are excluded from any influence on the educational policy.

The researchers [1] point out the problems teachers face in the educational system, multiple objectives which contradict the guiding lines of the system both overtly and covertly, such as: education of values versus educational of accomplishment. Moreover, in modern schools as it was formed in the late nineteen century, the roles of the teacher and learning process were very clear. The teachers were supposed to teach basic knowledge and a value required by society. Since then our society has

experienced many structural changes, almost in every aspects of life: industry, economy, technology etc. As opposed to other aspects of modern society, the school system virtually has remained the same. This situation is the main cause to the lack of clarity regarding the position of teachers in modern society, starting from the guiding lines which supposed to shape the professional identity of the teachers, their training, source of authority and variety of problems and dilemmas the teachers need to face.

Considering the teacher's role in the society, in order to promote good teachers, school system should assist new teachers to deal with arising difficulties on their way to become valuable members of the educational system. It should help new teachers to learn from the experience of other teachers, thus developing their skills in variety of areas, related to the teaching process which, in turn, will make their work more productive.

Bibliography

1. Baker K. R., Burstein N., Chong S., Eaton A., Filbect M., Smith C., Dewey R. *New directions in teacher induction: A comprehensive university's response to the "Teachers for a New Era" initiative*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, 2004, pp. 209-218.
2. Feiman-Nemser S., Carver C., Schulle S., Yusko B. Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development 2000, pp. 3-13.
3. Gavish B., Beginnings erosion, education Echo, august 2009, issue 7, vol. 83, pp. 102-105.
4. Moskowitz J., Stephens M. *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: US Department of Education, 1997, p. 45.
5. Wong K. H. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88 (638), 2009, pp. 41-59.
6. <http://portal.macam.ac.il>
7. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Staj>



MUZICA: UN DIALOG ETERN

MUSIC: AN ETERNAL DIALOGUE

Svetlana COȘCIUG,
muzicolog, profesor,
Colegiul de Muzică și Pedagogie din Bălți

Viața artistică a orașului Bălți abundă în evenimente culturale, datorită activității școlilor municipale de muzică pentru copii, a colegiului de muzică și Catedrei de artă și educație artistică, condusă de către conferențiarul universitar, Maestrul în Arte Margareta Tetelea. Tot M. Tetelea este și fondatoarea Filarmonicii pentru copii și animatoarea vieții muzicale în cadrul acestei instituții culturale. Cu eforturile dumneaei, în cadrul Filarmonicii evoluează interpreți din Rusia, Ucraina, Italia, Germania. Din spusele dnei Tetelea, Filarmonica de la Bălți are tangențe cu activitatea Institutului *Musicosophia* din Germania, a cărei activitate la Bălți este promovată de către profesorul Ion Gagim. Școala se axează pe ascultător. „Foarte mult se scrie despre compozitor și creația artistică, despre stilul interpretului, dar de ascultător, uităm. Doar ascultătorul, până la urmă, este regele în trivium-ul compozitor – interpret – ascultător” – a remarcat M. Tetelea.

În acest context, concertele susținute în cadrul Filarmonicii pentru copii reprezintă o mărturie elocventă.

La 10 noiembrie 2015, ora 16.00, sala de festivități a Universității de Stat „Alec Russo” din or. Bălți a găzduit un minunat duo de pian, având drept protagoniste două nume

de referință în domeniul pe care îl reprezintă – Aliona Vardanean și Irina Savina, ambele cadre didactice la AMTAP. Cu o zi înainte de susținerea acestui program, dna A.Vardanean a oferit un interviu, în care a relevat atât date din biografia acestui duet, cât și proiectul ce vizează evoluarea propriu-zisă.

