



**"Legături primejdioase"**

Scena din spectacol.



"Hamlet". Scena din spectacol.



"Anna Karenina". Vronski -D.Boguță, Anna - S.Luca



"Frații caramazov". Scena din spectacol.



# TRĂSĂTURILE ARMONIEI ROMANTICE ÎN PRELUDIILE OP. 11 DE ALEXANDR Scriabin

THE FEATURES OF ROMANTIC HARMONY  
IN ALEXANDR Scriabin'S PRELUDES OP.11

---

**Victoria MELNIC,**

doctor în studiul artelor, conferențiar universitar,  
Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice, Chișinău

---

*The aim of this article is to highlight the similarities between Al. Scriabin's harmonic language and the romantic principles in his works. From the achievements of his predecessors Liszt and Chopin, Scriabin managed to combine them organically with the innovative revolutionary tendencies of the early 20<sup>th</sup> century music. Al. Scriabin's works abound in features of romantic harmony, but they appear in a totally new light.*

Creația lui Al. Scriabin a constituit unul din punctele culminante ale artei muzicale ruse de la hotarul secolelor XIX-XX fiind o mărturie elocventă a avântului creator extraordinar ce caracterizează întreaga cultură rusă din această perioadă. Însă rădăcinile muzicii lui Scriabin le găsim adânc implantate în arta romantismului muzical ale cărui tradiții el le-a moștenit de la marii săi predecesori – compozitorii-pianști Liszt și mai cu seamă Chopin [1].

În perioada timpurie filiațiunile cu romantismul sunt foarte puternice și pregnante și se manifestă atât în alegerea genurilor (preludii, mazurce, valsuri, nocturne, studii etc.), cât și în atmosfera generală a sonorităților. Multe din trăsăturile caracteristice ale muzicii romantice au fost aduse de Scriabin la un apogeu, la acea limită dincolo de care se găsește deja ceva cu totul diferit. Pasul dincolo de acest hotar a fost făcut mai târziu, în perioada mediană și mai ales în ultima perioadă a creației, însă chiar și în

cele mai timpurii lucrări resimțim originalitatea și individualitatea irepetabilă a muzicii lui Scriabin. Deseul și farmecul inedit al liniilor melodice, caracterul impulsiv al ritmurilor, plasticitatea și expresivitatea intensă a armoniilor în care predomină sonoritățile disonante percepute însă ca niște consunări armonioase descoperă auditorului o lume nouă și misterioasă guvernată de *Frumos și Sublim*.

Unul din domeniile cele mai interesante în care poate cel mai pregnant resimțim inovațiile și caracterul inedit al muzicii lui Scriabin este armonia. „Stilul armonic al lui Al. Scriabin s-a modificat de-a lungul evoluției sale artistice parcurgând calea de la o armonie romantică, apropiată celei chopiniene, până la găsirea unui stil propriu relevând unele tangențe cu impresionismul, dar și cu neomodalismul și chiar cu fenomenele quasi-serialiste” [2]. În prezentul articol ne propunem să urmărim filiațiunile limbajului armonic al lui Scriabin cu principiile armoniei romantice. În calitate de

obiect de studiu ne va servi unul din cele mai romantice cicluri ale compozitorului – Preludiile op.11.

Cele 24 preludii incluse în op.11 au fost create pe parcursul anilor 1895-1896, unele datând și din anii 1888, 1894. Acest ciclu este o „ofrandă lui Chopin”, fiind conceput „după chipul și asemănarea” cu renumitul ciclu de preludii chopiniene op.28. Același plan tonal, aceleași forme simple ce evocă frecvent genurile și imaginile caracteristice ale muzicii romantice. Toate miniaturile emană rafinament și expresivitate, deosebindu-se printr-o detaliere subtilă a tuturor mijloacelor muzicale. Aceste piese sunt niște probe de condei ce reflectă procesul de constituire a limbajului armonic al compozitorului în albia tradițiilor romantismului și evoluția lui pe calea căutării și identificării unor procedee și trăsături stilistice individuale în contextul propriilor idei și idealuri estetice. Astfel, spre exemplu, tendința romanticilor spre emanciparea disonanței cu scopul creșterii tensiunii și instabilității armonice se materializează în armonia lui Scriabin prin modalitățile de expunere a tonalității și prin formele de prezentare a tonicii. În pofida faptului că „în perioada timpurie în calitate de element central al armoniei servesc, de regulă, simple trisonuri consonante și întreg sistemul are o componentă și un caracter al relațiilor funcționale mai mult sau mai puțin obișnuit” [3], în multe preludii găsim apariții întârziate ale tonicii și niște forme destul de vagi de prezentare a ei. Drept exemple pot servi începuturile preludiilor nr.2 a-moll (toni-

ca în formă de sextacord apare pentru prima dată abia la sfârșitul măsurii a patra), nr.4 e-moll (acordul de tonică apare cu ambele terțe aproape concomitent), nr.10 cis-moll (după tonica cu sextă sună armonia DD creând senzația că tonalitatea de bază nu este cis-moll ci gis-moll), nr.15 Des-dur (în debutul piesei un timp destul de îndelungat sună doar o succesiune de terțe alternând pe alocuri cu sextele și generând niște îmbinări tonal și funcțional incerte), nr.12 gis-moll (primul acord este septacordul de tonică) ș.a. În preludiul nr.9 E-dur tonica în formă de trison apare doar la sfârșitul piesei. Alături de acestea găsim și începuturi absolut tradiționale, am putea zice chiar chopiniene (de exemplu, în preludiile nr. 7, 19, 21, 23.

Frecvent în zona expunerii tonale apar niște succesiuni armonice mai puțin obișnuite. Astfel, preludiul nr.5 D-dur debutează cu succesiunea D7-S-III-T (ex.1) ce inversează logica funcțională tradițională (S-D-T), iar la începutul preludiului nr.2 a-moll sună succesiunea  $D_2-VII^4_{3b^5}-VI^6_{4-}DD_9$ . (ex.2).

Un rol aparte în expunerea tematică revine dominantelor și nu doar din motivul tinerii acestora spre tonică și capacitatea de a caracteriza tonalitatea, ci în special grație posibilității de a forma turații eliptice (întrerupte) care cresc tensiunea armonică și generează premise pentru dezvoltarea ulterioară. Destul de frecvent tonica este înlocuită prin dominantă către subdominantă. Astfel, spre exemplu, la începutul preludiului nr.1 C-dur sunarea tonicii (în bas) pe timp slab

urmată de subdominantă pe timp tare și inflexiunea ulterioară în tonalitatea de subdominantă anume aceasta se percepe ca tonalitate de bază (ex.3).

În același timp, modificarea atitudinii față de tonică ca purtător al stabilității și subordonarea ei sferei de subdominantă contribuie la creșterea rolului relațiilor plagale. După cum se știe, funcția de subdominantă posedă o tindere mai slabă spre de tonică decât cea de dominantă și ca rezultat denotă capacități mai reduse de a caracteriza tonalitatea și, totodată, un grad sporit de independență și de „libertate de acțiune” în comparație cu dominantă. Alături de noile forme de prezentare a tonalității creșterea rolului relațiilor plagale se manifestă și în diverse turații întrerupte atât de frecvent întâlnite în muzica lui Scriabin. Aceste turații întrerupte, accentuate și prin anumite intonații melodice caracteristice impulsionează mișcarea muzicală și generează efectul de instabilitate și dezvoltare armonică continuă ca o manifestare a avântului romantic propriu lui Scriabin. Asemenea turații care „întârzie” rezolvarea în tonică dezvoltă, și mai pregnant, funcționalitatea plagală în confruntarea ei cu funcționalitatea autentică accentuând instabilitatea și incertitudinea tonală. Sonoritățile proaspete și neașteptate ale acestor succesiuni contribuie la crearea unor imagini sonore individualizate și inedite în fiecare dintre piesele ciclului. Pentru Scriabin, ca și pentru compozitorii romantici nu este caracteristică tendința de a „pune toate punctele pe i” proprie gândirii clasiciste, de unde și

amânarea rezolvărilor, și abundența turațiilor întrerupte.

În pofida caracterului preponderant disonant al majorității preludiilor în consecința utilizării frecvente a sept-acordurilor și nonacordurilor în contextul creației timpurii a compozitorului, încă nu putem vorbi despre emanciparea totală a disonanței, deoarece în calitate de element central al sistemului armonic în această perioadă rămâne trisonul consonant. La începutul pieselor, Scriabin uneori recurge la mascarea tonicii și a tonalității, însă toate fără excepție piesele ce fac parte din op.11 se finalizează cu trisonurile consonante ale tonicilor care elimină orice incertitudine apărută pe parcursul piesei (am pomenit anterior preludiul E-Dur, în care trisonul tonicii apare doar la sfârșitul piesei, însă până la urmă el totuși sună).

Legăturile lui Scriabin cu tradițiile romantismului se manifestă și prin alte aspecte ale organizării tonal-armonice a textului muzical, un rol deosebit revenind secvențelor – unul din procedeele cele mai îndrăgite de dezvoltare a materialului atât de Scriabin, cât și de compozitorii romantici. Preludiile examinate de noi oferă numeroase exemple atât de secvențe în care modelul melodic-armonic inițial se reproduce cu exactitate, cât și de secvențe variate. În unele piese, secvența se manifestă în calitate de principiu conductor ce stă la baza întregii dezvoltări compoziționale. Drept exemplu, în acest sens, pot servi preludiile nr. 4, 6, 11, 19. O secvența curioasă o găsim în preludiul nr.14 es-moll. Din motivul că însăși modelul se bazează pe prin-



cipiul de secvență melodică, în ambele voci la reproducere apare efectul de variere (ex.4)

În multe preludii, secvențele servesc nu doar ca modalitate de dezvoltare, ci și ca mijloc de expunere a materialului tematic, făcându-se auzite chiar din primele măsuri ale pieselor (nr.7, 15, 17, 22).

Secvența ilustrează tendința de a reflecta mersul gândului muzical în mișcare, compozitorul utilizând pentru aceasta, preponderent, direcția ascendentă.

Pentru asigurarea diversității tonale în limitele unor forme laconice, pe lângă secvențe, Scriabin recurge, destul de frecvent, și la transpoziția unor formațiuni melodico-armonice mai extinse utilizând în acest scop în diferite zone ale formei tonalități diferite. De exemplu, în preludiul nr.2 a-moll fraza incipientă (4 măsuri) imediat după prima ei expunere în tonalitatea de bază este transpusă în tonalitatea dominantei. În propoziția consecventă a acestei perioade, aceeași frază (expusă de asemenea în tonalitatea tonicii) se transpune într-o tonalitate destul de îndepărtată (gis-moll), iar în repriză – în cea de subdominantă. Un procedeu analogic îl găsim și în preludiul nr.16 b-moll, unde propoziția consecventă din prima perioadă reia materialul celei anterioare în tonalitatea dominantei, iar în repriză aproape identic se transpune în tonalitatea subdominantei.

Unul din procedeele cele mai „efective” de lărgire a sistemelor tonale și modale în epoca romantismului a fost interacțiunea modurilor și

constituirea unor sisteme modale sintetice integratoare, cunoscute sub denumirea de sisteme major-minore (sau minor-majore). Preludiile op.11, ca, de altfel, și alte lucrări timpurii semnate de Scriabin, abundă de acorduri ce aparțin celor trei tipuri de sisteme major-minore: paralel, omonim și monotertar. Aceste acorduri se introduc sau prin intermediul inflexiunilor (ca de exemplu în preludiul nr.4 e-moll), sau prin secvențe (preludiul nr.7 A-dur), sau prin transpoziții (preludiul nr.2 a-moll), însă uneori sunt abordate direct după tonică (preludiul nr.19 Es-dur, ex.5).

Descoperirile romanticilor în domeniul armoniei, în mare parte, se datorează îmbogățirii verticalei armonice, amplificării structurii acordurilor, creșterii rolului septacordurilor și non-acordurilor precum și apariției diferitelor consunări poliarmonice. Spre deosebire de clasicism, unde acordurile aveau un rol, preponderent, funcțional și se manifestau mai întâi de toate ca purtătoare ale ierarhiei tonale, în romantism atenție se acordă expresivității și coloritului acordurilor, acestea căpătând un statut mai independent. În creația compozitorilor romantici, noile acorduri apar, de regulă, ca urmare a modificării structurilor terțare tradiționale. Alături de aceasta, un rol important în procesul de dezvoltare a structurii acordurilor îl joacă și alterația, adică cromatizarea notelor constitutive din acord cu scopul creșterii tinerii. În armonia romantică observăm, în special, alterarea acordurilor din grupul de dominantă, același lucru rămânând, în mare parte, valabil și

pentru preludiile examinate (de exemplu, cvintsectacordul de dominantă cu cvinta coborâtă în preludiul nr.2, terțcvartacordul cu cvinta coborâtă din preludiul nr.8 ș.a.). Poziționarea acestor dominante alterate este identică cu cea a dominantelor simple, adică ca acorduri ce tind funcțional spre tonică, alterația fiind un procedeu mai mult coloristic. Totodată, în creația lui Scriabin, armonia alterată a devenit o bază reală pentru noi căutări în domeniul acordicii și al funcționalității răspândindu-se asupra tuturor grupurilor funcționale. Spre exemplu, în preludiul nr.9 E-dur compozitorul folosește sextacordul alterat de tonică (ce-i drept, plasându-l într-un context de subdominantă – între subdominanta armonică și septacordul treptei II, astfel încât această tonică cu cvinta urcată se percepe mai curând ca o variantă a armoniei de subdominantă, ex.6).

Printre subdominantele alterate în preludiile op.11 predomină armonia napolitană (nr.2 a-moll, nr.8 fis-moll ș.a.).

Destul de frecvent sunt alterate și acordurile dominantei duble. În majoritatea cazurilor acestea trec în acordurile de dominantă, însă uneori Scriabin recurge la procedeul de dezalterare și le trece în diverse acorduri de subdominantă. Exemple găsim în preludiile nr.2 și nr.17 (ex.7).

În perioada timpurie, sunetele alterate sunt tratate preponderent ca note neacordice. Anume aceasta este originea trisonului treptei VI cu cvinta urcată din motivul incipient din preludiul nr.4, a terțcvartacor-

dului de dublă dominantă cu prima coborâtă din preludiul nr.5, a cvartsectacordului de dominantă cu prima coborâtă (după notare) sau a sextacordului treptei VII naturale cu cvinta coborâtă (după sunare) din preludiul nr.22, a terțcvartacordului de sensibilă cu cvinta coborâtă din repriza preludiului nr.2 ș.a.

Structura verticalei armonice se amplifică și pe seama utilizării din abundență a notelor neacordice și a sunetelor complementare ce apar în rezultatul figurației melodice bogate și a complexității facturale a vocilor. Astfel, de exemplu, în preludiul nr.2, Scriabin introduce frecvent septacordul treptei II cu sextă, în preludiul nr.10 trisonul tonicii conține concomitent și cvinta și sexta, în preludiul nr.14 observăm tonica cu nonă și ulterior cu cvartă, în preludiul nr.18 – tonica cu setă și cu cvartă ș.a.

În rezultatul modificării și amplificării structurii terțare tradiționale a acordurilor în creația lui Scriabin uneori apar și consunări bazate pe alte relații intervalice. Un exemplu elocvent în acest sens găsim în debutul primului preludiu, dar și în preludiile nr.7, nr.14, nr.19 unde observăm acorduri construite pe cvarte și cvinte și răsturnările acestora (ex.8, 4, 5). Și totuși, în majoritatea cazurilor aceste consunări apar sau în rezultatul figurației melodice, sau în consecința utilizării pedalelor. Astfel, vorbim mai curând despre o poziționare specifică decât de o structură neobișnuită a acordurilor. Muzicologul V. Dernova în monografia *Armonia lui Scriabin* menționează dependența directă a calități-



lor timbrale ale armoniilor lui Scriabin de poziționarea acordurilor [4] deoarece în poziții diferite apar diverse corelații intervalice între sunetele constituante ale acordului și respectiv acestea capătă o sonoritate diferită.

Acordurile amplasate pe cvarte și cvinte pot avea o tratare funcțională multiplă. Așa, de exemplu, septacordul de dominantă cu cvartă din preludiul nr.14 din cauza lipsei notei sensibile și prezenței în structura lui a primei și a cvintei modului poate fi tratat atât în calitate de tonică, cât și în calitate de răsturnare a septacordului treptei II cu sexta în bas (vezi ex.4).

Modificarea principiilor constructive ale acordurilor în detrimentul clarității lor funcționale denotă o atenție sporită a compozitorului față de componenta fonică a acordurilor care continuă căutările în acest domeniu începute de Liszt, Wagner și alți romantici. Un rol important, în acest context, în opinia lui B. Asafiev, l-a avut dezvoltarea instrumentalismului deoarece „stratificarea sau dezmembrarea acordului în elementele lui componente cu includerea unor armonice noi depindea întru totul de evoluția sonorității orchestrale sau pianistice” [5]. În legătură cu aceasta, savantul îl citează pe cercetătorul L. Sabaneev care menționează fenomenul „transformării acordurilor în armonii-timbruri” [6].

Deja în creația timpurie putem observa anumite premise pentru viitoarele realizări ale lui Scriabin în domeniul structurii acordului și în special în sporirea rolului tritonului. Muzicologul A. Astahov apreciază tritonul ca

interval-cheie în armonia lui Scriabin menționând rolul acestuia mai curând în calitate de element unificator care contribuie la „armonizarea sonorității și la coeziunea tuturor elementelor componente ale țesăturii armonice” [7]. Această observație se referă în special la creațiile târzii ale compozitorului în care „rolul tritonului ca factor dinamic legat de necesitatea rezolvării este redus aproape în totalitate” [8]. În piesele din perioada timpurie a căror armonie este încă puternic ancorată în sistemul tonal tradițională tritonul se manifestă doar în structura acordurilor. Drept exemplu pot servi acordurile cu triton din preludiul nr. 4 care „condimentează” armonia și imprimă sonorității nuanțe contemplative; totodată, accentuarea tritonului melodic asociat cu saltul ascendent în preludiul nr.6 din contra activează și dinamizează discursul (ex.9).

E. Kurth scria că „în știința tradițională despre armonie (în special, începând cu Hugo Riemann) acordul este definit doar ca o sonoritate, însă acesta în primul rând reprezintă o aspirație” [9]. În opinia noastră, această afirmație făcută referitor la armonia lui Wagner caracterizează foarte bine și muzica lui Scriabin.

Vorbind despre primele experiențe în domeniul capacităților timbrale ale acordurilor, nu putem trece cu vederea complexele polifuncționale. De regulă, în creațiile timpurii polifuncționalitatea la Scriabin se datorează utilizării pedalelor. Vom cita, în acest context, începutul reprizei din preludiul nr.8. Însă deja în ciclul op.11 se manifestă anumite trăsături specifice ce

vor deveni caracteristice pentru opera mai târzie a compozitorului. De exemplu, în preludiul nr.1 găsim îmbinări ale T și II, T și D, D și S în cadrul unui singur complex armonic. Îmbinări polifuncționale similare se întâlnesc și în preludiul nr.3, unde pe parcursul piesei acestea sună arpeggiat (melodic), însă, în ultima cadență, se face auzit un acord ce conține suprapunerea trisonurilor incomplete de dominantă și subdominantă (ex.10).

Examinând elementele limbajului armonic preluate de Scriabin de la predecesorii săi romantici, vom menționa și unele mijloace facturale, în special tendința spre depășirea limitelor impuse de tipurile clasice de factură și sporirea capacităților ei expresive și coloristice. Lărgirea diapazonului, contrapunerile registrale neașteptate, utilizarea atât a sonorităților concentrate, compacte, „dense” cât și a celor aerate, largi, „transparente” contribuie, într-o mare măsură, la crearea unor imagini sonore nuanțate și individualizate. „Pornind de la normele clasice de conducere a vocilor, el (Scriabin) ajunge la o asemenea conducere a vocilor care este determinată direct de coloritul sofisticat al acordurilor-complexe și depinde de pedalizarea specifică capricioasă și flexibilă” [10] a compozitorului-pianist.

O abordare factual-timbrală ne-ordinară, care contribuie la realizarea unui val dinamic ce denotă o acumulare treptată spre sfârșitul piesei, o găsim în preludiul nr.14. În preludiul nr.8 contrastele de registru sunt accentuate prin utilizarea poliritmiei. Un efect inedit de „ștergere” a timpului

de întârziere a melodiei față de acompaniamentul ce o însoțește prin care sunt generate și niște îmbinări polifuncționale se face auzit în preludiul nr.19 (vezi ex.5). „Un nou principiu de îmbinare flexibilă a complexelor timbrale și a fragmentării acestora (un fel de polifonie armonică) corespunde mai adecvat sinuozităților subtile ale psihicului modern decât principiul clasic al conducerii vocilor persistent în logica sa ilustrând interdependența vocilor, și nu cea a complexelor de obertonuri” [11] – menționa B. Asafiev.

Procedeele de melodizare a facturii frecvent întâlnite în preludiile nr.7 sau nr.23 de asemenea denotă legătura cu tradițiile romantismului. Foarte expresive în simplitatea lor neașteptată sunt și facturile utilizate în preludiile nr.6 (de octavă) și nr.16 (heterofonică).

Piesele timpurii ale lui Scriabin, inclusiv Preludiile op.11 denotă cu toată certitudinea sursele romantice ale creației compozitorului constituind, totodată, și un teren propice pentru evoluția ulterioară a stilului Scriabinian, conducând spre descoperirea multor procedee armonice inedite și deschizând calea pentru numeroase inovații din muzica sec. al XX-lea. Experimentele cu acordurile fără semitonuri, emanciparea dominantei și tratarea acesteia ca element ce determină baza tonal-funcțională, crearea acordului prometeic (sau mistic cum se mai numește acesta) au condus spre crearea unui sistem armonic nou, profund individualizat, ce se caracterizează printr-un grad sporit de intensitate armonică și

corespunde perfect imaginilor extatice, tensionate și expresive proprii muzicii lui Scriabin. Pornind de la realizările compozitorilor romantici, Scriabin a reușit să le îmbine organic cu spiritul novator ce reflectă tendințele de revoluționare a muzicii proprii începutului secolului al XX-lea. Al. Scriabin a fost un mare artist, care, pe de o parte, continuă, totalizează și încheie o epocă („un mare finalizator

al mării epoci romantice” spunea Iu. Tiulin [12]), iar pe de alta – deschide orizonturi noi, un artist care a ajuns în pragul descoperirii unui nou sistem de organizare sonoră (fapt menționat în unanimitate de către toți cercetătorii creației compozitorului). Doar moartea-i tragică, prematură și absolut neașteptată l-a împiedicat să realizeze această inovație revoluționară.

### Note

[<sup>1</sup>] Despre influența lui Chopin asupra lui Al. Scriabin vezi: Lissa, Z. Chopin i Scriabin. În: Russko-poliskie muzâkalinâe sviazi. Moskva, 1963.

[<sup>2</sup>] Cocearova, G., Melnic, V. *Istoria armoniei*. Chișinău, 2003, p.187.

[<sup>3</sup>] Holopov, Iu. *Ocerki sovremennoi garmonii*. Moskva, 1974, p.179.

[<sup>4</sup>] Dernova, V. *Garmonia Scriabina*. Moskva, 1968, p.9.

[<sup>5</sup>] Asafiev, B. *Scriabin*. În: Asafiev, B. *O muzâke XX veka*. Leningrad, 1982, p.165

[<sup>6</sup>] Ibid.

[<sup>7</sup>] Astahov, A. *Garmonia pozdnego Scriabina*. În: Voprosî muzâkovedenia. Moskva, 1972, p.185-186.

[<sup>8</sup>] Ibid.

[<sup>9</sup>] Kurth, E. *Romantische Harmonik und ihre Krise in Wagners 'Tristan'*. Berne, 1920/R, 2/1923/R; Russ. trans., 1975, p.48.

[<sup>10</sup>] Asafiev, B. lucr.citată.64.

[<sup>11</sup>] Ibid.

[<sup>12</sup>] Tiulin, Iu. Articolul introductiv la cartea: Dernova, V. *Garmonia Scriabina*. Leningrad, 1968, p.5.

### Referințe bibliografice

1. Asafiev, B. *Scriabin*. În: Asafiev, B. *O muzâke XX veka*, Leningrad, 1982.
2. Cocearova, G., Melnic, V. *Istoria armoniei*, Chișinău, 2003.
3. Holopov, Iu. *Ocerki sovremennoi garmonii*, Moskva, 1974.
4. Dernova, V. *Garmonia Scriabina*, Moskva, 1968.
5. Astahov, A. *Garmonia pozdnego Scriabina*. În: Voprosî muzâkovedenia, Moskva, 1972, p.185-186.

### Exemple:

Ex.1

Andante cantabile M.M. ♩ = 40 op. 11 Nr. 5

The image shows a musical score for Scriabin's Op. 11, No. 5, 'Andante cantabile'. The score is in G major and 3/4 time. It features a piano (p) and pianissimo (pp) dynamic range. The left hand has a rubato marking and a triplet of eighth notes. The right hand has a triplet of eighth notes and a fermata over the final chord.