Ce prezintă un duo de pian? Dacă în secolul al XIX-lea exista un Liszt, al cărui degete cuprindeau o întreagă orchestră (la fel, sunt cunoscute transcripțiile și parafrazele sale pe teme din creațiile compozitorilor), astăzi este binevenit acest dialog, această comunicare între două spirite creatoare, cu posibilități sporite de exprimare în vederea popularizării muzicii, fie la patru mâini, fie la două piane. Aceste prelucrări n-ar exista fără numele unor transcripționari ca Greg Anderson, Nicolas Economou, Veaceslav Greazov ș.a. În Republica Moldova duetul Aliona Vardanean – Irina Savina, relativ tânăr, concertează cu succes, alături de duetul matur Anatol Lapicis – Iurie Mahovici

Concertul s-a desfășurat sub genericul „Capodopere ale muzicii ruse” (anterior, acest proiect a fost prezentat cu succes la Soroca, Tiraspol și Chișinău în Sala cu Orgă). Programul neobișnuit al serii a inclus patru suite,

fapt pentru care s-a simțit necesitatea repartizării creațiilor în două secțiuni. Dat fiind faptul că pentru prima oară suitei pentru pian i se acordă un loc meritoriu într-un asemenea program, A. Vardanean a optat și pentru denumirea „O seară a suitei ruse pentru pian”. Tot ea a menționat faptul că trei creații dintre cele patru sunt premiere absolute în Moldova.

Întrucât anul 2015 este anul jubiliar al marelui compozitor rus P. I. Ceaikovski, în program au fost incluse două suite din baletele *Frumoasa din pădurea adormită* și *Spărgătorul de nuci*. După cum s-a confesat însăși interpreta, fiecare program de concert este chibzuit minuțios: „Urmărim felul în care am putea să aranjăm aceste lucrări, să fie o anumită linie de subiect ascunsă, în așa fel, ca concertul să urmărească un anumit subiect, nu să prezinte un conglomerat de creații. Astfel, prima suită din baletul *Frumoasa din pădurea adormită* de P. I. Ceaikovski prezintă varianta pentru pian la patru mâini, transpusă de către S. V. Rahmaninov. Iată de ce a doua creație va fi *Suita I* de S. V. Rahmaninov”.

Spectatorii au fost salutați de M. Tetelea, care a prezentat oaspeții. Atât A. Vardanean, cât și I. Savina s-au manifestat nu numai ca pianiste impecabile, ci și drept comentatori ai creațiilor interpretate, captând, în așa fel, interesul ascultătorilor prin cunoștințe profunde în istoria muzicii.

Programul seriei a fost deschis cu suitea de balet *Frumoasa din pădurea adormită*, incluzând cinci numere: *Introducere*, *Adagio*, *Dans caracteristic*, *Panoramă*, *Vals*.

A doua creație, în contrast, a adus cu sine sunetele tipice de clopot ale lui Rahmaninov în caracterul poe-

tic al *Fanteziei (Suita № 1 pentru două pianе, op.5)*, la fel de inspirat prezentată de către protagonistele seriei în cele patru părți ale ei, luându-se în considerare epigrafele la începutul fiecărei părți pe textele poezilor romantici Lermontov, Byron, Tiutcev: *Barcarolă*, *Și noapte, și dragoste*, *Lacrimi*, *Sărbătoare luminoasă*.

După antract a fost reluat Ceaikovski, de astă dată, suitea de balet *Spărgătorul de nuci*, alcătuită din trei părți: prima parte este *Uvertura*, a doua parte include *Marș*, *Dansul Zînei dulciurilor*, *Gopac*, *Trepac*, *Dansul cafelei*, *Dansul ceaiului*, *Dansul micilor păstori* și a treia parte este renumitul *Vals al florilor*.

Muzica cunoscută a acestei suite a fost prezentată în varianta compozitorului și pianistului cipriot Nicolas Economou, care a studiat la Moscova. Folosirea tehnicii interpretative pianistice impecabile în redarea imaginilor baletului au conferit atât interpretării, cât și ascultării o stare contemplativă, în deosebi *Dansul Zînei dulciurilor* (interpretat la celestă în varianta orchestrală).