Ex.2

Allegretto M.M. ♩ = 138 op. 11 Nr. 2

*p* *rit.* *a tempo* *rit.*

Ex.3

Vivace M.M. ♩ = 65-76 Alexander Scriabin (1872-1915)  
op. 11 Nr. 1

*p* *cresc.* *cresc.*

Ex.4

Presto M.M. ♩ = 2

*p* *cresc.*

Ex.5

Affettuoso M.M. ♩ = 55

*p* *cresc.*

Ex.6

*pp* *cresc.* *cresc.*

Ex.7

Musical score for Ex. 7. The score is in 3/4 time and consists of two systems. The first system shows the piano part in the left hand and the violin part in the right hand. The piano part has a *dim.* marking. The second system shows the piano part in the left hand and the violin part in the right hand. The piano part has a *p accel.* marking, followed by a *rit.* marking, and then a *a tempo* marking.

Ex.8

Musical score for Ex. 8. The score is in 4/4 time and consists of two systems. The first system shows the piano part in the left hand and the violin part in the right hand. The piano part has a *cresc.* marking. The second system shows the piano part in the left hand and the violin part in the right hand.

Ex.9

Musical score for Ex. 9. The score is in 2/4 time and consists of two systems. The first system shows the piano part in the left hand and the violin part in the right hand. The piano part has a *cresc.* marking. The second system shows the piano part in the left hand and the violin part in the right hand. The piano part has a *mf* marking and a *cresc.* marking.

Ex.10.

Musical score for Ex. 10. The score is in 2/4 time and consists of two systems. The first system shows the piano part in the left hand and the violin part in the right hand. The second system shows the piano part in the left hand and the violin part in the right hand.



## UN DISCURS DESPRE CULTURA POPULARĂ „DE CLASA” ÎN TEXTELE LUI DARIO FO

ON POPULAR „ELITIST” CULTURE IN DARIO FO'S WORKS

---

Svetlana TĂRȚĂU,

Om emerit, doctor în studiul artelor, conferențiar universitar,  
Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice, Chișinău

---

*Mistero Buffo* signifies for Dario Fo a real possibility of rediscovery of people's historical past, in its battles, in the expression of the "other" culture, a creativity based on „other” values. In *Epic Theatre and Giullare Medieval Art*, Dario Fo depicts the feelings, hatred and hopes of an entire community.

The drama is performed, mimed and narrated by Fo himself. He uses the unique theatrical expressive means. The performance is always preceded by an introduction which explains the historical past, to the intentionally hidden facts.

The relation with Brecht's epic theatre is obvious, but Fo's epic character comes from popular tradition. The discourse from *Mistero Buffo* about the culture of the oppressed classes of the Middle Ages is a beginning of a wider and more rigorous dramatic search, in which Dario Fo will know how to connect the past and the present, the labor and the peasant cultures.

Începând cu 1968, în Italia se observă o politizare evidentă a studenților și a mediilor intelectuale.

Apar din ce în ce mai multe discuții în care se pun și se caută răspunsuri la întrebări de genul: Ce înseamnă cultură? Cine produce cultura și pentru ce? O cultură burgheză sau o cultură populară? Cultura este alternativă, revoluționară sau proletară? *Nuovo Canzoniere Italiano* în operele *L'altra Italia* (1964) și *Bella ciao* (1965) întreprinde o adevărată acțiune de ruptură cu conținuturile culturii burgheze. În cadrul acestor dezbateri critice, dramaturgul și actorul Dario Fo acceptă propunerea venită de la *Nuovo Canzoniere Italiano* de a monta un spectacol, în care ar reprezenta, într-o manieră nouă, autentică, condițiile actuale ale vieții populare și proletare contemporane din Italia... Dario Fo propune o imagine în care conviețuiesc, se îmbină și se suprapun: sărbătoarea și munca, sudul și nordul Italiei, nașterea și moartea, religia și

socialismul... Trecutul apare ca prezent, prezentul ca istorie, iar reprezentarea teatrală – ca o continuare a mai multor realități prezente în același timp. *Revendicările sociale se îmbină cu intenția de a căuta, de a dansa, de a se căsători, de a muri, de a naște, totul într-o manieră de a clădi o lume nouă* [1].

Dario Fo decide să abandoneze circuitul *Ente teatrale Italiano* pentru a intra în raport direct cu un public nou, popular. Dizolvă *Compania Dario Fo – Franca Rame* și constituie *Associazione Nuova Scena*. Propune un proiect nou – *Circuitul teatral alternativ*, care capătă sprijinul organizatoric al *Associazione Ricreativa Culturale Italiano*, fiind în gestiunea PCI. În spectacolele produse în perioada 1968-1980 (*Grande pantomima con bandiere e pupazzi piccoli, grandi i medi, Mistero Buffo, L'operaio conosce solo trecento parole, il padrone mille, e per questo lui e il padrone, Il telaio, Il funerale del padrone, ci ragiono e canto*)

se evidențiază dezvoltarea unei discuții aprinse cu privire la cultura populară, *de clasa*, și un progres radical spre satirizarea politică. Această luptă conduce la o ruptură inevitabilă cu *Associazione Ricreativa Culturale Italiana* și la constituirea unui Colectiv Teatral de Comună, care va realiza proiectul *Circuitului cultural alternativ*.

Dar să revenim la comediiile lui Dario Fo din această perioadă.

*Grande pantomima con bandiere e pupazzi piccoli, grandi e medi* este o comedie despre transformismul italian, o comedie în care autorul se îndreaptă spre un mare teatru popular. El scoate în evidență paițele din tradiția siciliană. Protagonistul din *Grande pantomima* este o *paiță* gigantică, – simbolul Statului – un Stat ce produce generali, magistrați, industriași... .

Scenografia este viu colorată și de costumele de situație, iar spectacolul abundă de jocurile de circ, de ritmurile susținute ale muzicii de operetă. Este o satiră acidă care vizează mentalitatea fascistă și dictatorială, ce a continuat să existe și în perioada republicană postbelică.

Climatul *pantomimei* a rămas încă acela din spectacolul *La signora e da buttare*, prezentat cu un an în urmă la Teatrul Odeon. Este însă mult mai amplu angajamentul din text: un *travelling* istoric, din 1945-1968, în care situațiile și episoadele se succed într-un ritm explicativ, cu ecouri din teatrul epic brechtian. Diversele personaje sunt autentice și adecvate funcțiilor lor ideologice, cu o intenție didactică precisă. Este deci o comedie care pornește de la spectaculozitatea specifică a jocului scenic și se ajunge la o declarație politică explicită.

Contradicția dintre teatrul – spectacol și teatrul – comițiu, care, în această reprezentație, își găsește un echilibru

incert, va deveni contradicția principală prezentă în teatrul de mai târziu al lui Fo, până la renunțarea totală la dimensiunea spectaculară, în diferite faze ale activității sale. Cu alte cuvinte, raportul nou cu publicul care este substanțial diversificat, cu referințe culturale variate, fiind totodată străin, în genere, teatrului, impune un raport *lingvistic* diferit între teatru și spectatori. Autorul se adresează unui public mai activ: sindicaliştilor, avangărzii din fabrici, studenților din stânga extra-parlamentară, pentru a discuta, ca la o adunare, un mesaj, iar publicul va fi acela care va iniția dezbateri aprinse după fiecare reprezentație teatrală.

Printre alte spectacole din perioada 1968-1970, *Ci ragiano e canto N.2*, *Mistero Buffo* reiau și dezvoltă tema din *Ci ragiano e canto* din 1966; iar *Il Telaio*, *Il funerale del padrone* sunt prezentate împreună cu titlul comun *Legami pure che tanto spacco tutto lo stesso*. În sfârșit, *L'operaio conosce 300 parole, il padrone 1000, per questo lui e il padrone* se situează pe un teren al teatrului de propagandă care sunt legate imediat de situația politică și de dezbaterile din cadrul mișcării muncitorești.

*Mistero Buffo* a fost prezentat pentru prima dată în toamna anului 1969. Subiectul este istoric și se referă la unele evenimente care se desfășoară pe la începutul Evului mediu. Interpretarea istoriei este de natură marxist-leninist-maoistă. Argumentul principal constă în lupta claselor inferioare împotriva celor care dețin puterea politică și economică. În mai mult de trei ore, se succed tablouri pe texte *medievale*, reinventate, jucate în dialectul padovan cu o tendință arhaică, de un *guillare* din popor. Acesta reușește să antreneze *publicul* într-un spectacol coral de o eficacitate extra-



ordinară, într-o satiră violentă la adresa patronilor contemporani. Autorul vrea să demaște cultura claselor dominante, prezentând-o ca pe o armă de oprire și supunere a claselor de jos. Culturii mistificate a claselor dominante Dario Fo îi contrapune capacitatea poporului simplu, care, în perioadele cele mai opresive, a câștigat momente de autonomie culturală, ce conțin o concepție diferită despre viață, despre revolte și despre conceperea libertății.

*Mistero Buffo* semnifică o posibilitate concretă de regăsire în trecutul istoric al poporului, în luptele lui, în exprimarea unei alte culturi ce are un *lexic* și un limbaj propriu, o creativitate fondată pe *alte* valori. Ideologiei individualiste a *prigonirilor*, ce justifică asuprirea cruntă a țăranilor, îi sunt opuse valorile alternative ale unei comunități care luptă contra puterii.

Totodată, *Mistero Buffo* reprezintă un discurs metodologic împotriva istoriografiei burgheze care tratează acțiunile *eroilor săi* din propriul său punct de vedere. Autorul se pronunță clar asupra necesității de a cunoaște *de unde venim* pentru a ști *unde să mergem*.

Astfel, în această operă descoperim că în evul mediu, în trecutul istoric al poporului italian au existat momente de un extraordinar progres în autoadministrarea organizării sociale, care a corespuns principiilor unui comunism primitiv, au existat rebeliuni eliberatoare. Clasele dominante le opriră prin violență militară și prin agresiune culturală – sau într-o formă de culturalizare impunând propriile valori, religii, moravuri, sau în formă de operațiuni de *jaf și distrugeri*. Pornind de la creativitatea populară, distrugătorii refăceau viața în conformitate cu propriile concepții despre ea, despre relațiile interumane, astfel anihila-

*lând caracterul comunității și unitatea colectivă în lupta pentru transformarea naturii, pentru a rezista atacului reacțiunii. Această creativitate era reprodusă într-o manieră ideologică aristocrată, deci într-un limbaj elitist al puterii, și devenea un instrument de menținere a superiorității culturale față de popor* [3].

În schimb, în teatrul epic al *giullarilor medievali*, giullarul exprimă întreaga comunitate, cu sentimentele, ura, speranțele ei. Cei exploatați, care joacă într-o piață publică, proiectează sentimentele lor de libertate în domeniul religiei, moravurilor, ei refuză religia ipocrită a bogaților. Teatrul epic a fost persecutat (*giullarii* erau condamnați la moarte), fiind denaturat și transformat în teatru aristocratic. Atunci giullarul, care reprezintă suferințele oamenilor, a devenit un *giullar de curte*, care avea un singur obiectiv, acela de a-i distra pe curteni. Ura și speranța care sălășluiseră înainte în trupul lui și au constituit esența realității s-au transformat într-o tehnică artificială de a juca versul *de calitate*. Viața grea de muncă a țăranilor a fost transformată într-o abstracțiune, însoțită de muzica flautelor și de dragoste pentru *nimfe* frumoase.

Totul este o chestiune de suflet, sugerează în spectacol Dario Fo. Domnii au suflet, au sensibilitate, de aceea simt plăcerea sunetului fin al lăutei. Țăranul însă este *un animal de reproducere, fără inimă, o ființă grosolană, un necioplit*, un fel de măgar, sortit să devină *unealtă lucrătoare a domnilor*. Dumnezeu a creat această lume, satisfăcând astfel dorința domnilor. Și, după cum se știe, Dumnezeu a fost mereu generos cu domnii. Domnii nu se mulțumesc cu un *poetaș* de curte sau cu un simplu interpret la lăută. E nevoie însă de cineva, care ar povesti istoria și ar reda impresiile lor. Poporul

este cel care creează istoria, iar stăpânul este cel care o povestește – zice Fo în operă, parafrazănd o expresie a lui Mao Tse-tung. *Deci, să răsturnăm perspectiva, apropiindu-ne de istoria noastră* – zice Fo – actorul în fața publicului, care asistă la spectacolele lui. Este important de a intra în dimensiunea ideologică a *giullarului* și de a produce după principiul *de la mase către mase*. *Giullarul* – Fo propune două feluri diferite de *produs teatral*. În primul caz, el exprimă sentimentele colectivității printr-un limbaj epic al unui om care participă la viața de fiecare zi și la marile ei evenimente. În al doilea caz, folosește limbajul *dramatic* care este dialectic și clar pentru toți. Dario Fo este convins că artistul trebuie să trăiască viața poporului, el trebuie să exprime propria profunzime, să meargă în mijlocul poporului, în cartiere, în fata porții unei fabrici, pentru a-și exprima propria părere, propriile emoții sau propriul dispreț față de cultura superficială burgheză.

*Mistero Buffo* este un exemplu concret al *teatrului epic* pe care intenționa să-l creeze Fo. Pe o scenă goală, îmbrăcată în negru, cu microfonul la gât, Fo joacă, explică, vorbește cu publicul, se interesează despre diferite *incidente* care puteau să aibă loc.

Observăm două preocupări fundamentale ale autorului: de a menține contactul cu publicul, ținându-l *înșurubat în scaun*, și de a ajunge la o manieră cât mai directă și posibilă a *discursului* [4]. Contactul inițial cu publicul fusese realizat în cadrul unei introduceri în spectacol, în care Fo vorbea de fapte legate de situația politică a momentului, apoi despre profanarea puterii. Face la fel ca și *giullarii*, care începeau să joace singuri, ajungând apoi să reprezinte situații colective, cu mai multe personaje.

Să analizăm acum părțile mai semnificative ale spectacolului *Mistero Buffo*.

### **La strage degli innocenti 1**

Autorul Dario Fo interpretează concomitent mai multe roluri: al soldatului milos, al soldatului crud, al unei mame înnebunită de pierderea pruncului, care-i fusese înlocuit cu un mieluț, al Maicii Domnului, care plânge tulburată. Este vorba de o adevărată performanță: toate aceste roluri sunt jucate cu mare rapiditate și precizie, actorul rămânând în scenă, dar mișcându-se în diferite părți ale ei, pentru a întruchipa noi personaje. Teologia, dogmele, tainele religioase sunt anulate sau răsturnate. Totul este omistificare și înșelare. Singurul lucru real este sărăcia și viața lumii țărănești, plină de chinuri.

În această parte a *spectacolului*, *frapează ritmul și atmosfera epicolirică*. Mimica este controlată, câteodată chiar intenționat blocată, atunci când discursul epic este ținut când într-o etimologie clasică și când într-una brechtiană [5].

*Uciderea pruncilor* este un moment patetic, amestecat cu unele dezlănțuiri de violență, unde eroul este bătut și învins.

Acestei părți a operei îi este opusă o altă parte, caracterizată de un timbru complet diferit:

### **La Moralita del cicco dello storpio 2**

În partea respectivă, orbul și-a pierdut câinele și șchiopul și-a pierdut căruciorul. După multe peripeții, ei se așează împreună pentru a se ajuta reciproc. Șchiopul și orbul sunt doi *subproletari* care se bucură pentru că au găsit o cale de colaborare. Mimica lor este naturală. Atunci când vorbește unul, apare imediat și celălalt. Dialogul între cei doi handicapați este întrerupt de trecerea lui Hristos

prin scenă. Șchiopul nu vrea deloc să fie vindecat printr-o minune: îi este frică să nu fie obligat să-și părăsească viața de cerșetor. Minunea, totuși, se întâmplă fără voia lor. Hristos a reușit să-i *atingă* cu privirea lui sfântă. Orbul va vedea și își va descoperi trupul: *Îmi văd picioarele, am două picioare* 6. Șchiopul, în schimb, este furios de situația sa nouă.

### **Nozzo di Cannan 3**

În această secvență a spectacolului, apare imaginea lui Hristos care eliberează oamenii de nevoi. Este evidentă o combinație ideologică între marxism și creștinism. Paradisul apare ca un loc imaginar unde toate nevoile și dorințele sunt împlinite. Un bețiv ajunge în Paradis și, la început, fiind beat, crede că se află în Iad. El este dezbrăcat și spălat, curățenia fiind luată de acesta drept pedeapsă. Curând însă își dă seama că realitatea este alta. Cei fericiți sunt cufundați într-o oală cu vin, ca să nu se obosească atunci când vor să bea.

Acest paradis utopic este exact contrariul unei lumi bazate pe principii: atunci când dorești să obții ceva, trebuie să dai ceva.

### **Nascita del giullare 4**

Aici este dominant sentimentul de disperare. O serie de situații catastrofale se adună una după alta, și țăranul este pe punctul de a se sinucide. În acest moment intervine Hristos – *deus ex machina*, care atribuie țăranului o funcție nouă, aceea a giullarului. Acest punct de plecare este important: se subliniază originea țăranului. În monologul său țăranul-giullar povestește că la început a lucrat pe un munte de piatră și că, încetul cu încetul, cu mare trudă, l-a transformat într-un Paradis terestru. Aici sunt prezente toate temele mișcării țărănești: bucuria muncii și stăpânirea

pământului de către cei ce-l lucrează. Seniorul însă vrea să stăpânească în continuare pământul, dar țăranul se opune, cu toate că primește unele sfaturi din partea preoților și juriștilor.

Seniorul pleacă la munte la vânat, dă foc casei țăranului, dar și atunci este nemulțumit: ca să-l exaspereze, îi violează soția în fața lui și a copiilor. Țăranul este gata să reacționeze, dar soția îl roagă să nu cadă în capcana provocării. Până la urmă, acesta dorește să se spânzure. Dar, în timp ce își pregătește ștreangul, este vizitat de un oaspete misterios cu ochi mari și fața slabă, însoțit de alți doi bărbați necunoscuți. Este Isus Hristos, urmat de Pietro și Marco, veniți să-i încredințeze o altă misiune în viață. De azi înainte, țăranul va trebui să formeze conștiința oamenilor, să demaște minciuna și să le vorbească despre adevăr.

Evident că în acest apolog (fabulă) al țăranului-giullar este preluată reprezentarea strategiei leniniste despre avangardă.

### **La resurrezione di Lazzaro 5**

Actorul Dario Fo se prezintă la început în rolul unui paznic al unui cimitir, care trebuie să întâmpine vizitatorii, curiosi să asiste la reînviere. În așteptarea evenimentului se verifică o serie de mișcări, butade, replici. Scaunele sunt închiriate la prețuri mari, pentru că oamenii doresc să fie siguri că vor vedea bine evenimentul ce se va desfășura. Iată-l, în sfârșit, pe Hristos, care este prezentat din aceeași perspectivă de om ciudat, dar familiar. Reînvierea este redată ca un fenomen fiziologic adevărat, cu viermi și mirosuri grele. Isus apare ca un fel de vrăjitor ezoteric. Confuzia și mirarea spectatorilor ajung la apogeu. Cineva profită de situație și fură geamantanul vecinului. Cortina se închide cu zgomot

între strigăte de admirație și în urletele cumplite ale celui jefuit.

### Bonifacio VII 6

Acest personaj istoric foarte celebru devine ținta unei satire de natură carnavalescă. Este o invectivă împotriva bisericii, contra aristocraților bogați și corupți. Scena este complet goală, imaginația spectatorului fiind trezită de niște obiecte reale: tot ce este numit este și arătat. De pildă, se prezintă vestimentația Papei, în timp ce acesta cântă o melodie extraliturhică, foarte veche, ajutat de câțiva ierarhi. Ritualul este un joc în același timp divin și profan, cu un ton de bas și acut. Același Papa mimează propria sa mizanscenă, alegându-și pălăriile, mănușile, mantaua și oglinzile. Personajul vorbește cu obiectele numite. Îmbrăcarea Papei simbolizează auto-îvestitura lui. Puterea care se acumulează în mâinile sale este dezvăluită. Influențele brechtiene sunt foarte evidente. De la *Opera de trei parale* la *Arturo Ui* sunt trecute în revistă toate tehnicile artificiale ale trupului într-o direcție evident nefirească și manieristă (adică a sta drept, a merge, a arăta, a se mișca pentru a indica acțiunile). Pe neașteptate, apare pe scenă Hristos – purtătorul de cruce – varianta serioasă a giullarului, un *fool* sublim, o variantă nobilă și serioasă a giullarului, care se opune bisericii oficiale. Bonifacio cade patetic în genunchi, dar Hristos nu-l observă. De odată, Bonifacio este lovit cu piciorul de alter-ego-ul său. Este un moment irepetabil, utopic, imaginat de fantezia colectivă a sălii.

Textul jucat, mimat, povestit, datorită jocului expresiv al actorului,

este mereu precedat de o introducere, care explică situația, face diferite referiri istorice la diverse lupte, care fuseseră voit ascunse.

E important să remarcăm că referirea la *teatrul epic* brechtian în *Mistero Buffo* este explicită, dar explicitația lui Fo are o proveniență majoră și din tradițiile populare. Astfel *teatrul epic* pentru Fo, în 1969, a semnat o coexistență contradictorie dintre referirile teoretice brechtiene și anumite *inceputuri* și intenții pe care Fo le avusese în cadrul experiențelor din *Nuovo Canzoniere Italiano*, dar de care Fo s-a grăbit să se despartă.

Discursul din *Mistero Buffo* despre cultura păturilor de jos din evul mediu nu este altceva decât un început embrionar al unui discurs mai amplu și mai riguros în care Fo va ști să îmbine trecutul și prezentul, cultura *țărănească* cu cea „muncitorească” dintr-o societate industrială. În timp ce în *Mistero Buffo* se desfășoară discuția condusă de Fo privind opoziția dintre cultura burgheză și cea populară, în alte spectacole din această perioadă se va desfășura o critică politică (în interiorul spectacolelor *didactice*), care, în mod progresiv va ajunge să lovească în același partid comunist, în opțiunile sale politice și în linia sa culturală.

Astfel, *L'operaio conosce solo trecento parole, il padrone mille, e per questo lui e il padrone* este un act strălucit de acuzare a politicii culturale a PCI, responsabil de un adevărat dezastru ideologic. În final se spune: ... *Un om fără cultură este ca un sac gol (...) Muncitorii trebuie să devină intelectualii partidului nostru* [6].

### Note

1. Uciderea pruncilor, despre care vorbește Evanghelia, a fost ordonată de Irod, regele Palestinei, pentru a-l omorî pe mântuitor. Neștiind cine era mântuitorul, a ordonat să fie omorâți toți copiii.
2. Moralitatea orbului și a șchiopului.
3. Nunta din Canaan – episod povestit în Evanghelia în care Isus, invitat la o nuntă în orașul Canaan, înmulțește pâinea și vinul.
4. Nașterea giullarului.
5. Reînvierea lui Lazăr.
6. Este vorba despre Papa care a trăit pe vremea lui Dante Alighieri.

### Referințe bibliografice

1. Bernani, C. Bosi, H. *L' intelletuale rovesciato*. Milano, Edizione Bella ciao, 1975.
2. Quardi, F. *Le Commedie di Dario Fo*. Torino, Einaudi, 1975.
3. Binni, L. *Dario Fo. Firenze: La nuova Italia*, 1977.
4. Fo, D. *Dario Fo parla di Dario Fo*. Milano, Edizione Lerici, 1977.
5. Puppa, P. *Il teatro di Dario Fo, della scena alla piazza*. Venezia, Marsilio, 1978.
6. Fo, D. *Le Commedie di Dario Fo*. vol.V, Torino, Einaudi, 1975.



## ВЗАИМООТНОШЕНИЕ СЛОВА И МУЗЫКИ В РОМАНСЕ Г. ЧОБАНУ «ГОЛОСА ЗА ХОЛМАМИ» НА СТИХИ Д. САМОЙЛОВА

*INTERCONNECTEDNESS OF THE TEXT AND MUSIC IN THE ROMANCE  
„VOICES OVER THE HILLS” BY G. CIOBANU ON D. SAMOILOV’S LYRICS*

---

**Виктория НИКИТЧЕНКО,**  
doctorandă,  
Academia de Științe a Moldovei

---

*The article is dedicated to the study of the philosophical features in D. Samoilov’s lyrics, which were reflected in G. Ciobanu’s vocal creation. It analyzes the lyric peculiarities of the sonnet and its interaction with the music, underling the declamatory vocal style, the chromatic modal structures etc. The internal structure of the sonnet is classical and clear; and when it comes to the style, it reflects the author’s „architectonical thinking”, which has become G. Ciobanu’s major preoccupation for the last two decades.*

Камерная вокальная музыка занимает довольно важное место в творчестве ведущего композитора Республики Молдова Геннадия Чобану. В рамках настоящей статьи мы остановимся подробнее на рассмотрении романса «Голоса за холмами» на текст Давида Самойлова, написанный в 1980 году. Если обратиться к поэтической основе, следует подчеркнуть, что данное стихотворение является образцом зрелого стиля Д. Самойлова (первая книга поэта вышла в свет в 1958 году, а всего его перу принадлежат восемь поэтических книг: «Ближние страны», «Второй перевал», «Дни», «Волна и камень», «Весть», «Залив», «Голоса за холмами»<sup>1</sup>, «Горсть»).

Стихотворение «Голоса за холмами», давшее название сборнику в целом, по-своему уникально и с точки зрения поэтического содержания, и с точки зрения структуры. Приведем текст стихотворения полностью:

*Голоса за холмами!  
Сколько их! Сколько их!*

*Я всегда им внимаю,  
Миг тот чутко и тих.  
Там кричат и смеются,  
Там играют в лапту,  
Там и песни поются  
Долетая отту-  
-Да! За холмами теми  
Среди гладких полян  
Там живут мои тени  
Среди гладких полян.  
Голоса за холмами  
Раздаются в тумане,  
То ли ищут потери,  
То ли в прятки играют...  
Кличут давние тени,  
А потом замирают.*

Даже беглый взгляд на это стихотворение позволяет обнаружить множество пересечений поэтических образов и смыслов, сочетание разных качеств внутри поэтического текста Д. Самойлова. Прежде всего, речь идет о большой *музыкальности* самого поэтического слова, так как главный «герой», основной персонаж стихотворения – не человек с его чувствами, эмоциями, а звуки, таинственные «голоса за холмами»,

которые «кричат и смеются», «ищут потери», играют то в прятки, то в лапту. Пожалуй, лишь три символа, три образа в тексте – визуальные: это холмы, поляны и тени, причем поэт не предлагает ни одной метафоры, ни одного эпитета – их характеристики не так важны, как важны символы, имеющие звуковую природу.

Все предложения в тексте – безличные, создающие определенное настроение. Образ автора также присутствует – но в качестве слушателя (*Я всегда им внимаю, Миг тот чуток и тих*). Это предложение важно для понимания поэтического текста еще и потому, что определяет динамику стихотворения – слова со звуками *p* или *pp* (*среди, раздаются, потери, играют*), а фраза «Кличут давние тени, А потом замирают» указывает на прием *diminuendo, ritardando*, то есть снова подтверждает свою музыкальность. Еще один аргумент в пользу музыкальности стиха – использование глаголов, имеющих акустическое, звуковое обозначение: «внимаю» (то есть слушаю), «кричат», «смеются», «песни поются», «раздаются», «кличут».

Общее настроение – пасторальное, прозрачное, напоенное звуками, воздухом, причем это – особое ощущение воздуха как среды, в которой живут звуки, как определенного акустического измерения. Общее впечатление от этого образца поэзии Д. Самойлова сродни эстетике импрессионизма: все зыбко, туманно, нечетко, лишено определенности, конкретности.

В структурной стороне стихотворения также своя система связей и взаимодействий. Так, четыре поэтические строфы имеют разную протяженность – первые три состоят из четырех строк, а последняя – из

шести, что подчеркивает ее финальный, заключительный характер. Определенные различия можно заметить и в строении рифм: так, если 1-3 строки базируются на перекрестных рифмах типа *абаб*, то последняя строфа нарушает эту инерцию. Здесь первые четыре строчки вообще написаны белым стихом (соотношение рифм *abcd*), и только две последние строчки стихотворения повторяют рифмы 3-ей и 4-ой строк, тем самым, создавая перекрестную рифму *cd*.

Анализируя использование отдельных лексем, можно отметить, что общая композиция стихотворения также строится как музыкальная. Попробуем это доказать. Первым элементом, который появляется несколько раз, является фраза «Голоса за холмами!». Несмотря на то, что этот образ появляется трижды, он ни разу не повторяется точно. В первом случае фраза «Голоса за холмами!» представлена как восклицание, в заключительной строфе эта же фраза вплетается в повествовательную поэтическую ткань «Голоса за холмами/Раздаются в тумане», а в среднем разделе (речь идет о строфе 3) фраза редуцируется до одного слова – «Да! За холмами теми/Среди гладких полян». Здесь фраза вообще деформируется: во-первых, в ее начало внедряется последний слог предыдущей строфы, а во-вторых, поэт сознательно переносит ударение с первого на второй слог, вследствие чего прежнее слово звучит по-иному. Позднее мы проследим, как этот прием трактуется в музыкальной партитуре Г. Чобану.

Таким образом, даже этот пример подтверждает мысль о том, что Д.Самойлов использует прием варьирования, столь свойственный музыкаль-



ному искусству. Причем это варьирование осуществляется на самых разных уровнях – общего смыслового контекста, характера интонации, ударения в слове. Важно подчеркнуть, что повторение синтагмы<sup>2</sup> на расстоянии не только объединяет весь текст, придает ему целостность, но и членит его на три раздела. Таким образом, здесь можно говорить о своеобразной первой части, где экспонируется основная идея стихотворения, о развитии основной идеи в строфах 3-4 (своеобразная середина неконтрастного плана) и репризе (заключительная строфа). Это заключение содержит резюме, поэтический вывод всего произведения.

Есть также некоторые смысловые и поэтические пересечения, которые делают структуру поэтического текста еще более сложной, а систему связей – еще более многомерной, например, повторение на расстоянии слова «играют»: в одном случае, это фраза «Там играют в лапту», в другом – «То ли в прятки играют...» (2 и 4 строфа соответственно).

Но особый интерес вызывает прием, использованный в 3 строфе, когда автор недоговаривает последний слог на слове «оттуда», перенося слог «да!» в начало следующей строфы. Во-первых, он фонетически преобразует все слово, *Нотный пример 1*

поскольку, как в вокальной музыке, подчеркивает гласный – звук «у» (этот прием очень необычно будет решен в музыке Г. Чобану). С другой стороны, так создается не вполне традиционный способ членения строф, еще один действенный прием «сцепления» текста соседних строф. Если искать музыкальную аналогию этому приему, то он сродни задержанию: гармония, аккорд (в данном случае – поэтическая строфа) уже новый, а один звук «запоздал» из предыдущего аккорда (здесь – предыдущая строка и строфа).

Если обратиться к партитуре Г. Чобану, то прежде всего обращает на себя внимание тщательное, точное следование вокальной партии за текстом Д. Самойлова. Так, уже в двух начальных фразах метrorитмические условия изложения фразы «Голоса за холмами! Сколько их! Сколько их!» не противоречат поэтическим акцентам, отдельные фразы текста в вокальной партии отделены паузами, чтобы их артикуляция была как можно более отчетливой, а метрические и ритмические акценты в поэтическом и музыкальном текстах совпадают, о чем свидетельствует «ямбическое» строение начальных фраз.



Две последующие фразы – более протяженные – излагаются как единое музыкальное построение, причем обе изложены не с сильной доли, а со второй восьмой тактов 6 и 8. Этот ритмический прием подчеркивает взволнованный характер вокальной партии, что дополняет более сдержанную повествовательную поэтическую манеру.

Нотный пример 2



Строение вокальной партии довольно сложно: композитор использует смелые интонационные ходы (например, начальная фраза излагается в тональности *Ля-бемоль мажор*, а затем на основе звуков *ля-минора* и *си-минора*), создавая интонационное напряжение, остроту вокализации. В конструировании мелодии композитор использует как повторение мотива на другом высотном уровне, так и «зеркальное отражение», то есть смену направления движения (к примеру, «инерция» нисходящих скачков *ми бемоль – ля бемоль* и затем *ми-бемоль – ля бемоль* нарушается скачком *си бемоль – фа диэз* в восходящем направлении, а затем повторением этих же звуков уже в нисходящем скачке в такте 8).

Все эти метаморфозы вокальной партии обнаруживаются уже внутри первого раздела музыкальной формы. Если говорить об общей композиционной структуре романса,

Еще одним выразительным средством для отражения особенностей поэтического текста становится артикуляция. Так, в тактах 12-13 (на текст «Там играют в лапту»), композитор указывает на игривый характер этой фразы не только с помощью ремарки *scerzando*, но и избирает для вокальной партии штрихи *staccato* и *non legato*, подчеркивающие этот характер.

то последняя строится как простая трехчастная форма с неконтрастной серединой и варьированной расширенной репризой, с четким членением разделов формы, о чем свидетельствуют как авторские ремарки (*Темпо I*) в момент появления репризы, так и музыкально-выразительные средства (как, например, смена фактуры, и, главное, тональности в момент начала среднего раздела (отмена четырех бемолей в такте 10)). Схема структуры романса следующая:

A	B	A1
а в	с d	интерлюдия a1 b1 b2
4 т.	4 т.	4 т. 8 т. 3 т. 4 т. 4 т. 4 т.

Что касается фактуры фортепианного сопровождения, крайние ее разделы основаны на текучей, зыбкой фактуре, изложенной шестнадцатыми, с элементами линейного мышления (двухголосные «колеблющиеся» линии в правой руке), причем довольно хроматизированные (смотри нотный пример 1). Все перечислен-

ные приемы вполне сопоставимы с фактурными особенностями фортепианных сочинений французских композиторов-импрессионистов.

Еще один фактурный элемент – линия баса, которая, несмотря на октавные скачки, «устремлена» вниз по звукам, чередующим тоны и полутоны: *ля бемоль – соль бемоль – фа – ми бемоль – ре бекар – до – си бекар – си бемоль – ля бекар*<sup>3</sup>. Тем самым достигается большой регистровый охват в партии левой руки, фактура становится объемной. Композитор умело сочетает регистровую стабильность в правой руке, партия которой преимущественно изложена в среднем регистре и лишена движения, и мобильность нижнего слоя, его «погружение» в большую октаву и контроктаву.

Что касается характера мелодической линии, стиль здесь выдержан ариозный, что подтверждается как отсутствием речитативно-декламационных моментов, с одной стороны, так и изменчивостью, гибкостью вокальной линии, дробностью вокальных фраз, – с другой. По утверждению исследователей вокальной музыки, ариозный принцип «опирается не на стихотвор-

*Нотный пример 3*



В среднем разделе трехчастной формы наблюдается фактурное развитие, о чем свидетельствует появление новых фактурных элементов – «разложенный», арпед-

*ный метр, а на синтаксис»*<sup>4</sup>. Как правило, «за основу берется не слово, а фраза текста (или синтагма), составляющая с фразой неделимое единство»<sup>5</sup>, а речевые ударения отступают на второй план по сравнению с музыкальной фразой, имеющей один главный акцент.

Очень необычно решен ключевой момент поэтического текста, а именно – окончание слова «отту-». Чтобы подчеркнуть, усилить выразительность данного приема, композитор применяет один из наиболее действенных приемов вокальной музыки – «встречный ритм», в котором ритм вокальной мелодии не совпадает с речевым ритмом и обусловлен художественной задачей выявления образного смысла мелодии. В данном случае мы имеем дело с «внутрислоговым распевом», то есть «соответствием одной гласной нескольким звукам мелодии»<sup>6</sup>. Этот прием «встречного ритма» фиксирует внимание слушателя на «экспрессии длящегося музыкального тона»<sup>7</sup>, создавая тем самым не только пространственные ассоциации, эффект «эха», но и подерживая общую поэтическую «тональность» романа.

жированный аккорд в начале раздела в контрастном «белоклавишном» изложении, который акустически контрастирует с предыдущим *Ля-бемоль-мажор*. Другие

фактурные модели, такие, например, как гаммообразные пассажи в тактах 15-17 или более короткие мелодические ячейки, также состоящие из фрагментов гаммы в тактах 23-26, ритмически, тем не менее, идентичны, благодаря чему сохраняется единый характер движения, «полетность» романса. В конце среднего раздела композитор умело «режиссирует» плотностью фортепианной фактуры, «разрезая» ее за счет окружения коротких мотивов паузами (прием, который имеет также звукоизобразительный эффект).

*Нотный пример 4*

The image shows a handwritten musical score for piano and voice. It consists of four systems of staves. The first system includes a vocal line with lyrics and a piano accompaniment. The tempo marking 'piu vivo' is written above the first system. The lyrics are: 'Сей-де сон-дого сине-те-дого, еде-де сон-дого сине-те-дого, еде-де сон-дого сине-те-дого'. The second system continues the piano accompaniment with 'piu vivo' markings. The third system shows a vocal line with lyrics 'еде-де сон-дого сине-те-дого'. The fourth system continues the piano accompaniment.

Необычно и завершение романса «Голоса над холмами», которое отражает в полной мере особенности трактовки фортепианной партии композитором. Своеобразие этого произведения состоит в весьма лаконичных фортепианных разделах – вступлении, интерлюдии. К примеру, вступительный раздел романса «Голоса за холмами» призван очертить звуковыми средствами общую эмоциональную атмосферу

Этот фрагмент – своеобразная смысловая, «тихая» кульминация романса: здесь важные строки текста пропеваются при «разреженном», лаконичном, почти паузирующем фортепианном сопровождении; тем самым внимание слушателя еще сильнее приковано к спетому слову. Любопытны и звуковысотные «колебания» основного мотива – от звуков *ре, ре диез* – и *ре бемоль*, что, с одной стороны, усиливает зыбкий сонорный эффект, а с другой, «раскрашивает» в разные звуковые оттенки искомую фразу:

романса еще до появления первого спетого слова (при помощи фактуры линейного типа, тяготеющей к стилистике импрессионизма). Не случайно исследователи пишут о значении данной эмоциональной, образной настройки: «слова нередко приобретают тот или иной смысл в зависимости от того, каким было вступление»<sup>8</sup>.

Две интерлюдии имеют определенные конструктивные функции:

первая завершает первый раздел формы, основываясь на той же фактурной модели, а вторая – более протяженная – разграничивает среднюю часть и репризу, сообщая форме всего произведения стройность, расчлененность. Тем более удивительно, что композитор отказывается от идеи фортепианного завершения, столь, казалось бы, естественного в данном случае. Последний такт решен необычно: завершение вокальной партии почти совпадает с фортепианной, а разница составляет лишь четверть с точкой на тоническом звуке ля бемоль в басу. Этот прием целиком

*Нотный пример 5*



Анализ романса «Голоса за холмами...» убедительно доказывает, что Г. Чобану тонко и изобретательно трактует текст стихотворения Д.Самойлова, сочетая воплощение общего настроения поэтической основы с тщательным следованием за поэтическим текстом,

объясняется содержанием последней фразы поэтического текста – «а потом замирают».

Если опираться на классификацию фортепианных заключений в вокальном произведении, предложенную Е. Ручьевской в упомянутом ранее издании «Анализ вокальных произведений», то данный тип приближается к первому, самому простому типу заключения, который характеризуется как «короткий отыгрыш, подобный вступлению фонового типа, продленный аккомпанемент»<sup>9</sup>, хотя эта функция редуцирована до одного звука.

мастерски используя «сцепление» поэтических фраз и разделов музыкальной формы, обращаясь к таким приемам, как «встречный ритм», «внутрислоговый распев» и др., позволяющим ему адекватно передать смысл и конструктивные особенности поэтического текста.

### Сноски

<sup>1</sup> Голоса за холмами: Седьмая книга стихов. - Таллинн: Ээсти раамат, 1985. -160 с.

<sup>2</sup> Этот термин Л.Щерба определяет как «минимальный внутренне законченный и самостоятельный отрезок речи, выражающий в данном контексте одно, хотя бы и сложное понятие». Из кн.: Анализ вокальных произведений. Учебное пособие. Ленинград, Музыка, 1988, с.41.

<sup>3</sup> Это направленное вниз движение по тонам и полутонам в определенном смысле «уравновешивает» движение в партии левой руки, описанное нами ранее.

<sup>4</sup> Анализ вокальных произведений. Учебное пособие. Ленинград, Музыка, 1988, с.60.

<sup>5</sup> Цит. изд., с.60.

<sup>6</sup> Цит. изд., с.17.

<sup>7</sup> Цит. изд., с.20.

<sup>8</sup> Цит. изд., с.78.

<sup>9</sup> Цит. изд., с.80.



## STILUL SPECTACOLELOR ÎN BAZA LITERATURII CLASICE MONTATE DE A.VASILACHE ÎN ANII '90

*STYLE OF PERFORMANCES BASED ON CLASSICAL LITERATURE STAGED  
BY ALEXANDRU VASILACHE IN THE '90S*

---

**Elfrida COROLIOV,**  
doctor în studiul artelor,  
Academia de Științe a Moldovei

---

*The cinematic style of the play „Dangerous Liaisons” combines the style of the original novel by Choderlos de Laclos and the particular elements of the styles from XVIII-XIX centuries. The mystical black and white cinematic style of the play „Hamlet”, staged up in the era of globalization and postmodernism, reveals the mystic side of the Shakespearian tragedy. Fragmentary scenes involving stylistic hierarchy of stage space, music and dramatic performance style confer to „Anna Karenina” its polysemantic cinematic style in the post-modernist era. The cinematic metaphorical and symbolist style of philosophical stage action arises out of the combination of different style in „Brothers Karamazov”. Cinematic fragmentation, mixing different eras fit into the modern system of Art in the time of globalization.*

În anii 90 ai sec. al XX-lea, regizorul Alexandru Vasilache a montat mai multe spectacole în baza literaturii clasice: *Legături primejdioase* de Choderlos de Laclos, *Hamlet* de W. Shakespeare, *Anna Karenina* de L. Tolstoi, *Frații Karamazov* de F. Dostoievski. În selectarea materialului dramaturgic s-a manifestat individualitatea artistică a lui Al.Vasilache și, evident, modul său de gândire regizorală.

Formarea individualității artistice a lui Al. Vasilache a început la facultatea de regie a Institutului de Stat de Arte „G. Musicescu” din Chișinău (1981-1984), în atelierul de creație condus de Ilie Todorov, absolvent al Școlii Superioare de Teatru „B. Șciukin” din Moscova, care posedă o tehnică de virtuozitate în transfigurarea artistică, iar în arta regizorală tinde spre o formă grotescă dură. În procesul de perfecționare a măiestriei actricești și a celei regizorale la Institutul Unional de Stat de Cinematografie (ВГИК) la Moscova (1985-1989)

sau în cadrul cursurilor lui E. Matveev și A. Romașin, Alexandru Vasilache a însușit un lucru esențial: necesitatea artistului de a trece printr-o „purificare” prin intermediul operei clasice. Or, opera clasică te impune să verifici, dacă „ai atins nivelul” artistic, pentru a te apropia de ea. Înzestrat de la natură cu aspirația de a pătrunde tainele universului, Al. Vasilache a acumulat în individualitatea sa artistică nu doar anumite predispoziții, înclinații naturale, dar și cunoștințe, aptitudini pe care le dezvoltă cu ajutorul mentorilor săi, atât de diferiți. Toate acestea s-au manifestat în stilul spectacolelor, care nu este altceva decât funcționarea în egală măsură a tuturor componentelor stilistice ale spectacolelor, ce constituie baza lor sincretică, fixată în stilul plastic, care este calitatea limbajului și a formei lui.

*Legături primejdioase*

În romanul *Legături primejdioase*, scris în stil epistolar, autorul Choderlos de Laclos descrie în mod expres-

siv, pitoresc moravurile șocante și starea morală a aristocrației franceze în ajunul Marii revoluții franceze din 1789. Alexandru Vasilache a montat un spectacol după acest roman în anul 1992, pe scena Teatrului de buzunar. Acesta era timpul căderii moralității în noua societate burgheză, apărută pe ruinele imperiului sovietic.

Stilul scrisorii fiecărui personaj din roman relevă esența lui interioară. Astfel, vicontele de Valmont îi scrie marchizei de Merteuil în stilul unor relații victorioase, pe când scrisorile marchizei de Merteuil sînt scrise într-un stil de afaceri. Ea îl informează despre planurile următoarelor sale intrigă, despre modul în care poate să-și ascundă adevăratele sentimente. Cu toate deosebirile de stil ale scrisorilor vicontelui de Valmont și ale marchizei de Merteuil, le apropie totuși competiția autorilor în arta seducerii, în posedarea unei „științe a voluptății”, în cruzimea cinică de manipulare a sentimentelor curate, sincere ale tinerilor.

Alexandru Vasilache a montat spectacolul după scenariul lui Constantin Cheianu, acordînd o atenție deosebită fragmentelor de scrisori, ce reflectă stilul romanului și stilul scrisorilor personajelor. Textul scenariului i-a permis regizorului să prezinte acțiunea din perspectiva a două realități: una misterioasă, ascunsă de ochii lumii și alta exterioară. În spectacol, coloanele negre, ce emanau o culoare rece într-un întuneric infinit, creau senzația unui spațiu infernal, din care apăreau figuri negre ce simbolizau puterile tainice, misterioase ce conduc evoluția evenimentelor. Personajele spectacolului apăreau pe rînd, cufundate în spațiul verticalelor negre, luminate de o lumină rece.

Spectacolul începea cu o uvertură pantomimo-coregrafică originală, cu

mişcări convenționale de dans modern (maestru de balet V. Bucun). Patru figuri de bărbați, în costume negre, pe muzica lui A. Vivaldi, exprimau suferințe chinuitoare, imitau interpretarea la vioară și la violoncel, supuse voinței dirijorului. Orice mișcare a lor prevestea parcă o substituire, o simulare a realității.

În spațiul negru cu patru figuri negre, ca un fluturaș de culoare aprinsă, într-un veșmînt roz, înfioat, a zburat Cecile de Volanges (D. Mudreac). Întruchipare a frumuseții gingașe, tinere, cu rochia albă de mireasă în mîini, ea emana lumină, un sentiment de fericire ce nu putea fi explicat. Dar figurile negre înșfăceau rochia albă din mîinile Ceciliei și o aruncau de la una la alta, prevestind nenorocirea. Începutul ei va fi convorbirea confidențială a doamnei de Volanges (A. Cărăuș) cu marchiza de Merteuil și rugămintea de a pregăti fiica pentru nunta cu contele de Gilbert (V. Cărăuș).

Fățarnicia marchizei se descoperă în scena Operei. Fermecătoarea și atrăgătoarea Merteuil influențează dezarmant, în aceeași măsură, asupra tinerei Cecile, pe care pentru prima dată a adus-o la teatru, și asupra desfrînatului viconte Valmont, om cu mare experiență, în acest sens. Copleșind-o pe Cecile cu complimente și subliniind atitudinea deosebită față de ea, Merteuil îi propune lui Valmont s-o seducă pe Cecile. În acest timp însă, Valmont era ocupat de cucerirea altei tinere – Tourvel (L. Pogor). Pe Cecile o va seduce mai tîrziu și va plăti cu propria-i viață.

Cecile și sir Danceney (D. Boguță), jertfe ale intrigilor lui Merteuil și Valmont, ca și Trouvel, nu au conștientizat cauzele dramei vieții lor. Convingînd-o pe Cecile că logodnicul ei, contele de Gilbert, nu-i este pereche,



marchiza Merteuil îi propune lui Cecile să redacteze o scrisoare de dragoste lui Danceny, prin intermediul căreia ea urmărea două scopuri: să se răzbune pe Gilbert, pentru că acest conte cu moravuri rigide a respins-o și, totodată, să-l facă amant pe Danceny.

Acțiunea a doua începea cu un *Menuet* interpretat de patru bărbați în negru. Dansul trece lent într-o reprezentare scenică a interpretării la vioară, violoncel, flaut, sub bagheta dirijorului, provocând astfel un sentiment confuz de frică, ce se adevăra apoi în dansul reînceput. Corpurile căzând neputincios, mâinile lăsate în jos și, în cele din urmă, căderea cu capul în jos a unuia dintre ei prevesteau moartea.

Primul tablou îl constituie lecția de scrimă cu săbiile, pe care i-o dă Danceny lui Valmont, care s-a învoit să fie secundant la duelul dintre Danceny și Gilbert. Mai târziu, Danceny a folosit această lecție, când, fiind gelos pe Valmont pentru marchiza de Merteuil, îl cheamă la duel, omorându-l.

Pentru a provoca gelozia lui Valmont, care era pasionat de Tourvel, Merteuil apare în fața lui într-o seducătoare rochie roșie și-l prezintă pe rivalul lui, Danceny. Lupta cu săbiile a dezvăluit pasiunea ascunsă, înăbușită de intrigi, a marchizei de Merteuil față de Valmont. Ea îl încălzea cu corpul ei pe Valmont, rănit de mortal. În scena pantomimică pe muzica muribundeii Violeta, din ultimul act al operei *Traviata* de G. Verdi, Merteuil își ia rămas bun de la pasiunea ei și de la întreaga-i viață din trecut. Oamenii în vestimentație neagră, cu mâinile albe ca unor aripi negre, acopereau corpurile lor.

*Stilul simbolic al plasticii din scenele pantomimo-coregrafice, cu elemente de limbaj convențional al dansului modern, cu cele de plastică li-*

*beră și a dansului de curte din sec. al XVIII-lea, de grotesc și pantomimă realistă, se interpreta pe baza unui flux sonor dinamic, în stilul muzical barocco și belcanto. El se îmbina cu psihologismul profund, ce ascundea opoziția moarte-iubire, cu stilul simbolic al gamei cromatice a costumelor și cu stilul fragmentar al teatrului din anii '90 ai sec. al XX-lea, îmbinate organic prin montaj într-un spațiu și timp fragmentar. Toate acestea permit să apreciem stilul spectacolului „Legături primejdioase” drept unul cinematografic, combinând, în spiritul simbolismului postmodernist, stilul sursei literare cu elemente ale stilurilor din secolele XVIII-XX.*

#### *Hamlet*

Stilul mistic al tragediei lui W. Shakespeare, scrisă în anii 1600-1601, în epoca prăbușirii idealurilor umaniste, a contrastelor teribile, a contradicțiilor acute din viața socială, a reflectat, printr-o plasticitate polivalentă, profunzimea zguduirii sesizată de personalitățile sensibile, cu spirit de previziune. Unul dintre ei este prințul Hamlet, căruia i-a fost dat să cunoască taina nenorocirilor survenite asupra Danemaricii și misiunea care îi revine lui. Stilul tragediei este determinat de interpretarea lui Hamlet în relațiile sale cu lumea nevăzută pentru cei din jurul său.