A patra creație, în cuvintele interviuatelelor, a fost cea mai mare surpriză în acest program – Suitea din opera *Povestea orașului nevăzut Kitej și Fecioara Fevronia*, de N. A. Rimski-Korsakov, în varianta pentru două pianе a pianistului moscovit Veaceslav Greaznoi, considerat unul dintre cei mai talentați transcripitori la etapa actuală. Fiecare parte din această suită corespunde subiectului operei. „Pentru ca muzica să fie accesibilă, trebuie să cunoști atât subiectul operei, cât și semnificația denumirilor din vechea slavonă” – a remarcat A.Vardanean, relatând detaliat fiecare parte ascultătorilor. Și



PRIN MUZICA SA, DIMITRIE CANTEMIR REVINE ÎN ACTUALITATE

*DIMITRIE CANTEMIR BECOMES AGAIN ACTUAL
DUE TO HIS MUSIC*

Gheorghe MUSTEA,
Academician, compozitor, dirijor,
Artist al Poporului

Studiul monografic „Dimitrie Cantemir-muzicianul în contextul culturii universale” (Chișinău: Grafema Libris, 2015, 496 pag. + CD), semnat de Victor Ghilaș, doctor habilitat în studiul artelor, cercetător științific principal la Institutul Patrimoniului Cultural al Academiei de Științe a Moldovei, aduce în discuție un subiect de actualitate pentru cultura muzical-artistică de pe ambele maluri ale Prutului, mai ales acum când se produc multiple transformări în viața socială, economică și culturală a țării și a lumii, iar cunoașterea este principalul catalizator ce asigură progresul societății contemporane. Lucrarea se înscrie într-un context științific original și puțin explorat în cercetare, fiind unul dintre cele mai recente studii de profil, apărute în spațiul științific din țara noastră și nu numai, cu un subiect de cercetare pe tema cantemiriană, în speță muzicologică. Așadar, omul de vastă și multilaterală pregătire enciclopedică, pe care autorul îl restituie culturilor muzicale (orientale și românești), în care s-a format și cărora în egală măsură le aparține, este Dimitrie Cantemir, monografia constituind, în fond, o acțiune recuperatorie pentru cultura și știința națională a operei muzicale a unei personalități de primă mărime.

Demersul domnului V. Ghilaș este un studiu serios și bine documentat, autorul investigând multiplele domenii muzicale practicate de D. Cantemir. Conținutul bogat, complex, interdisciplinar al lucrării se remarcă de la bun început, acesta debutând cu un *Cuvânt-înainte* (p. 8-10) și finalizând cu o consistentă, judicios formulată *Încheiere* (p. 338-343), urmate de o solidă *Bibliografie* (p. 344-360), alcătuită din 224 de surse în 13 limbi, și *Disco-grafie* (p. 361-365). Mai mult decât utile sunt cele trei Anexe (p. 367-464), *Indicele de nume* (p. 465-469) și *Indicele de termeni* (p. 470-484). În acest scop, pentru completarea lor, autorul a făcut un efort deosebit, mărturie fiind și faptul că este inserată întreaga operă componistică, identificată de cercetător până în prezent (52 de creații), ca pe una ce aparține lui D. Cantemir.

Volumul este structurat în șase capitole subsecvente, care, la rândul lor, sunt detaliate în subcapitole, lărgind și nuanțând concomitent diversele subiecte abordate de autor pe parcurs. *Dimensiunea științifică și artistică a operei muzicale cantemiriene reflectată în literatura de specialitate* (p. 11-46) este abordată în primul capitol, acesta constituind, de fapt, o analiză amplă și pertinentă a problemei, în lumina istoriografiei muzicale.