Timp de secole, în diferite țări au apărut nenumărate interpretări ale imaginilor artistice enigmatice ale tragediei reale și simbolizând, în același timp, aspecte ale istoriei umane, fapt ce determină stilurile versiunilor scenice ale operei.

Alexandru Vasilache a montat spectacolul *Hamlet* în anul 1997, într-o perioadă complicată de criză a conștiinței nu doar a societății moldovenești, ci și a întregului fost imperiu, din

care Moldova făcuse parte. Al. Vasilache a montat spectacolul în stilul filmului alb-negru, în care antiteza dintre cele două lumi - pămîntească și cea de dincolo – se schimba într-o interpenetrare reciprocă. În spectacol nu era soare și raze de soare.

Spectacolul se caracterizează printr-o expoziție originală. Pe fundalul sunetelor înfundate ale tobelor, al râsului vesel, fericit, într-un spațiu negru infinit (scenograf P. Balan) se profilează figurile în veșminte negre (costumația S. Verebceanu), îmbrățișându-se, ale Ghertrudei (S. Luca), regele Hamlet (I. Chistol) și figura albă a unui băiețel, viitorul prinț al lui Hamlet. Cu gingășie configurează regele Hamlet fața soției sale Ghertruda, străduindu-se parcă s-o memoreze pentru vecie. Nefiind în stare să termine cu ștrenghiile copilului, aruncându-l de câteva ori în sus, regele Hamlet îl cheamă pe măscăriciul Yorick (A. Durbală), înfășurat în veșmînt alb, cu o scufie de arlechin patrulateră cu clopoței. El însă se retrage cu Ghertruda.

Făcînd tumburi, zburînd în sărituri înalte prin aer, jucîndu-se cu băiețelul de-a căluțul, Yorick, mai în glumă, mai în serios, își împărtășea viitorului prinț Hamlet gîndurile sale despre valorile vieții, despre esența existenței. Pentru totdeauna vor rămîne în memoria lui Hamlet (I. Rusu) cuvintele lui Yorick: „Nu e mare valoarea celui ale cărui dorințe sînt doar mîncarea și somnul. El este animal, nu om” și își va aminti cînd va înțelege adevăratele intenții ale lui Ghilderstern (A. Dicuseară) și Rosencrantz (A. Leancă), care slujeau cu credință regelui Claudius (E. Gaju) și astfel trădîndu-și cel mai bun prieten al său. Gîndurile lui Yorick „A fi sau a nu fi, iată întrebarea. E destoinic să te supui loviturilor sortii sau trebuie să opui rezistență...” vor apărea în amin-

tirea prințului în minutele chinuitoare ale căutării adevărului. Înțelegînd scopul întrebărilor pe care i le pun Ghilderstern și Rosencrantz, Hamlet își va aminti cum în copilărie Yorick îl învăța să cînte la flaut, iar el nu putea. „Asta-i atît de simplu, ca și cum ai minți, îi explica Yorick. Alege gaura cu degetele, suflă aer cu gura și din el va ieși o muzică foarte expresivă. Vezi, iată clapele. E mort!”, ca o precizare vor suna cuvintele lui Yorick care a căzut pe spate, înfățișînd astfel moartea. Tot astfel Hamlet îi va propune lui Rosencrantz și lui Ghilderstern să cînte la flaut, iar ei nu vor putea cînta. Pentru Hamlet soarta lor este hotărîtă.

Înflăcărata destăinuire de dragoste a lui Hamlet Ofeliei (N. Colțun), însoțită de Litania divină în interpretarea artistei A. Bunescu, s-a întrerupt prin apariția neașteptată a lui Laert (D. Boguță). Pe fundalul unui vuiet alarmant, venit parcă de sub pămînt, el îl preîntîmpina de primejdia comuncării cu Hamlet.

Acțiunea spectacolului începe cu scena înmormîntării regelui Hamlet. În adîncul spațiului negru, însoțit de o vocaliză stridentă, asurzitoare, apăsătoare, apare un cerc de culoare purpuriu-închis (în tradiția japoneză, această culoare înlocuia violetul-închis, care era permis să fie purtat doar cu acordul împăratului). El cadra cu culoarea bandei de pe cap ce le purtau Claudiu, Ghertruda și prințul Hamlet, ele avînd sens simbolic în scena înmormîntării regelui și a inaugurării la tron a lui Claudius. Poloniu (I. Mocanu) rupe brusc banda de pe capul Ghertrudei, merge cu ea, ca și cu un drapel, în întîmpinarea lui Claudius, îl aruncă la pămînt, Claudius ridică banda și, în mod forțat, i-o întinde Ghertrudei care se zvîrcolea în suferințe după soțul mort. Banda neagră de pe capul

lui Poloniu constituia dovada unui statut social inferior. Asemenea bande negre purtau pe capetele lor Laert, Ghilderstern, Rosencrantz. Ultimii doi, trimiși de Claudius să-l urmărească pe Hamlet, să afle gândurile lui ascunse, au fost folosiți de Hamlet în calitate de actori în scena *Cursa de șoareci*. Ei împlîntau în pămînt prăjini cu măști albe în vîrf. Rosencrantz recita monologul despre Pirreus, fiul lui Ahile, care s-a răzbunat pe troieni pentru moartea tatălui său. Monologul i-a amintit lui Hamlet propria lui soartă, iar prăjina lungă cu masca albă i-a sugerat să joace o reprezentație în care să fie reflectată întocmai moartea tatălui său.

Dezvoltarea acțiunii în actul doi începea cu scena sărutului dintre Hamlet și Ofelia, însoțit de cuvintele fetei: „Așa precum mirosul lor s-a trecut, luați-le înapoi. Fetele cumsecade nu apreciază cînd li se fac cadouri și sînt schimbate”. Hamlet a simțit (în cuvintele fetei) că ea este, de fapt, folosită ca o piesă de schimb în intrigile împotriva lui, urzite de Claudius și Rosencrantz.

Scena cursei de șoareci se desfășura pe un cerc alb. În centrul lui apărea Yorick. El sufla încordat într-o tubă ce scotea sunete false și solicita aplauze. Era înconjurat de figuri albe, care împlîntau în podea măști albe pe prăjini lungi. Actorul care îl înfățișa pe Claudius sufla în tubă, de asemenea fals, și, la fel, solicita aplauze.

Mișcările frivole ale corpului de către „Claudius” și „Ghertruda”, cu măștile în mâini, sînt întrerupte brusc odată cu apariția spiritului regelui Hamlet, care într-o clipă a spulberat mascarada falsă de la curtea regelui Claudius. Spiritul s-a apropiat de Ghertruda care se afla printre spectatori, luînd-o în brațe. De spaimă, ea a

leșinat. Claudiu a împlîntat cuțitul în spatele Spiritului, dar în zadar. Spiritul s-a întors cu fața spre el, făcîndu-se nevăzut. Claudius e cuprins de spaimă, iar urletul lui sălbatic umple spațiul negru.

Regizorul Al. Vasilachi a transferat acțiunea spectacolului din Danemarca într-un loc necunoscut, înlocuind, totodată, obiceiul înmormîntării cu cremațiunea corpului. Momentul amintește de ritualul geților, care se închină zeului-soare Gebeleizis și care credeau că arderea răposatului duce la eliberarea sufletului de corpul neînsuflețit și la o mai ușoară înălțare a sufletului la zei. Însă în spațiul plin de întuneric al spectacolului lui Al. Vasilachi, soarele lipsește. Discul roșu închis al soarelui apărea pe fundalul negru doar ca o prevestire a morții apropiate. Răposații treceau în lumea de dincolo a spiritelor albe, îmbrăcați în odăjdii albe strălucitoare. Cei plecați mai înainte îi întîmpinau cordial pe noii veniți în lumea de dincolo. Un rînd de vase-urne reprezenta cimitirul. Hamlet, vînturînd cenușa dintr-un vas, meditează asupra sorții lui Alexandru Macedon care a devenit pulbere. Urna cu rămășițele pămîntești ale lui Yorick a trezit în memoria eroului amintiri despre „un om cu mult haz, de o ingeniozitate inepuizabilă”. Mulțumit de cele auzite, în spatele lui Hamlet apare spiritul lui Yorick.

Hamlet toarnă din urnă în chisea cenușa tatălui și cu amărăciune în glas vorbește despre nimicnicia, ticăloșenia lumii, despre maică-sa care, în mai puțin de o lună, deja „s-a căsătorit...”. El este chinuit de presimțiri care s-au materializat odată cu apariția siluetei albe a lui Yorick. Lumea pămîntească plină de întuneric, lipsită de orice semn de viață și strîns legată de lumea ireală albă, scenele cu caracter fragmen-

tar determină stilul jocului actoricesc în spectacol. Prin replici scurte emotive, în dialoguri și monologuri actorii au creat tipuri umane în diferite situații de viață.

Muzica care suna în timpul episoadelor scenice dezvăluie sensul interior emotiv și exercită o influență importantă asupra stilului spectacolului. Litania – rugăciunea dumnezeiască despre dragostea hărăzită dezvăluie sentimentele puternice ale prințului Hamlet și ale Ofeliei. Litania însoțește și înmormântarea Ofeliei. O importanță deosebită în maniera interpretativă o au sunetele cimpoiului, vechi instrument de suflat, ce emite un sunet continuu. În Imperiul Roman, cimpoiul era instrumentul pedestrașilor, iar în Scoția muzica compusă pentru cimpoi exprima tematica luptelor și despărțirea de oștenii căzuți pe câmpul de luptă. În spectacol, sunetul cimpoiului răsună pentru prima dată în scena de dragoste a regelui Hamlet cu Ghertruda. Apoi, pe fundalul Litaniei, se aude sunetul prelung al cimpoiului în scena morții regelui Hamlet. Coralul gregorian reproducea lumea infernului. Sunetul se aude și în scenele apariției umbrelor din lumea de dincolo ale lui Yorick și Hamlet. Pe fundalul coralului, în memoria lui Hamlet, apăreau tablouri din copilăria îndepărtată, se dezvăluia starea interioară a prințului adâncit în gândurile sale despre maică-sa, care a trădat memoria tatălui, și femeile – simbol al perfidiei. Sunetele coralului gregorian, ce se auzea parcă din lumea de dincolo, însoțește coborârea într-o altă lume a Ofeliei, Rosencrantz, Guildenstern și Polonius, apariția duhului regelui Hamlet în scena *cursa de șoareci*. Coralul gregorian umple cu sunete infernale tot spațiul în scena cu groparii care cern prin

sită cenușa Ofeliei, deasupra capului lui Yorick, care zîmbește, este începutul luptei dintre Hamlet și Laert, al cărei rezultat este prezis. Hamlet și Laert și-au legat ochii, au făcut schimb de cuțite și, fără nicio emoție, se străpung cu cuțitele, apoi Hamlet înfige cuțitul în Claudius, Ghertruda cade fără suflare în brațele figurei albe a regelui Hamlet. Personajele în alb acoperă cu pânze albe corpurile neînsuflețite. Bătăile ritmice ale tobelor însoțesc procesiunea funerară: urnele cu cenușa regelui Hamlet și a Ofeliei. Țipătul unei bufnițe sau poate a unui șacal prezice o nenorocire. Acest țipăt se aude atunci când apare cercul roșu închis înainte de apariția umbrei tatălui lui Hamlet, înainte de scenele în care Claudius le cere lui Guildenstern și Rosencrantz să-l urmărească pe Hamlet și *Cursa de șoareci*. Structura spectacolului dezvăluie lumea în goana ei pentru putere, în care puterea nu costă nimic.

*Spațiul negru-alb, caracterul fragmentar al scenelor ce se schimbă într-un mod ritmic dezvăluie trăsăturile caracteristice ale personajelor, sinteza ezoterică a practicilor orientale antice în costumele actorilor și în obiectele de uz, în simbolica culorilor și a cercurilor, umplerea acțiunii scenice cu sunete muzicale tainice și pline de semnificații ale lumilor scot în evidență stilurile spectacolului ce tind spre un stil mistic negru-alb, cinematografic al reprezentării teatrale din epoca globalizării și a postmodernismului, ce dezvăluie lumea mistică a tragediei shakespeareiene.*

*Anna Karenina*

Conform opiniei criticului V. Lakșin, în romanul *Anna Karenina* de Lev Tolstoi, editat în anii 1876-1877, se simte „spiritul meditației triste, a viziunii melancolice asupra lumii”. În

comparație cu romanul *Război și pace*, editat în anii '60, în *Anna Karenina* se observă „o încordare interioară și o mai mare neliniște, care reflectă atmosfera generală precară, instabilă” [1]. Era perioada când „se distrugeau nu doar concepțiile obișnuite despre viață, ci și toate credințele ideologice, filozofice și religioase. Reconsiderarea valorilor era un proces dureros și Tolstoi uneori simțea un gol imens”.

În acest context, cercetătorul E. Babaev citează din *Confesiunile* lui L. Tolstoi, lucrare scrisă după *Anna Karenina*: „Gîndul despre sinucidere a venit într-un mod atît de firesc, așa cum mai devreme îmi veneau gîndurile despre îmbunătățirea vieții”. E. Babaev se întreabă: „Oare nu acesta este motivul că această temă ocupă în roman un loc atît de important?” În opinia aceluiași critic, *Anna Karenina* este un roman enciclopedic, în care este transfigurat artistic o întreagă epocă cu speranțele, pasiunile, frămîntările și dramele ei. Tolstoi a surprins în epocă „zvîrcolirea (căutările) gîndului”, instabilitatea, nesiguranța”. E. Babaev remarcă polivalența frazei de la începutul romanului: „Totul s-a încurcat...” [3].

Regizorul Alexandru Vasilache montează spectacolul *Anna Karenina* în anul 1996, o perioadă instabilă, de tranziție, întocmai ca și perioada în care a fost creat romanul scriitorului rus. Însă Al. Vasilachi a nuanțat în piesă numai relațiile tragice dintre Anna și soțul ei, Karenin, Vronski, fiul Alexei, relații nuanțate tragismul morții, temă de o semnificație aparte la Tolstoi. Eroina poate să scape de această lume ostilă numai prin moarte, o cale semnificativă pentru Tolstoi. Cercetătorul Z. Hainedi afirmă că „E puțin probabil să aflăm un cugetător care ar fi fost preocupat de problema morții o

perioadă mai îndelungată, mai profund și multilateral, decît Lev Tolstoi”. În *Anna Karenina* autorul și-a propus să rezolve dilema vieții și a morții” [4].

Acțiunea spectacolului lui Al. Vasilache este anticipată de muzica părții a doua a *Concertului pentru două violoncelle* de A. Vivaldi, de un dramatism profund, ce transmite lupta împotriva stihiiilor ce nu se supun omului. Muzica umple adîncurile spațiului negru, iar pe marginile scenei ațirneau pînze de un roșu aprins, de culoarea sîngelui.

Sensuri mistice capătă cuvintele motto-ului din roman: „A mea este răzbunarea, eu voi răsplăti”, ce se pronunță pe fundalul muzicii.

Acțiunea spectacolului începe cu lecția dată de Karenin (E. Gaju) fiului Serghei (N. Zubcu). Băiatul citește stăruitor primele rînduri din *Vechiul Testament* despre legea dumnezeiască, păcat și moarte. Tatăl, adînc îndurerat, stă în spatele copilului și, pe neașteptate, zice: „Serioja, mama ta, Anna Arcadieвна, a murit”. Serioja a strigat: „Nu este adevărat” și a luat-o la fugă.

Karenin, rămînînd singur, nu-și mai ascunde suferința. Cu durere în suflet el pronunță fiecare cuvînt, adresat soției sale, reproșîndu-i că este fără inimă, iar sie – autoamăgirea. Pe neașteptate, o mulțime de oameni în negru, cu cilindre negre și cu bastoane lungi în mîini îl iau și îl duc în adîncul întunericului din spațiul scenic.

În locul lui Karenin apare Anna (S. Luca), îmbrăcată într-o rochie neagră strînsă pe corp, cu un decolteu adînc, ce-i descoperă umărul drept (costumația S. Verebceanu). În spatele ei, ca o umbră, se află Vronski într-un mundir negru de ofițer (D. Boguță). Anna suferă din cauza sentimentelor antagoniste: pasiunea distrugătoare și

incapacitatea de a lupta împotriva ei. Însă chinurile, suferințele eroinei sînt întrerupte de Vronski, care a prins-o pe Anna în brațe și a început să o învîrte în fantasticul vals al lui A. Haceuturian, muzica căruia în timpul său l-a impresionat pe regizorul spectacolului *Mascarada* Iu. Zavadski, o muzică „cu un temperament deosebit, fantastic. Exista în ea o putere demonică” [5]. Pe fundalul grotesc al figurilor negre, rotirea în dans a celor doi capătă un colorit fantasmagoric.

Extazul dragostei Annei este întrerupt, pe neașteptate, de șoaptele mulțimii în negru. Mișcărilor ei stranii sînt însoțite de muzica dramatică a *Concertului pentru două violoncele* de A. Valdi. Treptat, presimțirile Annei capătă puterea unei preziceri.

Karenin, insultat de vorbele lumii și de opiniile societății privind relațiile Annei cu Vronski, încearcă să-și păstreze calmul. El măsoară scena cu pași uniformi, i se adresează Annei, în speranța de a fi înțeles, recunoscînd sentimentul geloziei, „ofensator și umilitor” și, în același timp, o roagă să respecte regulile morale, care nu pot fi încălcate fără ca să fii pedepsit. Karenin încearcă să-și convingă soția să supună sentimentele rațiunii, pentru binele ei și a feciorului. Karenin îi sărută mîinile în speranța de a fi înțeles. Anna nu găsește cum să-i răspundă. Rămînînd singură, ea pronunță: „Deja e prea tîrziu”. Și iarăși răsună muzica din *Concertul pentru două violoncele*.

Neliniștită, în așteptarea lui Serioja, care ieșise la plimbare și l-a prins ploaia, Anna îl vede venind pe Vronski. Neliniștea eroinei îl cuprinde și pe el. Vronski o întrebă pe Anna de sănătate, de ce e tristă și la ce se gîndește. Văzîndu-l atît de supus, ea îi răspunse sincer că se gîndește, ca de obicei, la fericirea și nefericirea ei.

Tremurînd toată, ea răspunde la întrebările lui insistente, recunoscînd că așteaptă un copil. Pentru Vronski acesta este un semn ca să o roage să-și părăsească soțul și să-și lege viața cu el. Chiar îi propune să fugă împreună. Aceasta însă însemna să-și părăsească fiul. Eroina, înțelegînd întreaga nimicnicie a situației sale, îl roagă ca niciodată să nu-i mai vorbească despre aceasta. Vine Serioja și Anna îl îmbrățișează și îl rotește, cade în genunchi în fața lui, cu dragoste îi mîngîie părul de parcă își lua rămas bun pentru totdeauna. Sentimentele eroinei sînt transmise de sunetele *Concertului pentru două violoncele*.

Frica neascunsă a Annei pentru viața lui Vronski, căzut de pe cal la curse, pe neașteptate a urgentat dinamica evenimentelor spre un deznodămînt tragic. Rugînd-o pe Ana să se comporte cuviincios, pentru a nu da motive de vorbe gurilor rele, Karenin abia se ține pe picioare. Însă a văzut în ochii Annei doar un licăr rece și a auzit mărturisirea că ea este disperată și că este amanta lui Vronski. Ridicînd mîinile spre cer, Anna exclamă: „Doamne, cît e de luminos!” Parcă auzind chemarea, a dat buzna Vronski, care a rotit-o în valsul fantastic al lui Haceuturian. În jurul lor, în cercuri se rotesc figurile în negru cu cilindre negre și bastoane lungi.

Cu toată durerea din inimă, suferințele chinuitoare, care îl duc pe Karenin pînă la starea de isterie. El nu pierde speranța să refacă relațiile cu soția.

Anna, dimpotrivă, în loc de ușurarea care ar fi trebuit să urmeze după eliberarea de minciună, avea o stare de neliniște și de frică. Ei i se pare că Vronski n-o mai iubește, este urmărită de visuri pline de coșmar. Tremurînd de frică, ea îi povestește lui Vronski visul în care apare un bărbat strașnic,

ceea ce ar putea simboliza moartea ei în timpul nașterii. Anna aude valsul demonic. Prin fața ochilor i se perindă tabloul monstruos al figurilor în negru cu bastoane în mână, care își bat joc de ea într-un dans fantasmagoric.

Înainte de a naște copilul, temându-se că va muri, Anna îi roagă pe Karenin și pe Vronski să se împace, să dea mâna unul cu altul. Cu durere, dar fără a ezita, Karenin îi întinde mâna lui Vronski. El este gata să o ierte pe Anna, dar și pe rivalul său. Vronski își acoperă fața cu mâinile. „Descoperă fața, privește la el. El este un sfânt”, zice Anna și îl roagă pe Karenin să-i descopere fața. Fața lui Vronski exprimă suferință și groază. Vronski îi întinde mâna lui Karenin, ceea ce o liniștește pe Anna. Dar încep durerile nașterii și ea cade în stare de inconștiență. Este ridicată și dusă în adâncurile spațiului negru de figurile în negru, însă Karenin o smulge din mâinile lor. În neștire, Anna se vede împreună cu Vronski, rotindu-se într-un vals demonic.

În ultimele clipe ale vieții, când nu-i mai rămâne decât dragostea pentru Vronski, iar el tot mai mult se îndepărta de ea, Anna aude murmurul lumii ostile, care insistent o cheamă la ea. Într-un treni negru, punându-și un cilindru, cu bastonul în mâini, Vronski conduce dansul frenetic, grotesc și mistic pe muzica valsului.

Și în ultimul moment al vieții, ridicând mâinile spre cer și rugându-se „Doamne, iartă-mă pentru toate!”, eroina aude din nou valsul pasiunii care a distrus-o. Corpul ei neînsuflețit este ridicat de figurile în negru cu cilindrele puțin luminate, ce semnifică lumea de dincolo. Ele au purtat-o spre spațiul întunecat, de unde se aud sunetele tragice ale *Concertului pentru două violoncele* de A. Vivaldi.

În mizanscenele frontale și laco-nice personajele pronunțau monologurile interioare, fraze din romanul lui Lev Tolstoi, ce dezvăluiau starea sufletească a eroilor și schimbarea emoțiilor.

Rolul polifuncțional al „eroului colectiv” – personajele în negru, ce dezvăluiau anumite sensuri ale celor spuse de Anna și Vronski, sonorizând textul scriitorului, leagă scenele dramatice într-un tot artistic integru .

„Stilul lui Tolstoi în *Anna Karenina* este apreciat de mai mulți critici literari ca o trecere de la romanul realist la cel modernist. Aceste particularități se manifestă în partea a șaptea a romanului, unde fluxul conștiinței și meditațiile Annei se dezvăluie în asociații libere ale gândurilor apărute pe neașteptate” [6].

Stilul modernist transformat al spectacolului lui Al. Vasilache din epoca postmodernistă se manifestă în ascetismul spațiului scenic negru-alb-roșu și în costumele alb-negru ale personajelor, care, în același timp, creează impresia unei schimbări permanente a spațiului.

*Stilul intermediar dintre realism și modernism al romanului Anna Karenina, cu motivele instabilității timpului, vieții și morții este transfigurat artistic în spectacolul cu același titlu de Al. Vasilache prin mijlocirea muzicii lui A. Vivaldi în stil baroc și prin valsul pătruns de simfonism al lui A. Haceaturian, prin stilul plastic al spectacolului, în contrast cu mișcările ascetice ale actorilor și prin dinamica mișcărilor dure, grotești ale figurilor în negru. Fragmentarismul scenelor însoțite de coordonarea stilurilor subordonate spațiului scenic, de muzică și jocul actorilor ne permite raportarea stilului spectacolului Anna Karenina la stilul polisemantic cine-*



matografic al prezentării teatrale a epocii postmoderniste.

#### *Frații Karamazov*

În spectacolul *Frații Karamazov*, pe baza romanului omonim al lui F. Dostoievski, temele anunțate în *Anna Karenina* apar într-o altă perspectivă. F. Dostoievski a văzut un sens adânc, deosebit în epigraful romanului *Ana Karenina* „Мне отщение и аз воздам”. El se referă la cuvintele epigrafului, meditănd asupra faptului că „legile spiritului omenesc sînt tot atît de necunoscute, tot atît de neștiute pentru știință, tot atît de nesigure, tot atît de misterioase, încît nu sînt și nu pot fi încă nici vraci, nici chiar judecători *definitivi*, dar este Acela care spune: „Мне отмщение и аз воздам”. Doar Lui unuia îi este cunoscut taina lumii acesteia și soarta finală a omului” [7].

Pentru a înțelege stilul romanului lui F. Dostoievski, vom face referire la aprecierea dată de M. Bahtin ca roman polifonic. În relațiile dialogice existente între elementele structurii romanului lui Dostoievski, M. Bahtin vede „ceva cu mult mai larg decît relațiile dintre replicile dialogului exprimat compozițional, aceasta este aproape un fenomen universal, care străbate aproape toată vorbirea umană și toate relațiile și manifestările vieții umane, în general tot ce are sens și semnificație”. Construind romanul ca „un mare dialog”, înăuntrul căruia „răsunau, luminîndu-l și îngustîndu-l, exprimarea compozițională a dialogurilor eroilor și, în sfîrșit, dialogul trece în interior, în fiecare cuvînt al romanului, făcîndu-l bivoc, în fiecare gest, în fiecare mișcare mimică a feței eroului, făcîndu-l neregulat și întrerupt; acesta deja este un „microdialog”, care definește specificul stilului verbal al lui Dostoievski” [8].

La montarea spectacolului *Frații Karamazov*, regizorul Al. Vasilache a pornit de la esența polifonică, dialogică a stilului verbal al romanului lui F. Dostoievski. În acțiunea spectacolului el a introdus *Capriccio* de N. Paganini. Contrastul ciudat, fluctuant al muzicii – ironic, zeflemisitor și, pe de altă parte, divin, angelic, este pătruns de patimi joshnice și de sentimente înălțătoare. Pe parcursul întregului spectacol, *Capriccio* însoțea toate scenele din familia Karamazov. Acțiunea spectacolului începea cu monologul bivoc al lui Ivan (P. Alici). Adresîndu-se sieși și lui Alioșa (I. Rusu) care privea fix și încordat în adîncul spațiului, îmbrăcat într-o cămașă lungă, de un albastru deschis, în care semăna cu un heruvim (costumația I. Veribceanu), Ivan repeta cuvintele bătrînului păcătos din veacul al șaisprezecelea că „Dacă nu ar fi fost Dumnezeu, ar fi trebuit să-l inventăm”. Rafinat, cu privirea aprinsă a unui foc rece, misterios, prin întregul său aspect Ivan confirma cuvintele spuse despre el de Alioșa: „Ivan este un sfinx, Ivan este un mormînt”. Costumul elegant, din 3 piese, de un verde complex, stilizat convențional după moda secolului al XX-lea, sublinia caracterul său închis și contradictoriu.

În „Legenda despre Marele inchi-zitor”, compusă de el, orgoliul său se materializa în chipul triumviratului din Roma Antică, care l-a detronat pe Dumnezeu și și-a însușit dreptul asupra judecării necruțătoare, ce amintește de fascism. Deasupra mulțimii de șepci și treniuri lungi, cenușii, Ivan dădea drumul la un disc cenușiu cu cruce neagră, ce amintea svastica, de la care atîrna o pînză purpurie, ce se asocia cu un rîu de sînge. Cuprinsă de răutate, mulțimea îl împingea dintr-o parte în alta pe un tînăr într-un costum ne-

gru simplu, în cămașă albă - pe El (D. Boguță). Cu un rîs sarcastic, mulțimea cerea: „Dacă tu ești Acela, prefă pietrele în pîine, iar apa în vin”. Aruncîndu-i apa din pahar drept în față, ei l-au trîntit la pămînt.

Mulțimea îl întîmpină supusă, în genunchi, pe Marele inchiuzitor (E. Gaju), cu trăsături pătrunzătoare ale feței, alb ca de mort, într-un costum purpuriu strălucitor, cu o băsmăluță albă în mîină – simbol al morții. Doi oameni din mulțime, ridicînd de jos pînza roșie, o aruncă pe umerii inchiuzitorului care devine asemănător cu triumvirul roman. El îi porunci tînărului să se ridice și întrebînd „De ce ai venit să ne încurci?”, a început a predica: „Deoarece tu ai venit să ne încurci și știi asta. Chiar mîine te voi judeca și voi arde pe rug, ca pe cei mai înrăiți eretici și același popor care azi ți-a sărutat picioarele mîine, după un semn al meu, se va arunca să adune cărbuni la rugul tău, știi tu oare aceasta?”. Măsurînd cu pași repezi, hotărîți dușumeaua scenei, inchiuzitorul își lasă pînza albă de pe sine, fluturînd cu băsmăluța albă, a ordonat să acopere cu ea, imitînd astfel arderea lui pe rug, deasupra căreia din nou a început a se mișca svastica.

Inchiuzitorul L-a întrebant dacă știe că vor trece secole, „omenirea va proclama prin gura ei înțelepciuni și științe, precum că nu există crime și, prin urmare, nu există nici păcat, ci există doar înfometai”. Cu aceste cuvinte, inchiuzitorul își trage de pe sine pînza purpurie, transformîndu-se în imaginea simbolică a drumului însîngerat spre familia Karamazovilor.

După omorîrea lui Fiodor Pavlovici Karamazov de către Smerdeakov, în urma unei înțelegeri secrete cu Ivan, Marele inchiuzitor îi pune pe cap lui Ivan o coroană de lauri. Ivan,

în disperare, o aruncă. În locul lui a apărut El. Personajele cenușii din nou au început să-L arunce dintr-o parte în alta. Marele inchiuzitor se ridică tot mai sus. În spatele său, cu o putere uimitoare, se învîrtea svastica, iar trenziul lui roșu se făcea tot mai lung și începea să se transforme într-un drum sîngeros infinit.

Marele inchiuzitor a coborît pentru ca, ridicînd mîna cu mișcarea triumvirului roman, să-i spună Lui „Dixi!” („Eu am spus!”) și să-i comunice că mîine va fi ars pe rug. Ascultînd cu răbdare reflecțiile filozofice despre conducerea lumii ale Marelui inchiuzitor, El s-a apropiat de acesta și l-a sărutat. Un gest atît de neașteptat l-a lăsat confuz pe Marele inchiuzitor. El și-a pierdut siguranța de odinioară, corpul său s-a sucit și a amorțit.

Alioșa, căruia îi este rezervat rolul de om-universum, care a pătruns adîncurile sufletului uman, înzestrat cu darul de a compătimi și a ierta, care se străduiește să lege prin legătură cerească destinele oamenilor care se distrug din interior, care se străduiește să dobîndească liniște sufletească, pace lăuntrică, pe neprins de veste provoacă ciocniri. Trimis de Dmitri să se „închine” Katerinei Ivanovna (A. Bunescu), în semn de recunoștință pentru autojertfîrea ei fără margini și, în același timp, să-i comunice refuzul lui de a se căsători cu ea, fără să vrea provoacă o ciocnire violentă între Katerina Ivanovna și Grușenca (S. Luca), care s-a terminat cu jignirile lui Dmitri, cu isterica și plînsul Katerinei Ivanovna.

Despre acest scandal Alioșa i-a povestit lui Dmitri (I. Chistol), care a rămas entuziasmat, numind-o pe Grușenca regina „tuturor femeilor infernale care pot fi închipuite pe lume”. Arzînd de nerăbdare, el a hotărît să

fugă la ea, în așa fel acutizînd și mai mult conflictul cu tatăl său, care avea o mare pasiune față de Grușenca.

Trei personaje în cenușiu povesteau pe rînd biografia nu tocmai plăcută a lui Fiodor Karamazov (I. Todorov), caracterizîndu-l ironic ca pe un om condus de plăceri, un afacerist rapace și imbecil. În îndreptățirea fărădelegilor sale Fiodor Pavlovici înfieră cu furie toată lumea.

Smerdeakov (O. Grudco) era îmbrăcat la patru ace. Însă croiala costumului său vișiniu-închis, pantalonii în dungii, părul uns cu prisosință cu briolin trădau un tip de lacheu mîrșav. Capul său tremura, semn al epilepsiei moștenite de la mamă-sa, Lizaveta Smerdeakova.

Înțelegerea dintre Ivan și Smerdeakov, netransmisă prin cuvinte, trecea în dans - sărituri, susținute de variate bătăi de palme și la gambe, sugerînd astfel unitatea gîndurilor ascunse.

După omorîrea tatălui său, Ivan este cuprins de neliniște. Pînă nu demult afirmînd hotărît că totul este permis, acum el este gata să fie judecat. Ochii lui înnebuniți tot mai mult îl convingeau pe Smerdeakov că acesta este bolnav.

De parcă salvîndu-se de coșmar, Ivan, stînd pe scaun, își ține strîns capul în mîini. Smerdeakov, strigîndu-l, dansează dansul-complot dement, îl sărută pe gît, scoate de pe el cureaua, cu un strigăt trage brusc scaunul de sub Ivan și, scuturînd din cap, se ascunde în adîncul spațiului întunecat.

Învinuindu-l și îndreptățindu-l pe Dmitri Karamazov în omorîrea tatălui, personaje în cenușiu strigau pe rînd fraze despre frenezia romantică și pasiunea nebună, despre sensibilitatea și impetuozitatea sălbatică a lui Karamazov, despre chinuitoarele muștrări de conștiință și cugetările hamletiene

„a fi sau a nu fi”. Strigînd „Acolo, în Europa sînt Hamleții, iar la noi deocamdată sînt Karamazovii”, personajele în cenușiu s-au avîntat într-un dans frenetic.

Dmitri este deprimat de învinuirea ce i se aduce că și-a omorît tatăl, pentru care acum trebuie să fie pedepsit crunt, dar el nu se dă bătut. Alioșa afirmă de atîtea ori că fratele său nu este ucigaș. Pe neprins de veste, ca o pară de foc intră Grușenca care afirmă cu pasiune despre nevinovăția lui Mitea, clevetit de Katerina Ivanovna, fapt ce-i dă noi puteri și pasiunea dragostei. Dar personajele în cenușiu, strîngînd în jurul Grușencăi un cerc, au atras-o în adîncul spațiului întunecat.

În finalul spectacolului, Dmitri, cu un ușor reproș, își cere iertare de la Katea care, cu lacrimi în ochi, îi săruta piciorul. La celălalt picior a apărut deodată Grușenca. Cu greu reținîndu-și chinurile, țînîndu-se de cap, Mitea se aplecă la pămînt. După el a apărut Alioșa. Ivan, într-un dans nebun, făcea cercuri în jurul lor.

Pe scena rămasă pustie, în fața lui Alioșa apăru El. Luîndu-și de pe cap coroana de spini, a pus-o pe capul lui Alioșa. Cîntecul pătrunzător despre dragostea lui Nadir, în interpretarea lui E. Carruzo, din opera lui J. Bizet *Căutătorii de perle*, chema în înălțimile ce dăruiesc gingășia sentimentelor eliberate de pasiuni fatale.

*Din muzica lui N. Paganini și J. Bizet ia naștere stilul spectacolului „Frații Karamazov”. În acțiunea scenică, muzica devine premoniție, conduce spre punctul cel mai înalt al înțelegerii filozofice a lumii sufletești a omului, contradictorie și dramatic încordată. În sfera muzicii este înscris stilul dialogal al interpretării actorilor, bazat pe stilul dialogal al romanului lui F. Dostoievski. Stilul costu-*

*melor Karamazovilor din timpul lui Dostoievski, prin nuanțele culorilor, pe de o parte, însemna timpul nașterii posesorilor lor, iar pe de altă parte, relevă esența lor spirituală, creînd stilul descoperirii policromatice a personajelor (imaginilor) scenice în spațiul neutru negru, în care locul acțiunii era însemnat prin simboluri. În contopirea stilurilor tuturor*

*componentelor spectacolului apare stilul cinematografic metaforico-simbolic al acțiunii scenice filozofice.*

Fracționarea cinematografică, fragmentarismul, ce amintește de fuga/schimbarea cadrelor în film, împletirea epocilor în spectacolele lui Alexandru Vasilache se înscriu în sistemul dezvoltării artei în epoca postmodernismului și a globalizării.

### Referințe bibliografice

1. Лакшин, В. Я. *Лев Николаевич Толстой. Словари и энциклопедии на Академике. Большая советская энциклопедия* // dic.academic.ru/dic.nsf/bse 171404.Толстой.
2. Бабаев, Э. *Лев Толстой и его роман «Анна Каренина»* // *Лев Толстой. Анна Каренина. Роман.* Москва, Художественная литература, 1988, p. 9.
3. Idem, p. 11.
4. Хайнади, З. *Мотив смерти в творчестве Льва Толстого* // *Studia Slavica Hungarica*, V. XXIV. 1978, p.20.
5. Завадский, Ю. *Верю, мы еще поработаем вместе* // Арам Хачатурян. Москва, Советский композитор, 1975, p. 48.
6. *Anna Karenina* -Wikipedia en.wikipedia.org/wiki Anna\_Karenina.
7. Достоевский Ф.М. *«Анна Каренина» как факт особого значения. Из Дневника писателя* // Ф. М. Достоевский. Возвращение человека. Москва, Советская Россия, 1989, p. 370.
8. Бахтин М. *Проблемы поэтики Достоевского.* Москва, Советская Россия, 1979, p. 48-49.



## ARHAISME SEMANTICE CE APARTIN CÂMPULUI LEXICO-SEMANTIC « DRUM » CONSERVATE ÎN STRUCTURA FRAZEOLOGISMELOR

*SEMANTIC ARCHAISM THAT BELONG TO THE LEXICO-SEMANTIC  
FIELD „ROAD” PRESERVED IN THE STRUCTURE  
OF PHRASEOLOGICAL UNITS*

---

Lilia TRINCA,

doctor în filologie, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

---

*Phraseological units represent archaic vestiges that conserve old „culture layers”, „forgotten” as time passed, due to the prodigious semantic mobility of the lexical units that make them up. The linguists’ duty is „to dig up” these meanings, highlighting the richness and depth of the Romanian language. The present article investigates archaic meanings that express the notion of „road”, preserved in the structure of phraseological units. Words that refer to this notion belong to a lexico-semantic field with specific features, since the used terms bring exhaustive information concerning the society that „practises a certain system of roads”, as well as concerning the society anchorage in history and developing relations with other communities.*

Tezaurul frazeologic al limbii române, constituit din expresii șlefuite îndelung prin circulație, reprezintă un veritabil îndreptar al existenței românului în lume, o inepuizabilă comoară a gândirii, observației și experienței sale, reflectînd specificul lui față de alte popoare. Și sub aspect ontologic, frazeologismele au o situație oarecum aparte: majoritatea cuvintelor intrate în corpul frazeologismelor alcătuiesc fondul principal al limbii, averea, sursa și originalitatea ei statornică.

După cum se știe însă, limba nu este Êrgon (produs), ci Energia (activitate). Ea este în continuă mișcare, evoluție, proces care, firește, se derulează foarte încet. Direcția de manifestare a acestei „prefaceri” fiind mereu aceeași: dinspre societate – sorginte a schimbării – către vocabular - receptacul al schimbării. Veacuri de-a rîndul, popoarele își uită fazele anterioare din viață, recurgînd la alte straturi de cultură, ce vin cu noutatea lor și le acoperă pe cele vechi. Între ele

însă nu apar pînze impermeabile, ca să le izoleze pentru veșnicie, ci, dimpotrivă, toate se supun unei osmoze care împinge din ceea ce a fost spre ceva nou și viceversa.

Aceste structuri constituie o dovadă peremptorie că orice element glotic face parte nu numai dintr-o structură proprie unei anumite epoci de dezvoltare a limbii, ci și dintr-o structură construită în timp, reprezentînd *proiecții ale diacroniei în sincronie*. Lucrul dat e motivat prin aceea că locuțiunile și expresiile au, de obicei, o existență îndelungată în limbă, de aceea „vechi” e o trăsură intrinsecă a lor<sup>1</sup>. Dat fiind fap-

---

<sup>1</sup> Ridicarea unei „solidarizări lexicale pasagere” (St. Dumistrăcel 1997: 5) la rang de expresie frazeologică este determinată de o anumită perioadă de timp (mai mare sau mai mică), în care ea să fie acceptată ca atare de majoritatea vorbitorilor de limbă. Cele menționate însă nu înseamnă, în nici un caz, că în limbă nu există frazeologisme de proveniență recentă, unele con-

tul că sînt formații „vechi” – adesea cu o vechime de secole – multe din ele evocînd imagini ale unor timpuri de mult apuse, e cît se poate de firesc sau chiar o legitate inevitabile că multe expresii și locuțiuni „conservă” în structura lor „relicve” ghotice.

În demersul de față ne-am propus pentru investigație sensuri arhaice ce exprimă noțiunea de „drum” conservate în structura frazeologismelor. Cuvintele care se circumscriu acestei noțiuni se constituie într-un câmp lexico-semantic cu trăsături specifice, întrucît termenii folosiți aduc informații exhaustive vizavi de societatea care „practică un anumit sistem de drumuri”, precum și vizavi de ancorarea acesteia în istorie și dezvoltarea relațiilor cu alte comunități.

Obligat să „țină drumul” în căutare de hrană și adăpost, omul a fost legat de drum încă din cele mai străvechi timpuri. În aceste peregrinări, el venea în contact cu alți semeni ori cu animale sălbatice, cu care, nu de puține ori, dădea lupte „pe viață și pe moarte”. Dat fiind faptul că o multitudine de evenimente din viața omului au o strînsă legătură cu deplasările, *drumul* s-a încărcat cu un bogat simbolism. El este locul întîlnirilor neprevăzute, după cum este asociat cunoașterii, inițierii, devenirii, transformării, destinului. Un drum înainte comportă o conotație pozitivă, de evoluție, afirmație și creație. Un drum înapoi semnifică involuție, renunțare, eșec, de unde și credința că, dacă te întorci din drum, nu-ți va merge bine (Evseev 1994: 55). La fel e simbolică și Calea

---

ținînd chiar cuvinte neologice în structura lor (*a avea igrasie la cap, a face fiasco, a face apropouri, a-și da adeziunea la ceva* etc.), care, de asemenea, pot fi considerate „vechi”, întrucît timpul le-a acordat girul pentru a funcționa ca un „discurs repetat”, și nu „liber”.

regală sau drumul împărătesc (Via Regia), în opoziție cu drumurile ocultoare. Ea va mai fi interpretată și ca un drum ce duce spre Dumnezeu. Textul biblic identifică calea cu Isus, care zice: *Eu sunt calea, adevărul și viața. Nimeni nu vine la Tatăl Meu decît prin Mine* (Ioan, 14, 6).

Indiferent de faptul dacă s-au ocupat sau nu de cercetarea termenilor pentru noțiunea de „drum”, cert rămîne însă că „spațiul mioritic”, descoperit și descris de L. Blaga pornind de la ondulațiile reliefului transilvănean, se regăsește și în limbă prin cîteva vocabule (*cale, drum, cărare, pod, vale* etc.), care au cunoscut o ascensiune aproape neverosimilă în ierarhia lexicului românesc. Aceasta se datorează, după cum menționează V. Iancu, „centralității pe care munții și pădurile au dobîndit-o, în acel mileniu de „vacuum politic” în viața poporului român” (Iancu 1996: 113). Primul care a intuit acest „spațiu mioritic” (fără a-l numi astfel) a fost S. Pușcariu (a se vedea (Pușcariu 1976: 155). În continuare, ne propunem să supunem analizei cîteva frazeologisme ce conțin în structura lor astfel de cuvinte – cheie pentru ceea ce se numește „spațiul mioritic în expresie lingvistică”. În aceste expresii fixe, unitățile lexicale respective s-au cristalizat cu un sens foarte vechi, arhaizat astăzi, deși metafora, care stă la baza expresiei, e, la prima vedere, foarte limpede. Bunăoară, frazeologismul *a da drumul* cuiva (la ceva) e compatibil cu următoarea semnificație „a-i reda libertatea cuiva; a lăsa din mîină, a elibera”. Dacă încercăm să raportăm sensul integral al structurii la sensurile elementelor sale componente, concluzia la care ajungem e că metafora ce stă la baza ei e una de suprafață și subiectul discuției astfel ar fi epuizat. Si-

tuția însă se prezintă puțin altfel, dacă întreprindem o incursiune în istoricul apariției acestei expresii, raportînd-o la trecutul poporului nostru.

După o excursie în munții Bucegi, S. Pușcariu ne descrie cum a rătăcit drumul prin niște păduri bătrîne, din care nu mai știa cum să iasă. Abia într-un târziu, după lătratul de cîine, a dat peste o turmă de oi, iar zisa ciobanului „*Vino după mine, c-am să-ți dau plaiul!*” l-a fericit dublu: și ca turist (căci găsisese mijlocul de a scăpa din desișul pădurii), și ca lingvist (căci i se limpezise dintr-o dată originea expresiei *a da drumul* sau *plaiul* (cum numesc bănățenii *drumul*). În această expresie, cuvîntul *drumul* are sensul de „drum (plai) prin munții și pădurile seculare, în care trăiau strămoșii noștri și pe care ei singuri îl știau”. După cum ne povestesc cronicarii, în asemenea codri erau atrași dușmanii, pentru ca asupra lor să fie prăvăliți copacii „întinați”. Străinul, intrat în desișul acestor codri, devenea prizonier și „drumul”, pe care i-l „dădea” românul, devenea egal cu libertatea. Deci sensul cu care s-a cristalizat cuvîntul *drum* în această expresie e mult mai restrîns decît sensul pe care îl înregistrează astăzi dicționarele explicative. Sensul său vechi nu mai este familiar vorbitorilor de azi ai limbii române (decît poate celor de la munte). Aceasta, de fapt, și este funcția limbii: vorbind firesc, nici nu conștientizăm că tot ceea ce e vorbire înseamnă „vidare de specific în vederea urmăririi funcției”. Și nici n-am putea face altfel, căci cuvintele „ar fi prea grele”, dacă și-ar conserva toate semnificațiile pe care le-au acumulat pe parcurs de secole<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Dacă de fiecare dată cînd spunem *mulțumesc* ne-am gîndi că urăm cuiva să trăiască mulți ani (*multi ani ire*), deseori am ezita în folosirea lui la tot pasul.

În aceeași ordine de idei, ne oprim atenția și asupra cuvîntului *cale* (< lat. *callis*) care, în viziunea lui I. Popescu-Sireteanu, stă la baza noțiunii de „drum” în limba română (Popescu-Sireteanu 1995: 35). *Cale*, ce desemna, din cele mai vechi timpuri, „o fișie (mai largă sau mai îngustă) de loc bătătorit (pietruit sau pavat) pe care se face comunicația de la un loc la altul”, era cel mai potrivit cuvînt pentru a denumi locurile prin care puteau trece păstorii cu turmele lor. Preferința pentru acest termen a fost determinată de viața la adăpostul pădurii sau în munți. Aparținînd fondului lexical vechi al limbii române, substantivul *cale* are și el o bogată istorie, atestată frecvent din cele mai vechi texte cu sensul arhaic păstrat din perioada de formare a limbii române de „potecă prin munți și păduri” și face parte din numeroase expresii și locuțiuni<sup>3</sup>. Examinarea utilizării actuale a acestui cuvînt (cărui nu-i putem contesta apartenența la vocabularul activ al limbii cotidiene standard: care nu e nici „învechit”, nici „regional” sau „tehnic”, nici nu aparține unui limbaj „special”) duce la constatarea că el e folosit, mai ales, în calitate de component al structurilor fixate: *a face cale întoarsă; a lua (a apuca) calea (în picioare); a-și face calea; ce mai calea-valea; a ieși în calea cuiva; din cale afară; pe calea cea bună; a-i sta cuiva în cale; a face o cale; a nu ști ce-i cale pe vale; a face cum e cu cale; a lua cale multă* ș.a.<sup>4</sup>. Bineînțeles, sensul cu care

---

<sup>3</sup> Doar, în vremurile de demult, „calea noastră cea mai familiară era poteca din munți și păduri, locuri în care ne adunam forțele materiale și morale pentru a-i izgoni pe cotropitori” (Iancu 1977: 40).

<sup>4</sup> Probabil, din aceeași epocă în care strămoșii noștri au fost siliți temporar de vitregia soartei să-și ducă traiul în păduri,

apelativul *cale* s-a cristalizat în structura unei serii întregi de expresii frazeologice nu este astăzi învechit, absolut necunoscut vorbitorilor de limbă română și, de aceea, nu-l putem considera un sens totalmente arhaizat.

Un alt cuvânt ce ne îndrumă spre aceeași idee a „spațiului mioritic” blagian, adică spre acel specific românesc izvorât dintr-o lungă „absență din istorie” este și *punte* (< lat. *pons* „pod”), care s-a păstrat în limbile romanice de vest cu înțelesul său original „pod”. Numai la noi el înseamnă „punte”, adică „pod îngust (format adesea dint-o scîndură sau dintr-o bîrnă) așezat peste un șanț, peste o rîpă, care poate fi trecut numai cu piciorul”. Motivul mutației semantice a acestui cuvânt în română este faptul că în munții în care trăiau strămoșii noștri nu curgeau ape mari, peste care se durau poduri, ci mai mult pîraie sălbatice, ce puteau fi trecute pe cîte un copac răsturnat de pe un țârm pe altul. În expresia *a se face luntre și punte*, *punte* nu exprimă neapărat doar sensul său actual „pod îngust”, ci, în egală măsură, transcede și sensul său original (pur și simplu) de „pod”.