Astfel, în subcompartimentul, *Investigarea activității muzicale a lui Dimitrie Cantemir în istoriografia din România și Republica Moldova* (p. 11-32), autorul întreprinde o analiză critică a celor mai importante studii apărute în istoriografia muzicală din România și Republica Moldova. Pledând pentru o perspectivă istorică, el menționează interesul scăzut al cercetătorilor atât din dreapta, cât și din stânga Prutului pentru moștenirea sonoră a prințului moldovean. Vom remarca însă că, prin investigațiile întreprinse în ultimii ani, dl V. Ghilaș aduce contribuții personale la suplimentarea cunoașterii, la dezvăluirea unor fațete noi ale personalității și bogatei activități muzicale, pe care a desfășurat-o Dimitrie Cantemir în serviciul culturii orientale și a celei naționale, aducând o contribuție importantă la aprofundarea și explicarea fenomenului muzical Cantemir.

Teoria și practica muzicală a lui Dimitrie Cantemir în literatura de specialitate universală (p. 32-46) reprezintă partea a doua a primului subcapitol, acesta fiind rezervat sintezelor apărute în străinătate. Aici sunt elucidate ocupațiile muzicale ale fostului domn al Țării Moldovei, prin care sunt analizate articulațiile discursului muzicologic cu stadiul actual al cercetării în domeniu. În șirul contribuțiilor relevante se evidențiază, în primul rând, cele datorate cercetătorului englez Owen Wright, autor care întreprinde o reevaluare a transcrierilor muzicale incluse în tratatul teoretic al lui D. Cantemir, cu transpunerea lor în notografie europeană, reușind astfel să obțină noi rezultate ce se referă la conținutul melodic propriu-zis, la sistemul de măsuri muzicale, cadrul

metric în care se desfășoară unele forme ale ritmurilor ș.a.

Concluzia primului capitol „pledează suficient de convingător în favoarea ideii că cercetarea laturii muzicale a activității lui Dimitrie Cantemir incumbă la momentul actual un larg orizont științific, prin scrutarea critică și coroborarea datelor furnizate de opera originală a savantului, precum și de cele înregistrate în diversele surse apărute în țară și peste hotare” (p. 45).

Capitolul al doilea, consacrat lui *Dimitrie Cantemir – teoretician al muzicii orientale* (p. 47-152), are o structură ideatică logică, fiind axat pe contribuția muzicianului Cantemir în domeniul sistematicii artei sunetelor cu specific turcesc, care dezvăluie și analizează minuțios semiografia inventată, latura modală și cea ritmică a muzicii otomane, teoretizată în tratatul de muzică cantemirian. Drept urmare, sunt prezentate mai multe concluzii, dintre acestea una centrală o vom menționa: „Demersul cantemirian prin care a fost generalizată teoria și practica unei bogate culturi muzicale, fie și sub forma unui tratat de difuzare îngustă, a dat un impuls pozitiv mișcării muzicologice de mai târziu în interiorul și dincolo de hotarele geografice ale Imperiului Otoman și, totodată, pe teritoriul altor discipline artistice, ca și în rândul intelectualelor nemuzicologi” (p. 148).

Al treilea capitol, intitulat *Arta componistică, interpretativ-didactică și activitatea folcloristică în preocupările lui Dimitrie Cantemir* (p. 153-214) se concentrează micromonografic pe actul de creație, executare și instruire muzicală – ca latură cultural-spirituală de ordin practic a activității savantului moldovean, precum și pe preocupările lui folcloristice. Sinteti-

zând cele expuse pe parcurs, autorul înregistrează în creația compozitorului fantezie bogată, rafinament muzical, imagini artistice inspirate, demne de atenția ascultătorului contemporan. Pe aceste temeuri este subliniată ideea că, prin concept și substanță, creația muzicală a lui D. Cantemir reprezintă un important segment spiritual și estetic – frumosul artistic, depozitat în patrimoniul culturii universale și valabil pe plan valoric până în prezent, iar arta interpretativă, demersul didactic și folcloristic cantemirian întreprins, conferă activității sale autentice valențe umanistice.