O soartă asemănătoare cu latinescul *pons* (care a trecut de la sensul de „pod” la cel de „punte”) a avut-o și un alt cuvânt moștenit din latină, aparținînd unui cîmp semantic adiacent, *cărăre* (< lat. *carraria*) „drum îngust pe care se poate umbla numai

---

în codri seculari, este și frazeologismul *a i se cura* cuiva *calea*, cu sensul de „a se cuveni; a avea voie; a-i fi permis : Nu știu, dragă nepoate, dacă mi se cură calea să mă duc la ospăț la Deva, că-s bătrînă și acolo îi ospăț de domni” (Folclor). Regional, se atestă și expresia *a lua* cuiva *calea din picioare*, adică „a-l scuti de a mai face un drum” (V. Frățilă 1978: 28).

cu piciorul”. Sensul original al acestei vocabule era altul. Derivat de la *carrus* (> rom. *car*), *carraria* nu putea însemna altceva în latină decît „drum de care, drum pe care umblă carele”. Cauza „alunecării” de sens e transparentă: în zonele muntoase, pe care le-au populat românii în cei o mie de ani, drumurile de care s-au folosit s-au îngustat mereu pînă au devenit... cărări<sup>5</sup>. Însă sensul mai vechi al lui *cărăre* n-a dispărut fără urmă. Pînă astăzi se păstrează în limba română frazeologisme în care acest cuvânt și-a dezvoltat sensuri figurate de la sensul său primitiv „drum de car”, adică „un drum mai larg decît o simplă cărare”: *pe toate cărările; a umbla pe două cărări; a-i tăia* cuiva *cărărea; a-i scurta* cuiva *cărările* ș.a.

Din aceeași sferă semantică a noțiunii de „drum” face parte și cuvîntul *pod* (< sl. *podŭ* „platformă”), care, de asemenea, a rămas cristalizat în componența frazeologismului *a bate podurile* „a umbla de colo pînă colo pe străzile orașului; a hoinări” cu unul din sensurile sale arhaizate – „stradă podită cu scînduri groase de stejar, inițial chiar cu bușteni; caldarîm”. Așa se prezintă lucrurile pentru capitala Țării Românești (sec. al XVIII-lea – al XIX-lea)<sup>6</sup>. În strînsă relație cu ter-

---

<sup>5</sup> Al. Ciorănescu explică altfel motivul schimbării sensului cuvîntului *cărăre*, care în celelalte limbi romanice păstrează sensul primitiv de „drum de care”: „mai probabil, latinescul *carraria* s-a contaminat cu *scalaria* (> *escalier*), cf. lat. *scala* „ieșire povîrnită” (de unde sard. *iskela* „cărăre”, alb. *škalë*, scr., bg. *skala* „stîncă ascuțită”) (Candrea 2002: 151).

<sup>6</sup> Al. Ciorănescu explică altfel motivul schimbării sensului cuvîntului *cărăre*, care în celelalte limbi romanice păstrează sensul primitiv de „drum de care”: „mai probabil, latinescul *carraria* s-a contami-



menul analizat mai sus este și noțiunea de *calic*. Conform dicționarelor, cuvântul posedă câteva sensuri învechite. Inițial, așa a fost numit un infirm (cf. rut. *kalika* „invalid” (Ciorănescu 2001: 139). Mai târziu, dat fiind faptul că mulțimea de paralitici și invalizi lua parte la pelerinaje, termenul a început să însemne „pelerin” (cf. sl. *kalaka* „pelerin”). Cu timpul, în structura semantică a lexemului, intervine o nouă mutație de sens și anume cea de cerșetor, sau „cel care trăiește din mila altora”, întrucât majoritatea infirmilor își asigurau traiul din cerșit. De aici s-a ajuns și la definirea psihologiei specifice acestei categorii sociale și la accețiunea figurată de „parazit, lichea”. Asemenea sensuri vetuste actualizează cuvântul *calic* într-o serie de frazeologisme<sup>7</sup>: *calic ca șoarecele bisericii* (din *biserică*) „foarte sărac”; *parcă se bat calicii la gura lui* „a mânca repede, de parcă ți-ar fi frică să nu ți se ia vorba din gură”; *a mânca cât un turc din cei calici* „a mânca cu lăcomie, a nu se sătura de mânca”; *locul calicilor* „teren, la marginea orașelor, atribuit calicilor”; *calic și fudul* (*Faguri de miere. Proverbe și zicători* 1968: 49).

În concluzie, constatăm că și aceste expresii, pe care le-am supus analizei, nu par, la prima vedere, a conține elemente arhaice, deoarece metafora care stă la baza lor e transparentă.

---

nat cu *scalaria* (> *escalier*), cf. lat. *scala* „ieșire povîrnită” (de unde sard. *iskela* „cărare”, alb. *skalë*, scr., bg. *skala* „stîncă ascuțită”) (Candrea 2001: 151).

<sup>7</sup> Acest sens lexical arhaic, *calic* îl actualizează și într-o serie de proverbe: *calic și fudul*; *calicul, pînă nu cere, nu mîncîncă cu plăcere*; *calicului să-i dai toată săptămîna, dacă nu-i dai simbăta, te înjură* etc.

Cuvintele-cheie ale acestor expresii, exprimînd noțiunea de „drum”, conservă în cadrul frazeologismului un sens vechi, necunoscut, de obicei, vorbitorilor de astăzi. Întreaga cale de investigație, parcursă spre relevarea obîrșiei expresiei, ne face să ne minunăm de toată densitatea ei semantică. Limba română, reprezentînd „un monument al spiritualității arhaice comparabil cu Marea Piramidă” (Călușîță-Alecu 2001: 105), a evoluat continuu, mai ales în ce privește cîmpul semantic al unităților lexicale, fără a distruge o seamă de vestigii arhaice pe care le-a păstrat în ea. Orice cuvânt, după cum menționa C. Noica, este „o uitare, în care s-au îngropat înțelesuri de care nu mai știi”. Or „cuvintele ar fi prea grele, prea greu manevrabile, dacă le-am păstra tot înțelesul” (Noica 1987: 122). Această doză de „uitare” a noastră constituie și o vină față de asemenea cuvinte. De aceea am intenționat să pătrundem în această „uitare” românească și s-o transformăm în „amintire”, cercetînd unitățile lexicale, ce s-au cristalizat în componența frazeologismelor cu unul din sensurile sale originare, arhaizat la momentul actual, pe care ele nu-l mai actualizează în limba română contemporană în contextele unde apar ca unități independente<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Așadar, structura internă a cuvîntului polisemantic, fiind o reflectare a evoluției societății, este adesea foarte complexă. Conținutul unor unități lexicale posedă atât sensuri active, cît și sensuri pasive, re producînd, în mic, divizarea vocabularului în activ și pasiv [I. Coteanu: 1985, 164], care nu mai sînt familiare generațiilor mai noi. Sensurile pasive sînt sensurile care, actualmente, au frecvența zero, adică sînt înregistrate în scris, dar nu mai sînt actualizate în diverse contexte, unde unitățile lexicale respective apar ca entități independente.

O trăsătură caracteristică a frazeologismului e faptul că el, ca și limba în întregime - care realizează, „în recunoscuta ei continuitate și stabilitate, o imperceptibilă, dar neîntreruptă și ineluctabilă schimbare” (Guțu-Romalo 1972: 19) - se află într-o perpetuă evoluție. Dinamica acestei evoluții, analizând elementele componente ale acestor îmbinări fixe, poate fi sesizată nu numai în diacronie, ci și în sincronie. Edificatoare, în acest sens, sînt expresiile și locuțiunile, ce conțin în structura lor fenome-

ne învechite, care „au supraviețuit” și persistă azi în uz numai în calitate de elemente constitutive ale structurilor fixe.

Sintetizînd cele menționate, credem că o serie de frazeologisme constituie vestigii arhaice ce conservă „straturi de cultură” vechi, „uite” chiar cu trecerea timpului, datorită prodigioasei mobilități semantice a unităților lexicale. Datoria lingviștilor este de „a dezgropa” aceste sensuri, valorificînd bogăția și profunzimea limbii române.

### Referințe bibliografice

1. Candrea, I. A. *Dicționar de proverbe și zicători* (ediția a II-a, închipuită de Ion Aurel Candrea și realizată de Ion Bratu), Târgoviște, Bibliotheca, 2002.
2. Călușită - Alecu, M. *Limba românilor*, București, Editura Miracol, 1994.
3. Ciorănescu, Al. *Dicționarul etimologic al limbii române*, București, Editura Saeculum I. O.2001.
4. Coteanu, I., Forăscu, N., Bidu-Vrănceanu, A., *Limba română contemporană, Vocabularul*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1985.
5. Dumitrăcel, St. *Expresii românești, Biografii – motivații*, Iași, Institutul European, 1997.
6. Evseev, I. *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*, Timișoara, Editura Amarcord, 1994.
7. *Faguri de miere. Proverbe și zicători*. Alcătuire și prefațare de A. Hropotinschii, Chișinău, Editura Lumina, 1968.
8. Frățilă, V. *Lexicologie și toponimie românească*, Timișoara, Editura Facla, 1978.
9. Guțu-Romalo, V. *Corectitudine și greșeală (Limba română de azi)*, București, Editura Științifică, 1972.
10. Iancu, V. *Limba cotidian și rostire literară*, Oradea, Editura Facla, 1977.
11. Iancu, V. *Limbă și rostire românească, ieri și azi*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1996.
12. Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, București, Editura Eminescu, 1987.
13. Popescu-Sireteanu, I., *Cuvinte românești fundamentale*, Iași, Editura Bucovina, 1995.
14. Pușcariu, S., *Limba română*, vol. I, *Privire generală*, București, Editura Minerva, 1976.



## UNELE OBSERVAȚII ȘI RECOMANDĂRI PENTRU INTERPRETAREA CONCERTULUI PENTRU VIOLĂ ȘI ORCHESTRĂ DE J. CH. BACH

OBSERVATIONS CONCERNING J. CH. BACH'S CONCERTO FOR VIOLA  
AND ORCHESTRA AND SUGGESTIONS ON  
HOW TO PERFORM IT

---

**Vladimir ANDRIEȘ,**

Maestru în artă, conferențiar universitar interimar,  
Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice

---

*Johann Christian Bach, the youngest of the J. S. Bach's sons was one of the most interesting and most complex musicians of the second half of the 18<sup>th</sup> century. He managed to get into the essence of the musical tendencies of his time. There have been discussions over the authorship of Concerto for viola and orchestra. The French viola player H. Cassadesus, a great promoter of early music, believes that the work was written in J. S. Bach's style. These discussions, however, do not diminish the musical value of the Concerto. Moreover, they acknowledge its utmost importance in the repertoire of the viola player.*

Una din cele mai interesante și, totodată, complexe personalități muzicale din jumătatea a doua a sec. al XVIII-lea este, fără îndoială, Johann Christian „Bach-Londonezul” (Leipzig, 1735 - Londra, 1782). Johann Christian Bach, cel mai tânăr dintre fiii lui J.S.Bach, a fost și cel mai de succes dintre copiii marelui Cantor. În timpul vieții sale anume el (și nu celebrul său tată) duce faima numelui Bach pe tot continentul European. La fel de prolific ca și ceilalți membri ai familiei sale, el a abordat practic toate formele și genurile muzicale existente pe atunci.

El a reușit să cunoască realmente toate tendințele vremii sale: la început fusese instruit de cumnatul său Johann Christoph Altnikol (1719-1759) în spiritul învățaturii severe; apoi, la Berlin, este elevul fratelui său Carl Philipp Emanuel. Aici îi cunoaște pe flautistul Quantz, pe compozitorul Graun, intrând și în contact cu muzicienii italieni ai operei berlineze. În jurul anului 1756, anul nașterii lui W. A. Mozart, este elevul celebrului contrapunctist Gio-

vanni Battista Martini, apoi organist la Milano; începând cu anul 1762 devine una din personalitățile marcante ale Londrei, inițiind, împreună cu compozitorul și instrumentistul Abel, concertele Bach-Abel. În 1764, se îngrijește, la Londra, de Leopold și W. A. Mozart, iar influența sa asupra acestuia din urmă va fi decisivă. Cunoscută, între timp, și principiile școlii de la Mannheim, orchestra și conducătorul ei Ch. Cannabich.

Importanța lui Johann Christian Bach în constituirea stilului clasic devine, pe an ce trece, tot mai evidentă. În lumina trrierii pe care o face timpul, centrul de greutate, rezultatul valoric al activității creatoare, pare a sta în cele 31 de simfonii concertante și în cele 37 de concerte pentru clavecin și orchestră.

Se presupune că *Concertul pentru violă și orchestră* c-moll a fost compus la Londra în 1768 [1]. Conform altor surse concertul a fost compus la Hannover și interpretat tot acolo de către Carl Friedrich Abel, împreună

cu care J. Ch. Bach a organizat un ciclu multianual de concerte [2]. În versiunea originală, el a fost conceput pentru *viola pomposa* [3] din care motiv în prezent se interpretează atât la violă, cât și la violoncel (și chiar la contrabas). Concertul este structurat într-un ciclu tradițional tripartit cu alternanța de tempo *repede-lent-repede*.

Partea I *Allegro molto* este realizată într-o formă ritornelică caracteristică pentru concertele baroce. Schematic, ea poate fi reprezentată în felul următor:

A B a C A D A<sub>v</sub> A D<sub>1</sub> A

Tema riturnelului inițial expusă de orchestră are un caracter solemn, maiestuos și în pofida coloritului cam sumbru al tonalității do minor se distinge prin bărbăție și fermitate. Factura acordică plină și elementele de imitații îi conferă grandoare și noblețe. Urmează aceeași temă la violă. Cu toate că se întinde într-un diapazon ce cuprinde două octave și conține salturi care solicită precizie intonativă, tema este scrisă într-o tesitură foarte comodă pentru interpretare astfel încât permite fără mari dificultăți a obține o sonoritate plină și bogată care scoate în evidență timbrul catifelat al violei. (ex 1).

Prima repriză a refrenului sună în tonalitatea dominantei la *piano* ceea ce îi conferă o anumită grație și rafinament. Interpretul are sarcina de a evidenția aceste noi calități cu ajutorul tehnicii mâinii drepte și a indexului. Celelalte reprize ale refrenului readuc caracterul inițial. Materialul primului episod este liric, grațios și aduce un contrast de imagine în comparație cu refrenul. În unele ediții se recomandă interpretarea lui pe coarda D, ceea ce i-ar impune prima un sunet mai moale și mai catifelat, impunând, totodată, poziții înalte care însă nu erau folosite în perioada

barocului. Pentru a nu denatura stilistica barocă, recomandăm folosirea aici a pozițiilor inferioare (ex. 2).

În toate episoadele, compozitorul folosește frecvent secvențele care prezintă principala modalitate de dezvoltare a materialului tematic. Tot prin secvențe, de regulă, se realizează și legătura între diferitele secțiuni ale formei. Ele impulsionează discursul muzical, îi conferă fluiditate. În unele cazuri, inelul secvenței este destul de desfășurat (de exemplu, în episodul B inelul cuprinde circa trei măsuri, în D – patru) ceea ce solicită de la solist o măiestrie deosebită în construirea unor fraze de largă respirație unde trebuie să-și dezvolte concepția limpede asupra structurii și să-și descopere gândirea artistică.

Audiind mai multe imprimări ale muzicii baroce realizate de muzicienii care promovează interpretarea autentică constatăm că remarca *molto ritenuto* în ultimele două măsuri ale primei părți prezentă în unele ediții mai vechi ale concertului denaturează stilistica barocă. Recomandăm să se facă o mică cezură doar înaintea acordului final pentru a nu scădea dinamismul general al mișcării.

Partea II – un *Adagio* cantabil și foarte expresiv, trezește asociații directe cu părțile lente a ciclurilor clasice, doar că, spre deosebire de acestea, nu aduce contrast tonal, ci sună în aceeași tonalitate ca și celelalte două părți ale concertului. Este un monolog expresiv cu intonații exclamative și numeroase melisme, cu o diversitate extraordinară de figuri ritmice, cu succesiuni armonice originale pentru acea perioadă (ex.3).

Structurat într-o formă tripartită acest *Adagio* îi permite interpretului de a-și manifesta pe deplin atât abilitățile instrumentale, cât și capacitățile

muzicale. Sarcina de bază a solistului constă în a descoperi și a reda bogăția de imagini muzicale prin obținerea unei sonorități calde, însuflețite, dar și foarte profunde. În interpretarea acestei muzici violistul se confruntă cu frecvente schimbări de poziții, adesea incomode, cu gradații dinamice subtile, cu numeroase probleme de agogică care trebuie realizate cu bun simț și măsură. *Adagio* trebuie cântat cu acel *rubato* baroc despre care scrie N. Harnoncourt citându-l pe L. Mozart [4].

Compartimentul median este mai agitat, pasajele ascendente și duratele foarte scurte imprimându-i dinamism. Pentru a nu crea senzația de nervozitate și grabă interpretul trebuie să nu cânte pasajele precipitat, ci să încerce să cuprindă cu gândirea interioară frazele muzicale în integritatea, dar și în succesiunea lor care duce spre culminație.

Această parte este un exemplu elocvent de contrast concomitent (termen propus de muzicologul T. Livanova [5]): în timp ce solistul articulează un discurs muzical cu o ritmică foarte bogată, acompaniamentul orchestral se reduce la o pulsație armonică uniformă care nu se întrerupe pe parcursul întregii mișcări. Doar în repriză expunerea orchestrală se îmbogățește cu pasaje și figuri melodice care contrapuntează cu viola și cu bașii armonici, care continuă pulsația invariabilă de optimi. Solistul trebuie să fie conștient de acest lucru, să asculte atent contrapuntele melodice și să dialogheze cu orchestra (ex.4).

„Bach cu siguranță își construia lucrările conform principiilor ritoricii într-un mod absolut conștient, iar „vorbirea sonoră” era pentru el singura formă posibilă de muzică” [6]. Aceste cuvinte ale lui N. Harnoncourt se re-

feră la Bach-tatăl, însă ele redau foarte exact esența părții a doua din *Concertul pentru violă* compus de Bach-londonezul.

Considerat pe bună dreptate una dintre cele mai frumoase și mai inspirate pagini lirice din întreaga literatură pentru violă, *Adagio* este și o adevărată piatră de încercare pentru interpreți solicitând mobilizarea întregii măiestrii instrumentale și a întregii experiențe muzicale. Fiind însă foarte îndrăgită de toți violiștii această muzică îi stimulează spre depășirea tuturor dificultăților tehnice și artistice, astfel asigurându-le și o creștere profesională.

Partea III *Allegro molto* scrisă într-o formă cu trăsături de rondo, foarte asemănătoare celei din partea I, este străbătută de o mișcare impetuoasă, vioaie ce se bazează pe ritmul de tarantelă (ex.5).

A B A<sub>1</sub> C A<sub>2</sub> A Cadența Tema din p. I

Însăși începutul mișcării determină caracterul general al finalului. Pentru solist acest început prezintă serioase dificultăți intonative deoarece aici se folosesc pozițiile I, III și VI. Reluările ritornelului conțin unele elemente de dezvoltare tematică și tonală: ele sună în tonalitățile dominantei și a subdominantei, doar ultimul revenind în tonalitatea de bază. Ambele interludii din final sunt destul de desfășurate și conțin câte două compartimente diferite. Interludiul B în contrast cu ritornelul începe în nuanța de piano după care urmează un joc subtil de contraste dinamice. În compartimentul *poco piu tranquillo*, vârtoarea dansului este înlocuită de o temă cantabilă; observăm un dialog întreținut de solist și orchestră realizat cu ajutorul imitațiilor (ex 6).

Al doilea interludiu C ridică anumite probleme de articulație și pentru

a le depăși cu succes interpretul trebuie să folosească o gamă foarte variată de trăsături de arcuș: *detaché* la mijlocul arcușului, hașuri combinate, *spiccato*, *legato* ș.a.

Spre deosebire de majoritatea concertelor solistice din epoca barocului finalul *Concertului pentru violă și orchestră* de J. Ch. Bach conține și o mică cadență. Aici solistul demonstrează nu atât virtuozitatea, cât bogăția paletelor sonore. Cea mai cunoscută și acceptată de practica interpretativă în prezent este cadența propusă de H. Casadesus. La sfârșitul finalului revine tema de bază a părții I care trasează un arc tematic între începutul și sfârșitul lucrării. Asemenea procedee nu sunt deloc caracteristice concertelor barocului, ele fiind introduse în practica muzicală mult mai târziu de romantici. Probabil, aceasta este o intervenție a redactorului care a dorit să confere *Concertului* o unitate arhitecturală. Menționăm, în concluzie, calitățile muzicale și valoarea artistică a acestui concert, care se datorează expresivității melodice, diversității ritmice, dar și măiestriei componistice ce se relevă în expunerea și dezvoltarea materialului tematic, în articularea formelor și în elaborarea discursului muzical. Concertul este scris cu o cunoaștere foarte bună a potențialului tehnic și expresiv al instrumentului solistic, oferind interpretului posibilitatea de a-și manifesta și virtuozitatea, dar și capacitățile muzicale.

Genul concertului a contribuit la afirmarea expunerii de virtuozitate ca manifestare a spiritului de competiție, dar și a dialogului între solist și orchestră, acestea fiind la rândul lor o proiectare în arta muzicală a tendinței de afirmare a personalității. Însă, după cum observă G. Guld, „concertele baroce în comparație cu cele de bravură din sec. al XIX-lea reprezintă doar niște încercări sfioase de afirmare a eu-lui virtuozului” [7]. Concertul pentru violă și orchestră de J. Ch. Bach este un exemplu elocvent al unei astfel de virtuozități bazate mai curând pe complementaritate decât pe confruntare între solist și orchestră.

Analizând informațiile despre *Concertul pentru violă și orchestră* de J. Ch. Bach, constatăm că, până în prezent, nu există o certitudine deplină despre autorul adevărat al acestui concert. Unii cercetători făcând trimitere la volumul suplimentar al Dicționarului lui Riemann (editat la Mainz în anul 1972) afirmă că acest concert a fost compus de H. Casadesus în stilul lui J. Ch. Bach [8]. În alte surse, lucrarea este analizată ca o mostră a stilului Rococo [9]. Totodată, nu putem să nu observăm în această lucrare și unele trăsături ce anticipează clasicismul. Însă, după cum menționează S. Poneatovski [10], în pofida acestor opinii contradictorii și indiferent de faptul cine este autorul adevărat al acestui *Concert*, el prezintă un mare interes și merită să fie prezent în repertoriul concertistic și didactic al voliştilor.

#### Note:

[1] A se vedea : Carraro G.: Articol pe coperta CD : J. Ch. Bach Concerto for Viola and Strings, W. A. Mozart, Concerto in E flat K 449 for Piano and Strings, Serenade N. 13 Kv 525, J. Turina, Scène Andalouse op. 7. Anna Serova: Viola, Filippo Faes: Piano / Conductor and the Krasnoyarsk chamber Orchestra. CVL D099 68:19. [online] [http://www.ludomentis.it/index.php?c=7a&l=eng&spc&id\\_cat&pagina&id=99](http://www.ludomentis.it/index.php?c=7a&l=eng&spc&id_cat&pagina&id=99).

- [<sup>2</sup>] A se vedea: Kuenning G.: J. C. Bach: Concerto in C Minor for Viola and Strings. [online] [http://lasr.cs.ucla.edu/geoff/prognotes/bach\\_jc/violaCon.html](http://lasr.cs.ucla.edu/geoff/prognotes/bach_jc/violaCon.html).
- [<sup>3</sup>] *Viola pomposa* este un instrument din familia tenorilor cu o lungime de circa 60 cm, având cinci coarde do, sol, re, la, mi. Se ține sprijinită de umăr asemenea violei sau violinei. În diverse surse găsim mai multe denumiri pentru acest instrument: *violoncello piccolo*, *viola* sau *violoncello da spalla*, *viola di collo*, *bassetto*.
- [<sup>4</sup>] Harnoncourt, N. *Der musikalische Dialog. Gedanken zu Monteverdi, Bach und Mozart*. Residenz Verlag, 1984. Traducere în limba rusă: Arnoncur N. *Moi sovremenniki Bach, Mozart, Monteverdi*. Moskva, Klassika-XXI, 2005, p.62.
- [<sup>5</sup>] Livanova T. Muzăkalinaia dramaturghia Bacha i eio istoriceskie sviazi. Ciasti I. Simfonizm. Moskva-Leningrad, 1948.
- [<sup>6</sup>] Harnoncourt, N. Lucrarea citată, p.65.
- [<sup>7</sup>] Maikapar, A. Glen Gould komentiruiet [online]<http://www.maykapar.ru/articles/gould.shtml> 04.02.2011
- [<sup>8</sup>] A se vedea, de exemplu, articolul de pe coperta discului editat de firma Melodia: C 10-12131-31
- [<sup>9</sup>] A se vedea, de exemplu, *Geoff Kuenning* J. Ch. Bach: Concerto in C Minor for Viola and Strings. [online] [http://lasr.cs.ucla.edu/geoff/prognotes/bach\\_jc/violaCon.html](http://lasr.cs.ucla.edu/geoff/prognotes/bach_jc/violaCon.html)
- [<sup>10</sup>] Poneatovski, S. *Istoria al'tovogo iskusstva*. Moskva, 2007, p.53.

## Referințe bibliografice

1. Harnoncourt, N. *Der musikalische Dialog. Gedanken zu Monteverdi, Bach und Mozart*. Residenz Verlag, 1984. Traducere în limba rusă: Arnoncur N. *Moi sovremenniki Bach, Mozart, Monteverdi*, Moskva, Klassika-XXI, 2005.
2. Poneatovski, S. *Istoria al'tovogo iskusstva*, Moskva, 2007.

## Exemple:

Ex. 1.

The image displays a musical score for two systems. Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The first system includes a first ending bracket marked with a '1' above it. The second system features dynamic markings 'f' and 'p' at the end of the piece. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and articulation marks.

Ex. 2.

Ex. 2 consists of two systems of piano accompaniment. The first system begins with a circled number '2' in the upper left. The music is written in a key with one flat and a 3/4 time signature. The right hand features a melodic line with slurs and ties, while the left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. The second system continues the piece with similar melodic and harmonic textures.

Ex. 3:

Ex. 3 is a piano accompaniment piece. It starts with the tempo marking 'Adagio molto espressivo' and a metronome marking of 48 to 50. The first system includes the instruction 'p sostenuto' and a dynamic marking of 'pp'. The second system is marked with a circled number '11' and a dynamic marking of 'pp'. The music is characterized by a steady, expressive accompaniment in the left hand and a more active melodic line in the right hand.

Ex. 4:

Ex. 4 is a piano accompaniment piece. It begins with a circled number '12' and a dynamic marking of 'pp'. The first system includes the instruction 'a 1<sup>o</sup>' and a dynamic marking of 'pp'. The second system is marked with a circled number '13' and a dynamic marking of 'pp'. The music features a steady accompaniment in the left hand and a more active melodic line in the right hand. The piece concludes with a 'Piu mosso' section marked with a circled number '14' and a dynamic marking of 'pp'.



Ex. 5.

Allegro molto energico ♩ = 126

Allegro molto energico

*f* *mf*

Ex. 6.

senza Tempo

senza Tempo

*mf* *cresc.* *p*



## REFLECȚII CU PRIVIRE LA ACTIVITATEA DIDACTICĂ ȘI DE CREAȚIE A LUI PAVEL RIVILIS

ON PAVEL RIVILIS' TEACHING AND CREATIVE ACTIVITIES

---

Tatiana POPA,

masterandă,

Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice

---

*Pavel Rivilis is one of the most important musicians in the Republic of Moldova. He worked as a music editor, professor and composer. He constantly studied classical and contemporary music in order to improve his own techniques. He also studied the Moldavian folklore and used it as a source of inspiration in one of his compositions. He prefers to write symphonies and he made his way by creating his own distinct style. Pavel Rivilis can play many musical instruments very well. His gift and professionalism can be seen in the musical pieces he wrote.*

Pavel Rivilis s-a afirmat ca personalitate distinctă în muzica națională, activând atât în calitate de compozitor, redactor muzical, cât și ca profesor de compoziție, orchestrație, citirea partiturilor și istoria stilurilor orchestrale în cadrul *Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice* (AMTAP). Ca pedagog, P. Rivilis a îndrumat și a educat mai multe generații de compozitori din Republica Moldova, printre care îi putem menționa pe I. Aldea-Teodorovici, V. Ciolac, A. Chiriac, V. Doni, S. Pâslari ș.a.

Pavel Rivilis este un compozitor care activează și în prezent, ceea ce ne-a oferit posibilitatea de a purta nenumărate discuții cu maestrul, abordând cele mai diverse subiecte, ce țin de clasică mondială, de muzica contemporană, specificul ei, dar și despre propria creație și principiile compo-nistice utilizate în lucrările sale. Anume aceste *reflexii* au contribuit nemijlocit la perceperea trăsăturilor specifice atât ale personalității compozitorului cât și ale creației sale.

Pavel Rivilis s-a manifestat în diferite genuri scriind muzică simfo-

nică, instrumentală de cameră și muzică pentru spectacole. În muzica instrumentală compozitorul adoptă stilul sintetic, multidimensional. Astfel, în creațiile sale instrumentale P. Rivilis apare ca un continuator al tradițiilor neoclasiciste, utilizând pe larg principiile *allegro-ului de sonată* de tip *haydnian* în prima parte a *Simfoniilor nr. 1 și 2*, dar și caracteristicile neobarocului, atunci când ne referim la *Fuga* din partea a II-a a *Sonatei* pentru violă solo și *fugato*-urile din părțile a III-a ale *Simfoniei nr. 1 și 2*. De asemenea, compozitorul urmează și tradițiile neofolcloriste, utilizând pe larg elementele ritmico-intonative specifice folclorului național în următoarele creații: *Oleandra* pentru vioară și pian, *Șase piese* pentru vioară și pian, *Bagatele* pentru pian, *Suita* pentru vioară și pian. O particularitate specifică a stilului său compo-nistic o prezintă scriitura monodică utilizată în *Dansuri simfonice*, *Unisoane*, *Burdoane*, *Sonata pentru pian*, *Sonata și Stihira*. Cele două din urmă lucrări reprezintă o nouă etapă în evoluția gândirii compozitorului, aceasta datorită utilizării

unei noi tehnologii în cadrul lor, a celei minimale. Din cele relatate conchidem faptul că P. Rivilis este un compozitor care a utilizat o mare diversitate tehnică și stilistică în creația sa.

P. Rivilis este o persoană care tinde spre perfecțiune, particularitate ce poate fi observată și în lucrările sale. Un exemplu elocvent în aceste sens îl constituie transcrierea pentru orchestra simfonică a *Ciacconei* de J. S. Bach. Procesul de lucru asupra *Ciacconei* a avut câteva etape, începutul datând cu anul 1958, pe când P. Rivilis era încă student la *Conservatorul* din Chișinău. Sub îndrumarea profesorului său de compoziție L. Gurov, P. Rivilis inițiază lucrul la *Ciaccona*, care însă nu a fost dus până la bun sfârșit în anii studenției, fiind reluat mai târziu. Astfel, P. Rivilis lucrează la *Ciaccona* timp de circa 10 ani. Din mărturisirea compozitorului am aflat că în arhiva personală s-au păstrat patru variante de orchestrație a celebrei piese bachiene. Astfel P. Rivilis nu încetează niciodată să se reîntoarcă la o creație deja finisată pentru a o perfecționa, acesta fiind scopul suprem, de a crea varianta cea mai reușită a lucrării date.

O altă partitură care trebuie să fie menționată în acest sens sunt renumitele (astăzi) *Dansuri simfonice*, care după prima audiție la *Consiliul artistic* al *Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor* au fost criticate pentru unele lacune în construcția temei inițiale din partea întâi, care părea a fi prea lungă, fiind constituită din 29 de măsuri de dezvoltare continuă. Compozitorul a încercat să fie receptiv la criticile expuse de colegi, dar, după un lucru minuțios în vederea modificării acestei teme, a ajuns într-un final la concluzia că tema dată cuprinde anume atâtea măsuri câte sunt necesare. Astfel P. Rivilis se evidențiază ca un pedant desăvârșit în

sensul cel mai bun al acestui cuvânt, lucrând foarte mult asupra unei creații, motiv din care a și scris un număr nu prea mare de lucrări.

În opinia maestrului, ideea de bază în scrierea unei opere o prezintă lucrul cu materialul muzical sau modelarea acestuia cu ajutorul diverselor mijloace de expresie muzicală, ceea ce iese în evidență în *Dansuri simfonice, Unisoane, Burdoane, Sonata pentru pian și Stihira*. Interesul față de o creație compozitorul îl vede în tehnologia utilizată în ea. P. Rivilis privește fenomenul componistic ca pe o meserie, în care procesul de lucru este cel mai important.

Compozitorul este un adevărat cercetător în domeniul muzicii, încercând să descopere esența fiecărui stil muzical și trăsăturile lui de bază, pentru a putea utiliza mai târziu acele procedee de scriitură care se încadrează cel mai reușit în cadrul operelor sale.

P. Rivilis studiază tehnica componistică a celor mai desăvârșiți maeștri ai artei muzicale din toate timpurile. Astfel îl descoperă pe J. Haydn ca pe un mare novator și umorist, drept exemplu servind simfoniile *Surpriză* sau *De adio*. După părerea lui P. Rivilis creația lui Mozart reprezintă o armonie completă între formă și conținut. Dar totodată maestrul menționează și un înalt nivel al tehnologiei, drept exemplu servind *Sextetul muzicienilor de la țară*, unde grație unui efect obținut intenționat sfârșitul sună fals. În caracterizarea lui Beethoven, P. Rivilis pune accentul pe măiestria dezvoltării temelor în simfonii, care inițial sună doar ca niște celule, nefiind evidențiate printr-un avânt melodic. Acest tip de teme îi este caracteristic și lui P. Rivilis. Drept exemplu poate servi prima temă din *Dansuri simfonice* care are la bază un motiv

din patru sunete, ulterior variat din punct de vedere ritmic.

O mare influență asupra personalității lui P. Rivilis l-a avut creația lui I. Stravinski, și în primul rând tehnica lui ritmică, cea a varierii motivelor și orchestrația. «La P. Rivilis alături de punctele de orgă se manifestă plenar și principiul de ostinato în unele cazuri chiar hiperbolizat (*Unisoane, Burdoane, Dansuri simfonice*) îmbinat cu dezvoltarea variantică a motivelor. M. Belâh consemnează în legătură cu aceasta despre caracterul invariant al unor constante intonative scurte, de sorginte folclorică, prezente în creația lui P. Rivilis, menționând că „magia repetărilor ostinate se îmbină cu modificarea perpetuă a liniilor reliefului melodic» [5, p. 341-342]. În caracterizarea procedeeleor orchestrale din *Povestea soldatului*, P. Rivilis consideră că I. Stravinski intenționat a unit instrumentele din toate grupele orchestrale situate la extremități: arofone de lemn – clarinetul și fagotul; alamă – trompeta și trombonul; coarde – vioara și contrabasul; și percuție, demonstrând că orice combinație instrumentală este posibilă. Aceleași procedee de îmbinare a instrumentelor de la extremități din cadrul unui grup orchestral le observăm și în *Unisoanele* lui P. Rivilis. Drept exemplu poate servi materialul muzical expus în cifra 4, unde auzim combinarea între *Fl.* și *Cl. bas.*, în care observăm un decalaj între registre, ceea ce oferă monodiei o sunare mai deosebită. Compozitorul menționează și redacțiile lui I. Stravinski la *Pasărea de foc* și *Petrușka*, care are 3 redacții: prima – componentă cvadruplă, a doua – triplă, a treia – dublă, considerând că măiestria, posibilitatea de a utiliza același material muzical pentru o altă componentă orchestrală, este un

meșteșug de mare valoare. Și P. Rivilis, bazându-se pe materialul muzical din *Suita pentru vioară și pian* scrie *Concertul pentru orchestră*, iar mai târziu, utilizând anumite fragmente din *Suită* compune și o altă lucrare pentru vioară și orchestră – *Konzertstück*. Astfel, vedem că tehnica componistică a lui I. Stravinski a exercitat o mare influență asupra gândirii compozitorului P. Rivilis.

Din creația lui B. Bartók, P. Rivilis a preluat particularitățile organizării severe, exacte a materialului muzical. De o mare apreciere se bucură și C. Orff, care, în opinia lui P. Rivilis, posedă o măiestrie deosebită în ceea ce ține tehnica orchestrală. Rolul lui D. Șostakovici este relevat de P. Rivilis în felul următor: D. Șostakovici este punctul culminant, apogeul în lumea simfoniei. Nimeni, chiar și S. Prokofiev, nu ajunge la un asemenea nivel ca D. Șostakovici.

P. Rivilis este un iubitor al tradiției. Creația sa se bazează pe experiențele însușite de la compozitorii ce au mers pe linia clasică. Asupra muzicii avangardiste din sec. al XX-lea și al XXI-lea, P. Rivilis privește critic, susținând faptul că multe inovații au lăsat la o parte experiența multiseculară a tehnicii componistice. Printre compozitorii contemporani, P. Rivilis îi menționează pe R. Șcedrin și A. Pärt.

R. Șcedrin continuă tradiția tehnicii compoziționale clasice. Orice lucrare a lui este evidențiată prin utilizarea unor soluții individuale, acanonice, interesante. Spre exemplu, *Simfonia nr.2* uimește prin structura sa ce cuprinde 25 de preludii pentru orchestră. O asemenea formă nu s-a mai întâlnit în istoria muzicii până în prezent. Suntem obișnuiți cu standardul de 24 de preludii, dar aici avem 25. În opera *Suflete moarte*, R. Șcedrin utilizează

în locul grupului instrumentelor cu coarde corul de cameră. Respectul față de acest autor se datorează măiestriei de care a dat dovadă, având capacitatea de a indica în partitură orice nuanță ce a vrut s-o redea, în unele cazuri fiind notată chiar și digitația pentru grupul instrumentelor cu coarde. P. Rivilis, de asemenea, are o atitudine foarte serioasă față de partiturile lucrărilor sale, care sunt elaborate cu o deosebită atenție și migală, fiecare nuanță fiind bine pusă la punct, caracteristica dată fiind remarcată cu precădere în manuscrisele sale.

Despre A. Pärt P. Rivilis vorbește în felul următor: A. Pärt este un adevărat maestru, care poate face orice, poate trece dintr-un stil în altul, fără a da la o parte latura calitativă a muzicii. Cât timp a trăit în URSS, el a fost primul în ceea ce privește avangarda, iar după ce s-a stabilit în Germania, s-a dezis de modern și a început să scrie muzică „primitivă”, diatonică, adică s-a întors spre trecut. Adresarea către trecut, către muzica diatonică o observăm și în creația lui P. Rivilis, particularitate care iese în evidență nu doar în substanța muzicală, ci și în denumirea lucrărilor: bunăoară, *Unisoane, Burdoane*.

P. Rivilis este un perfecționist care studiază o viață întreagă tainele muzicii, analizând cele mai diverse procedee de dezvoltare a materialului muzical, punând ca supremație Muzica, procesul de creare și mijloacele tehnice utilizate în realizarea ei. Și, totodată, compozitorul acceptă ideea ca publicul să găsească un oarecare subiect în creațiile sale. După părerea sa, muzica trezește emoții, imaginație aceasta fiind deja o dovadă a reușitei unei lucrări.

Compozitorul afirmă că „cel mai interesant proces este atunci când lucrezi

cu materialul muzical, fie aceasta armonie, linie melodică, instrumentație sau factură”. P. Rivilis refuză să utilizeze textul literar în muzică, deoarece acesta, în opinia compozitorului, îi dictează anumite norme, ceea ce îi impune unele restricții în crearea imaginii muzicale dorite, din care motiv doar o singură lucrare, poemul simfonic *Apoteoza războiului* a fost scrisă după picturile lui V. Vereșciașchin, având la bază un subiect.

P. Rivilis este un om neordinar, care și-a obținut renumele bine meritat în cultura națională și internațională doar datorită muncii asidue, depuse zi de zi în perfecționarea sinelui. Maestrul s-a impus ca un făuritor al drumului propriu, creând un stil individual inconfundabil, redând prin muzică irepetabilitatea personalității sale. Esența concepției sale despre artă este de a atinge scopul propus, idealul la moment, ce este de fapt doar o treaptă nouă în piramida ce urmează a fi escaladată.

Pentru o elucidare mai completă a personalității compozitorului P. Rivilis, am recurs la dialoguri purtate cu muzicologul V. Axionov și compozitorul V. Ciolac (discipol al lui P. Rivilis) pe care le inserăm mai jos.

*„Pentru mine, P. Rivilis este o figură notorie a culturii naționale. Compozitorul poate fi caracterizat ca o persoană multilateral dotată. El este un om care posedă o gândire cu adevărat analitică, de aceea are dexterități de a aprecia exact și laconic diferite fenomene din jur. El are capacitatea de a pătrunde în esența fiecărui om cu care are legături și de a-l caracteriza foarte veridic. În unele cazuri are o atitudine destul de critică față de insuficiențele uzului nostru. Dar critica sa nu este una „neagră”. Salvarea pentru el o prezintă marele simț al umorului, care este prima*

*latură specifică a personalității lui P. Rivilis.*

*O altă latură o pot caracteriza ca abilitatea de a pătrunde foarte profund în esența unor lucruri ce țin de materia muzicală. După decesul lui V. Zagorski, numai P. Rivilis a rămas un astfel de specialist în materie care știe, înțelege orice detaliu al orizontalei și verticalei muzicale, al texturii sonore. P. Rivilis posedă un gust timbral extrem de educat. Știe cum poate fi atins efectul sonor scontat nu numai grație utilizării cunoștințelor tradiționale, ci și grație înlăturării, schimbării unor instrumente, mascării pentru a atinge un efect inedit, neobișnuit. Deși în ultima perioadă compozitorul nu vede foarte bine, totuși orice partitură scrisă de el arată și ca exprimare textuală foarte bine concepută, foarte bine gândită, echilibrată.*

*El atinge acest echilibru la micronivel – celulă, interval etc., și la macronivel – construcția formei în întregime. Nu prea mulți compozitori din spațiul nostru pot construi o asemenea formă echilibrată ca P. Rivilis. Compozitorii din arealul nostru au o gândire specifică. Ei nu tind spre ceea ce este caracteristic unor compozitori din Germania, Austria, Belgia, Elveția, mă refer la dezvoltarea continuă, proliferarea și evoluția stadială a unui nucleu sonic evitând juxtapunerea fragmentelor.*

*La noi, pentru compozitorii naționali este caracteristică o altă modalitate de gândire și de evoluare apropiată de principiul suitic, domină juxtapunerea fragmentelor, tablourilor. Și P. Rivilis tinde spre acest lucru. Dar el totuși cimentează o asemenea juxtapunere cu principiile variațional și variantic, de schimbarea permanentă a unui anumit nucleu. Calitatea schimbării este perfectă. Aceste schimbări*

*ne demonstrează capacitățile sale de a inventa, diminua, mări ceva. Inventivitatea de care dă dovadă, este axată nu pe dorința de a epata, ci pe un gust artistic adevărat și pe o mare măiestrie”.*

**Vladimir Axionov**

*Om Emerit, doctor habilitat  
în studiul artelor,  
profesor universitar*

*„Prima amintire despre P. Rivilis este foarte îndepărtată, datând din anul 1974, cu mult până la perioada când mi-am început studiile la Conservator. Trăiam în Ismail și la vârsta de 18 ani am văzut un afiș care anunța prezentarea spectacolului Maria Stuart, pe muzica lui P. Rivilis, în interpretarea Teatrului Dramatic din Chișinău. Pentru o provincie acesta era un mare eveniment, deoarece nu ne bucuram de un mare număr de vizite a trupelor artistice. Evident că am fost prezent și eu la acest spectacol. Cel mai mult m-a impresionat muzica, care se combina organic cu subiectul, redând foarte bine atmosfera sec. XVI. Am atras atenția la claritatea limbajului, turațiile armonice interesante, memorând numele lui P. Rivilis.*

*Peste câțiva ani, după ce am înisat Colegiul de muzică Șt. Neaga la catedra Dirijat coral, făcând facultativ și lecții de compoziție cu A. Luxemburg, în 1981 am susținut examenele de admitere la Conservator, specialitatea Compoziție, fiind repartizat în clasa lui P. Rivilis. Prima impresie pe care am avut-o atunci, era faptul că este un om foarte erudit, liniștit, cu un simț al timpului diferit de ceilalți. Lecțiile nu le făceam în clasă, ci la el acasă, deoarece acolo avea la îndemână partituri, note, cărți, o adevărată fonotecă, astfel fiecare*

afirmație teoretică fiind completat și de un exemplu practic. Orele au început de la audierea muzicii: Chopin, Liszt, Brahms etc. Apoi a urmat scrierea variațiunilor severe pe tema coralului de Bach, unde puteam schimba factura, dinamica, dar nu și melodia, armonia, deodată fiind înlăturată scrierea liberă a lucrărilor, fiind pus de la bun început în niște parametri stricți.

Un alt tip de lecții la care participam, erau cele colective. În asemenea condiții învățam nu doar din experiență proprie, ci și de la ceilalți colegi, la oră fiind expuse păreri, opinii diferite și soluționarea cea mai optimă a problemei date. Îmi amin-

tesc cu drag de acei ani, deși nu era ușor.

*P. Rivilis este o personalitate interesantă, cu un gust muzical bine definit, și niște principii clar formulate, calități care a încercat să le dezvolte și la studenții săi. El nu s-a dat în vânt niciodată după numărul de lucrări, ci după calitatea lor. Stilul limbajului lui P. Rivilis într-un sens oarecare este unic. Muzica lui o diferențiez ușor de alta. A scris nu prea multe lucrări, dar ele toate posedă un mare nivel de profesionalism”.*

**Vladimir Ciolac,**  
Maestru în Artă, conferențiar  
universitar, compozitor

### Referințe bibliografice

1. Axionov, V. *Exponentul folcloric în spectrul stilistic al muzicii instrumentale a compozitorilor din Moldova* // Cercetări de muzicologie, Chișinău, 1998.
2. Axionov, V. *Simfonia în contextul muzicii instrumentale a compozitorilor din Republica Moldova la confluența secolelor XIX-XX* // Arta 2004, Chișinău, 2004.
3. Axionov, V. *Tendențe stilistice în creația componistică din Republica Moldova (muzica instrumentală)*, Chișinău, 2006.
4. Ciobanu-Suhomlin, I. *Repertoriul general al creației muzicale din Republica Moldova (ultimile două decenii ale sec. XX)*, Chișinău, 2006.
5. Cocearova, G., Melnic, V. *Armonia. Istoria armoniei*, Chișinău, 2003.
6. Gagim, I. *Dicționar de muzică*, Chișinău, 2008.
7. Gagim, I. *Muzica și filosofia*, Chișinău, 2009.
8. Galaicu, V. *Procedee scriiturale de resursă folclorică în lucrările compozitorilor basarabeni contemporani* // Folclorul și contemporaneitatea: conservarea, revitalizarea și valorificarea culturii tradiționale, Chișinău, 2006.
9. Marian M. *Chipul geniului*, București, 1991.
10. Бельх, М. *Эволюция отношения к фольклору в творчестве П. Ривилиса* // Фольклор и композиторское творчество в Молдавии, Кишинев, 1986.
11. Влайку, О. *Произведения для скрипки и фортепиано композиторов Республики Молдова*, Кишинев, 2011.
12. Зейфас, Н. П. *Ривилис* // Композиторы союзных республик, Вып. 2. Москва, 1977.
13. Клетинич, Е. *Композиторы Советской Молдавии*, Кишинев, 1987.
14. Райляну, Л. *Тенденции неофольклоризма в молдавской симфонической музыке* // Интернациональные связи искусства МССР с художественными культурами братских республик, Кишинев, 1982.
15. Столяр, З. *Молдавская советская симфония*, Кишинев, 1967.

**16.** Хатипова, И. *Фортепианные произведения композиторов*

*Республики Молдова в учебном процессе музыкальных вузов*, Кишинев, 2011.



## «VIAȚĂ ȘI CRE-ACTIVITATE. REFLECȚII ASUPRA EDUCAȚIEI ARTISTICE ÎN ARTELE PLASTICE»

*LIFE AND CRE-ACTIVITY. REFLECTIONS ON ART EDUCATION  
IN FINE ARTS*

---

**Cezara GHEORGHÎĂ,**

doctor în pedagogie, lector superior,

Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău

---

Monografia semnată de Maia Morel „Viață și CreActivitate. Reflecții asupra educației artistice în artele plastice”<sup>1</sup> este o apariție în limba franceză lansată recent de editura Peisaj (Québec, Canada), din colecția Cogito (serie de carte specializată în științele educației). Volumul reflectă produsul unei cercetări consacrate creativității în contextul educației artistice plastice; baza lucrării o constituie unul din aspectele tratate în teza de doctorat a autoarei, susținută în Paris, la Universitatea Paris 1 Panthéon-Sorbonne, în Arte plastice și Studiul artelor<sup>2</sup>.

Așa precum este indicat printr-un joc de silabe în titlului monografiei ***Cre-Activitate*** – lucrarea urmărește sco-

pul de a articula cercetările teoretice asupra creativității cu constatări reieșite din aplicarea practică a acestora, în context educativ concret.

Creativitatea este un fenomen extrem de complex, cu numeroase aspecte, fațete, dimensiuni, care – fiind cercetate de multe decenii la rând, – mai suscită încă multe interogări. De aceea apariția unui asemenea studiu nu este deloc surprinzătoare, pentru că fenomenul de creativitate provoacă controverse și diverse viziuni științifice. Una dintre acestea este creativitatea în context educativ (abordată în monografie), plasată pe teren artistic plastic și direcționată în sensul dezvoltării – ameliorării – formării la individ a unei atitudini creative, care să-i servească acestuia drept calitate individuală, manifestată în diverse domenii ale vieții.

Ideile de bază tratate în prezenta lucrare sînt structurate în jurul cîtorva axe și permit următoarele deducții:

1. Ținîndu-se cont de complexitatea fenomenului de creativitate, acest termen nu poate avea o definiție univocă. Noțiunea de creativitate, analizată în lucrare, comportă un caracter amplu; scopul eventualelor intervenții pedagogice în actul de creație este orientarea individului spre adoptarea de către acesta a unei conduite creative.