Coordonatele conceptuale ale următorului capitol (IV) se concentrează pe *Muzicografie ca domeniu de interes al prințului Moldovei* (p. 215-240). Aici sunt elucidate elementele decupate și analizate din opera domnului-muzician, ce țin de latura organologică, muzica religioasă și muzica militară. Prin prisma reflecțiilor autorului, aceste observații vin să completeze imaginea marelui nostru înaintaș, profesionalismul lui desăvârșit și pronunțata lui erudiție în materie de muzică.

În capitolul ordinar *Dimitrie Cantemir – muzicianul în exegezele literaturii de specialitate* (p. 241-314), Victor Ghilaș valorizează cu probe concludente ecourile lexicologice, enciclopedice și de altă natură prin intermediul grilei metodologice a vizibilității imaginii prințului muzician, apărute în scrisul internațional pe parcursul ultimelor trei secole. În esență, este subliniată, pe bună dreptate, ideea că prezența constantă a muzicianului în literatura universală de specialitate „denotă un adevăr incontestabil și anume acela că opera sonoră a lui Cantemir a fost și continuă să fie un reper fundamental în

cercurile internaționale cu valoare de document credibil, înlesnind cunoașterea temeinică a culturilor muzicale orientale și naționale vechi” (p. 314).

Ultimul capitol, *Tradiție și continuitate artistică în familia Cantemir* (p. 315-337), stabilește locul și rolul artelor în educația estetică și în formarea culturală a descendenților cantemirești, din rândul cărora s-au afirmat intelectuali de primă mărime. Autorul vine cu argumente factologice, prin care demonstrează faptul că, prin filiera artelor și prin tradiția transmisă din tată în fiu, reprezentanții familiei în discuție s-au impus ca intelectuali de elită ai câtorva culturi: românească, rusă și orientală.

Grație eforturilor documentar-istoric și analitico-muzicologic ale dlui Victor Ghilaș, studiul monografic prezentat constituie, în fapt, o nouă direcție științifică în cercetarea artei muzicale – *cantemirologia muzicală*, pe care autorul o abordează din perspectiva metodologică interdisciplinară, destinul postum al actului muzical cantemirian fiind orientat spre probleme de muzicologie, situate la joncțiunea dintre teoria, istoria, estetica muzicii, etnografie, etnomuzicologie ș.a. Realizările investigațiilor întreprinse de dr. hab. V.Ghilaș și incluse în conținutul acestui demers au fost prezentate și dezbătute în cadrul mai multor conferințe naționale și internaționale, dintre care menționăm, în special, Conferințele științifice internaționale *Cantemireștii – o celebră dinastie din secolele XVII-XVIII* (Chișinău, 2008), *Dimitrie Cantemir/ Kantemiroğlu, 1673-1723* (Istanbul, 2008), *The Encyclopedic and Universal Dimension of Dimitrie Cantemir's works. Second edition* (București, 2012), Simpozionul interacademic *300 de ani*

de relații științifice româno-germane. Cantemir – un european al primului ceas, care s-a desfășurat la Academia de Științe și Umanistică Berlin – Brandenburg (Berlin, 2014) ș.a.

În încheiere, dorim să subliniem că prin valorificarea științifică și editorială a compozițiilor muzicale ale lui D. Cantemir autorul volumului propune un instrument de implementare în practica profesionistă de concert a creației muzicianului în mediul

cultural din Republica Moldova, pentru a nu rămâne în anonimat și disimularea operei lui artistico-sonore. Drept urmare, creația muzicală a lui Cantemir a fost inclusă în repertoriu și interpretată în repetate rânduri public de către Orchestra Simfonică Națională a IPNA Compania „Teleradio-Moldova”, iar înregistrările de studio (12 lucrări) au fost deja incluse în fondul de aur al radio și televiziunii naționale.