---

<sup>1</sup> Maia Morel. *Vivre la CréaActivité. Reflexions sur l'éducation artistique en arts plastiques*. Éd. Peisaj, Côte Saint Luc [Québec, Canada], 2011, - 164 p. ISBN 978-2-9811987-2-3.

<sup>2</sup> Teza de doctorat, ciclul III ("nouveau doctorat"), susținută în februarie 2006 la Universitatea Paris 1 Panthéon-Sorbonne de Maia Robu (Morel), a fost condusă în cotutelă de Pierre Baqué, doctor habilitat în Arte, profesor emerit, Universitatea Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Franța și de Nicolae Bucun, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat «Ion Creangă», Chișinău, Republica Moldova.



2. Creativitatea poate fi tratată ca un mod de gândire și ca un mod de acțiune. Ea este importantă în plan individual și social, favorizând, pe de o parte sensibilitatea artistică a individului, pe de altă parte, adoptarea unei atitudini creative în diferite domenii ale vieții.
3. În contextul activităților artistice plastice, creativitatea ocupă un loc important și poate fi manifestată la orice vîrstă. Realizările infantile au caracteristicile lor aparte și diferă de producția artistică a unui matur.
4. Diferiți factori pot influența creativitatea – fie bariere negative, fie factori stimulatori. Aceștia din urmă constituie condiții specifice, care declanșează potențialul creativ individual și facilitează procesul educațional.
5. Educația poate influența evoluția creativă a persoanei. În același timp, este necesar ca individul să găsească motivația necesară pentru a putea avansa de la actul creativ spre o conduită creativă pe termen lung.

Astfel, în cadrul prezentei lucrări, noțiunea de creativitate nu se referă la o activitate practică pe parcursul orelor de artă plastică; autoarea optează pentru aplicarea unei pedagogii care formează comportamentul elevului, cultivîndu-i elanul pentru acțiune și inițiativă în sens larg social.

În acest context, prezenta cercetare a evoluat în direcția studierii mijloacelor didactice propice dezvoltării potențialităților creative ale individului. Autoarea consideră că acțiunea pedagogică capabilă să realizeze acest scop este **educația pentru creativitate**, ceea ce înseamnă:

- pe de o parte, accesul la valorile culturii artistice (prin intermediul

artelor plastice), proces pe care-l numește **sensibilizare**;

- pe de alta parte, cultivarea unei atitudini creative pe termen lung, manifestată în diverse domenii ale vieții, - calitate pe care a numit-o **conduită creativă**.

Lucrarea este constituită din introducere, patru capitole, concluzii, anexa «Arbore Edu-Activ», surse (bibliografice și electronice). **Primul capitol e dedicat noțiunii de creativitate**, la general (începînd cu Aristotel, Newton, Descartes, Einstein, Lomonosov, și pînă la epoca modernă – Osborn, Vygotski). Se trec în revistă și cercetări asupra creativității din domeniul psihologiei (Mednick, Guilford, Gordon, Freud, Adler) și pedagogiei (Rouquette, Lagoutte, Van de Castele, Michaud), pentru a releva următoarele idei:

- creativitatea trebuie tratată ca o calitate comună și nu ca o excepție rezervată unei elite sociale;
- creativitatea este „educabilă”, adică se admite posibilitatea de formare la individ a unui comportament creativ;
- potențialul creativ are o diferențiere graduală (după: Maslow, Taylor, Golann);
- creativitatea nu este numai accesibilă, dar și necesară – atît individului, cît și societății.

În acest capitol se formulează o definiție ipotetică a creativității, pe care autoarea o va aplica pe parcursul experimentului pe teren: "**Creativitatea este o caracteristică a comportamentului uman, care poate fi dezvoltată prin mijloace pedagogice (în cadrul unui proces de educație pentru creativitate), urmărindu-se scopul de a amplifica sensibilitatea artistică a individului și de a forma o personalitate creativă pe termen**

**lung, în toate domeniile vieții".** Această definiție este pusă în relație cu activitatea creativă a artistului, precizându-se terminologia de „act creativ”, „potențial creativ”, „comportament creativ”; este, de asemenea, abordat subiectul investirii intelectuale din partea creatorului în procesul actului de creație: „gîndire creativă”, „imaginație constructivă”, „inteligentă”, „gîndire divergentă” etc. Sinteza cercetărilor documentare este exprimată prin grila I – **Elementele constituante ale creativității** (elemente primare, modificate și evaluate).

O definiție referitoare la creativitatea infantilă este formulată de autoare în felul următor: **"Vorbim despre creativitate infantilă atunci cînd se produce o schimbare în procesul natural de creație, cînd copilul depășește evoluția ordinară și specifică vârstei sale (cînd realizează o imagine ieșită din cele „repertoriate”, ca fiind obișnuite pentru un copil de vîrsta dată)".**

O altă temă abordată aici sînt blocajele creativității (emoționale, perceptivă, culturale), care sînt studiate din punctul de vedere al relației adult-copil. Concluziile țin de activitatea educatorului de artă. Din aceeași optică se tratează și paragraful *Creativitatea și jocul*, aducîndu-se exemple și contra-exemple de experiențe concrete la acest subiect (contexte ludice, atitudine ludică).

Un paragraf aparte este consacrat creativității infantile, comparației dintre aceasta și creativitatea artistului profesional, care se inspiră de la arta infantilă (arta „naivă”, Picasso, Braque, Klee, Leger), dar între care se face o distincție considerabilă: copilul este inedit și original „din neștire” (fără să posede tehnica, el explorează terenuri noi și creează imagini deose-

bit de expresive); pe cînd artistul transgresează anumite reguli intenționat, apropiindu-se astfel de limbajul „inocent” al creației infantile. Aceste considerații sînt necesare în contextul confuziilor frecvente, care intervin la analiza producției infantile, dar și a evaluării creației artistice contemporane, care este contradictorie și suscită multe întrebări.

**Al doilea capitol este consacrat artelor plastice în relație cu educația.** Se face o tentativă de a lămuri unele noțiuni – „Desen”, „Arte plastice”, „Arte vizuale”, analizîndu-se, în evoluție istorică, fiecare dintre ele și terenul pe care îl acoperă la o etapă sau alta ale educației artistice. Analiza cuprinde, de asemenea, și perioada actuală, cînd în unele sisteme educaționale disciplina dată este numită „Arte vizuale”, analizîndu-se elementele implicate în această nouă formulă. O altă explicație necesară contextului abordat este cea dintre „Învățămînt artistic” și „Educație artistică” – explicații îndeosebi actuale în Republica Moldova, unde regulile și exigențele învățămîntului artistic, de sorginte academică (din școlile profesionale de arte), au fost deplasate în sistemul școlii generale, adică în școala publică „pentru toți”. Scopurile acestor două tipuri de studiere a artelor sînt diferite: învățămîntul presupune o formare pentru artă, educația presupune o formare prin artă. Eroarea comisă timp îndelungat în sistemul școlar moldovenesc a adus prejudicii atît disciplinei școlare *Artă plastică* (blocînd cercetările în domeniul educației artistice plastice la nivelul anilor de după al II-lea război mondial), cît și creativității – trăsătură indispensabilă acestei discipline

de studiu (substituită timp îndelungat cu „lucrul după model”, adică activitate reproductivă).

Creativitatea este tratată în context educativ ca o mișcare pe verticală, pe care o parcurge individul prin cele patru „a ști” : „a ști să faci” – achiziții practice și analitice ; „a ști să spui” – capacitate de exprimare plastică; „a ști să-ți apropriezi” – evoluția comportamentului individual, creativitatea fiind adoptată ca o stare permanentă; „a ști să fii” – devenirea spirituală și culturală a individului.

**Al treilea capitol are drept scop punerea în evidență a beneficiului educativ și social al creativității.** În context școlar, creativitatea se potrivește unui demers interferențial dintre diverse câmpuri disciplinare, care are doi parametri. Dominanta orizontală este aceea care oferă o abordare complexă a unui subiect; dominanta verticală oferă oportunități transdisciplinare (Schema I). Puse într-un sistem logic, acestea conduc spre un proiect educativ – elementul esențial al *Pedagogiei de proiect*. Asemenea tip de proiecte educaționale, răspândite pe larg în pedagogia contemporană, sînt o sursă importantă de realizare a potențialului creativ și intelectual al elevilor.

O abordare teleologică a educației artistice pune în evidență efectul extrinsec și intrinsec ale acestui proces: pe de o parte – artele plastice sînt punctul de joncțiune dintre expresia artistică și achizițiile din alte materii (abordare cognitivă a activității artistice); pe de alta parte – artele plastice oferă elevului o dezvoltare a capacităților personale, adică un avantaj pentru devenirea sa culturală și spirituală (abordare evolutivă a activității artistice). În același concept logic, activitatea artistică plasti-

că ajută elevul să trăiască experiențe similare cu cele din viața cotidiană, călîndu-i astfel rezistența în fața situațiilor neașteptate, învățîndu-l să prevadă efectele ulterioare ale unui gest sau comportament, antrenîndu-l să expună poziția (producția) proprie în fața colegilor și să o argumenteze - toate acestea cerîndu-i să fie mereu original și inedit, fără să repete ideile colegilor etc. Autoarea a numit aceste beneficii personale ale elevului, căpătate din activitatea artistică, „Exemple de abordare pragmatică”, reflectate în Grila II.

În afară de aceste elemente comportamentale individuale, un alt beneficiu al creativității se reflectă în achiziționarea competenței culturale – element inevitabil într-un proces actual de educație artistică. Astfel, competența de a realiza o lucrare personală, de a înțelege și de a aprecia lucrările artistice produse de altcineva (un coleg, sau un artist), de a integra arta în fenomene culturale sau sociale – constituie idealul educativ care prevalează la ora actuală în obiectivele artelor plastice.

În sfîrșit – aceste achiziții – abilități artistice și referințe culturale - conduc inevitabil spre noi culturi și noi contexte sociale; acest avantaj al educației artistice este **interculturalitatea**. În perioada actuală de mondializare, arta este un teren favorabil de „întîlnire cu celălalt”, un mijloc potrivit de comunicare între purtătorii diferitelor expresii culturale. Arta percepută cu văzul compensează impedimentele create de limbajul verbal, care este deseori dificil și, de obicei, redus la una-două limbi „de comunicare internațională” care nivelează toate celelalte expresii lingvistice. Arta expresiei vizuale are avantajul de a trece bariera limbajului și de

a facilita comunicarea între culturi. Cercetarea acestor aspecte a condus autoarea la elaborarea unui model de educație artistică și interculturală, expus în Schema II.

Revenind la creativitate, în sensul larg al cuvântului (noțiunea fiind extinsă dincolo de artele plastice) autoarea se întreabă despre relația dintre creativitate, cultură și libertate (un aspect tratat mai rar și mai modest în cercetările referitoare la creativitate). Acest lanț de categorii descoperă aspecte sociale, în care se observă un abuz al puterilor autoritare, acestea frînând creativitatea pentru a putea domina societatea. În monografie se urmăresc condițiile în care creativitatea și libertatea sînt reciproc legate între ele, precum și condițiile unei societăți închise și a unei societăți deschise. În concluzie, creativitatea este „periculoasă” într-un sistem totalitar, pentru că este „democratică” și uzurpează pilonii pe care se menține dictatura: controlul, uniformitatea, pasivitatea, conformismul, lipsa de inițiativă, docilitatea etc. Acest paragraf face o incursiune în aspectele sociale ale manifestării comportamentului creativ și elucidează importanța creativității în condițiile unei aspirații spre o societate deschisă și liberă.

**Capitolul al patrulea face o aplicare a considerațiilor despre creativitate într-un context educativ precis.** Astfel, concluziile deduse cu referință la creativitate și expuse în capitolele anterioare au fost aplicate într-un context educațional concret: în zece școli primare din Paris și din suburbia pariziană. La această etapă de teren a cercetării s-au realizat observări asupra cadrului școlar (asupra surselor materiale și intelectuale), a profesorului (competențele sale didactice și culturale), s-a analizat demersul

pedagogic (materia „reflexivă”), actul pedagogic (concept, conținut, rezultat final). Din punctul de vedere a actualității conceptelor pedagogice posibile, în Grila III „**Concept pedagogic tradițional și modern în comparație**” au fost sistematizate elementele respective fiecăruia dintre ele. Conform aceleiași logici, au fost constituite Schema III și Schema IV, care reflectă două tipuri de structuri ale cursului de educație plastică: structura tradițională și structura modernă.

Partea a doua a capitolului este un extras din experimentul de observare, realizat pe teren, adică în cadrul școlar. Exemplele sînt expuse din optica cercetării teoretice; evaluarea rezultatelor acumulate prin interviu și observare a orelor de artă plastică s-a efectuat prin grila condițiilor necesare dezvoltării creativității. Astfel, documentele elaborate în acest scop (chestionar pentru profesor, fișe de observare a unui curs de arte plastice, grile de evaluare din perspectiva educației pentru creativitate) au permis să se facă o sinteză de informații, sistematizate într-un „**Jurnal de bord reflexiv**”. Acest compartiment al lucrării relatează situația la momentul efectuării experimentului de constatare, permite să se formuleze concluzii asupra elementelor care contribuie la dezvoltarea creativității și să se deducă în ce măsură sînt ele eficiente sau ineficiente (Grila IV, Grila V).

**În concluzie**, lucrarea analizată și-a propus ca scop efectuarea unui studiu asupra creativității și, în același timp, aplicarea cercetărilor teoretice într-un domeniu precis: artele plastice. O amplă documentare, urmată de o investigație pe teren (în zece școli din Paris și suburbia pariziană) a constituit această lucrare de sinteză, care este un pas important în evoluția cer-

cetărilor consacrate dezvoltării creativității.

Etapa studiului documentar a permis autoarei să confirme ideea inițială despre oportunitățile extinderii creativității dincolo de spațiul artelor, și, de asemenea, ideea că această capacitate umană – creativitatea – poate fi tratată ca un mod de comportament valabil în orice situație de viață. Dezvoltarea acestui comportament este posibilă inclusiv prin activitățile artistice plastice – fenomen care a fost urmărit în context teoretic și practic, pe teren. Astfel, comportamentul creativ (definit în cercetarea dată ca „conduită creativă”), este susceptibil transformărilor în contextul acțiunii pedagogice. Aceste concluzii rezultă din analiza materialului factologic și a evaluării lui din punctul de vedere al relației „creativitate - arte plastice”. În același timp, observările efectuate pe teren au demonstrat rolul important al resurselor materiale și intelectuale, necesare procesului de educație artistică și în special – al practicării unui proces de educație pentru creativitate.

Astfel, rezultatele optime în evaluarea actului pedagogic, destinat dezvoltării unei conduite creative s-au înregistrat în următoarele condiții:

- prezența unui concept pedagogic actualizat și a mijloacelor didactice moderne;
- prezența competențelor didactice și culturale ale profesorului / educatorului;
- reevaluarea rolului artelor plastice în contextul disciplinelor școlare

și în contextul educației pentru creativitate.

Analiza procesului de educație artistică în școlile din Paris și suburbia pariziană a permis autoarei să releveze situația la momentul investigațiilor și să formuleze unele considerente de perspectivă. Rezultatele cercetării date, efectuate într-un cadru temporal precis (1997 - 2005), pot servi în viitor pentru alte studii și pot prelungi reflecțiile asupra oportunităților **educației pentru creativitate**. Drept dovadă ne servește manualul de Educație plastică pentru clasa a 7-a, editat în 2010, la care Maia Morel este coautor și care oferă pedagogilor și elevilor numeroase posibilități și multiple exerciții de dezvoltare a capacităților creative.

Astfel, studiul recenzat confirmă ideea că libera dezvoltare a individualității „...nu este doar de aceeași importanță ca tot ceea ce este în relație cu noțiunile de civilizație, educație sau cultură, ci este chiar o parte indispensabilă și o condiție de existență a acestora” (*Mill J. St, Despre libertate, Ed. Humanitas, București, 1994, p. 75*). În acest context, individualitatea este vivace, creativă, generatoare de calități și este, după Kierkegaard „axa la toate” (*Kierkegaard S., Școala creștinismului, Ed. Adonai, 1995, p. 9*).

Monografia analizată este o premieră atât din punct de vedere conceptual, cât și editorial; ideile expuse permit autoarei să afirme că **creativitatea este condiția fundamentală de transformare a individului în individualitate**.



# FORMAREA CULTURII ECOLOGICE LA ELEVI ÎN CADRUL ORELOR DE CHIMIE

## DEVELOPING PUPILS' ECOLOGICAL CULTURE AT CHEMISTRY LESSONS

Lidia CALMUȚCHI,

lector superior,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Necesitatea revizuirii și modernizării curriculumului școlar este reacția de răspuns mai multor organizații mondiale, printre care și PISA (Programme for International Student Assessment), care, la nivel internațional, au demonstrat incapacitate, incompetența aplicării în practică a cunoștințelor teoretice de către generația în creștere.

Varianta modificată a curriculumului școlar la chimie se axează pe sistemul educațional de standarde a țărilor membre ale Uniunii Europene, în conformitate cu prevederile Declarației Bologna.

Printre problemele contemporane ce stau în fața comunității mondiale se evidențiază în mod deosebit problema calității mediului ambiant, au fost conștientizate o serie de probleme grave: deteriorarea continuă a mediului, creșterea vertiginoasă a populației, limitarea resurselor naturale etc.

În ambianța unei actualități impuse de progresul social, profesorul de chimie este mediator în abordarea și soluționarea problemelor legate de mediu, deoarece *chimia, ca știință experimentală*, oferă explicații fundamentale fenomenelor naturii. [2]

În legătură cu situația creată evaluarea rezultatelor școlare, care evidențiază valoarea, nivelul, performanțele și eficiența eforturilor depuse de toți factorii educaționali, determină competența școlară.

Cercetările competențelor au fost începute după anul 2000, fiind defini-

te ca un ansamblu / sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei și nivelului cognitiv al elevilor, în vederea rezolvării unor probleme cu care aceștia se pot confrunta în viața reală. [1]

Procesul educațional la chimie este orientat spre formarea următoarelor tipuri de competențe:

- competențe-cheie/ transversale;
- competențe transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ;
- competențe specifice ale disciplinei chimie. [2]

Pentru formarea aptitudinilor cu privire la evaluarea stării actuale a factorilor de mediu curriculumul actual propune următorul algoritm de studiu:

- chimia în activitatea cotidiană;
- chimia și produsele alimentare: păstrarea, conservarea, ambalarea;
- aditivii alimentari: marcajul produselor alimentare, protecția consumatorului;
- chimia și produsele farmaceutice. Regulile de păstrare și administrare a medicamentelor de diferite tipuri. Trusa de medicamente.
- chimia și produsele de igienă și curățare: regulile de păstrare a produselor de igienă și curățare;
- procese chimice din atmosferă;
- poluarea apelor, procesele chimice din hidrosferă;
- problemele asigurării cu apă potabilă;

- poluanții organici persistenti, pesticidul și nitrații în sol, apă, produse alimentare, impactul lor asupra sănătății;
- rolul metalelor grele și impactul lor negativ asupra factorilor de mediu etc. [5]

În soluționarea problemelor ecologice, vazeologice vizate de „Noile Educații” devin actuale *competențele ecologice*:

- competența de a dobândi cunoștințe fundamentale în domeniul chimiei, ecologiei;
- competența de a rezolva probleme/situații legate de factorii de mediu;
- competența de a comunica în limbajul specific chimiei, ecologiei;
- competența de a modela, investiga experimentul în identificarea unor substanțe chimice cu efect poluant.
- competența de utilizare inofensivă a substanțelor chimice;
- competența de a utiliza cunoștințele din diferite domenii în prognozarea și rezolvarea situațiilor-problemă din domeniul protecției naturii. [7]

Cultura ecologică poate fi realizată prin activități curriculare și extracurriculare.

Pentru a estima calitatea factorilor de mediu în formarea competențelor ecologice în cadrul orelor de chimie se porcede la:

- analiza compoziției chimice a apei portabile;
- analiza compoziției aerului în urma cercetării apei de ploaie și a depunerilor de zăpadă (determinarea prezenței metalelor grele);
- analiza calității unor produse alimentare comercializate (determinarea coloranților, conservanților, cantității de zahăr, sare etc.);
- determinarea nitraților în sol, produse vegetale;

- estimarea necesității plantelor în nitrați;
- aprecierea calității unor produse farmaceutice;
- efectuarea analizei apelor minerale;
- colectarea deșeurilor (rezultate în urma experimentului) și reciclarea lor;
- prepararea soluțiilor și utilizarea lor etc. [5]

Rezolvarea problemelor de calcul cu aspect ecologic din cadrul studierii chimiei formează o motivație profundă pentru a studia, a explica, și a aplica cunoștințele acumulate.

Pe parcurs se formează deprinderi:

- de-a rezolva probleme oral sau scris, simplu sau complicat, în grupe sau individual, la orele de chimie sau extracurriculare;
- de-a argumenta utilitatea cunoștințelor dobândite în cadrul studierii chimiei;
- de-a dezvolta capacitățile intelectuale;
- de-a lărgi orizontul de cunoștințe despre mediul ambiant și influența lui asupra organismului viu.

Activitatea extracurriculară în formarea *competențelor ecologice* îndeplinește un rol complementar activităților didactice, urmărind scopul de aprofundare, valorificare și dezvoltare a atitudinii elevilor față de domeniile vieții în care este implicată chimia.

Un rol important în formarea *competențelor ecologice* îl au activitățile extracurriculare cu aspect ecologic (serate, olimpiade, victorine chimice, cursuri colective, cercuri, proiecte de cercetări științifice etc.)

Reformele efectuate în educație prevăd implementarea metodei proiectului de studiu atât în cadrul ariei curriculare, cât și în afara ei, care favorizează formarea unei game largi de competențe ecologice.

*Proiectul de studiu* este orice activitate a elevilor pentru rezolvarea unor probleme, fără a se cunoaște rezultatul final (cu excepția experimentului).

Etapale desfășurării unui proiect sunt aceleași, indiferent de tema propusă spre a fi studiată:

- etapa pregătitoare;
- acumularea informației;
- efectuarea cercetărilor experimentale;
- alcătuirea dării de seamă și prezentarea rezultatelor;
- discuții, propuneri, concluzii [6]

Reieșind din contextul acestor activități se poate spune că proiectul de studiu favorizează:

- capacitatea de a lucra de sine stătător, în comun, a lucra cu bibliografia și alte izvoare de informație;
- de a aplica cunoștințele teoretice, deprinderile practice și intelectuale în cercetarea unei probleme și a contribui la rezolvarea ei;
- de a aplica rezultatele cercetărilor în viața cotidiană;
- de a opera cu anumite instrumente, termeni și limbaj chimic specific domeniului cercetat. [4]

Rolul chimiei pentru soluționarea problemelor vizate de protecția mediului este destul de semnificativ.

Din momentul când chimia activează ca știință despre substanțe și transformările lor, ea devine obiectivul de bază, suportul principal care practic contribuie la efectuarea educației ecologice prin motivația comportării unor sau altor substanțe. Educația ecologică poate fi prezentă la orice tip de lecții;

*Direcțiile noilor educații;* educație ecologică în cadrul orelor de chimie în liceu și gimnaziu, se axează pe:

- Studiul compoziției, structurii și proprietăților chimice a substanțelor, comportamentul lor în mediul ambiant;

- Interpretarea proprietăților chimice și rolul substanțelor în natură, cât și influența lor asupra organismului viu, asupra sănătății;
- Explicarea tipurilor de reacții chimice a proceselor fizico-chimice și biochimice ce au loc în natură;
- Argumentarea rolului elementelor biogene (metalelor și nemetalelor) pentru organismul uman și în natură;
- Descrierea și argumentarea practică (în măsura posibilităților) a substanțelor organice ca poluanți ai mediului;
- Interpretarea ciclurilor biogeochimice ale elementelor (C, O, N, S, P, a metalelor grele) și a substanțelor chimice (H<sub>2</sub>O, H<sub>2</sub>O<sub>2</sub>) în natură;
- Aplicarea măsurilor de prevenire și combatere a poluării în laborator, acasă etc.

*Metodele de transmitere și însușire a cunoștințelor ambientale în procesul de studiere a chimiei se clasifică în felul următor:*

- *expunerea* (povestirea didactică, descrierea, explicația, prelegerea);
- *conversația*;
- *demonstrația didactică* (cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, experimentului demonstrativ, prezentarea unor obiecte, substanțe în stare nativă etc.);
- *modelarea* unor procese chimice cu studierea efectelor lor;
- *algoritmizarea* în procesul rezolvării problemelor de calcul în scopul prevenirii și combaterii poluării mediului.

Una dintre metodele-cheie de explorare și studiere în cadrul orelor de chimie rămâne experimentul chimic. El poate fi efectuat ca experiment demonstrativ, cât și în cadrul lucrărilor practice.

Experimentul chimic cu aspect ecologic are specificul său (cu toate că are și cerințe comune cu experimentul



tradițional) și anume el se efectuează în cantități minime de substanțe, nemijlocit sub nișa de ventilare și se cere o respectare strictă a regulilor de securitate. Pentru a estima calitatea factorilor de mediu se porcede la:

- analiza compoziției chimice a apei potabile;
- analiza compoziției aerului în urma cercetării apei de ploaie și a depunerilor de zăpadă (determinarea prezenței metalelor grele);
- analiza calității unor produse alimentare comercializate în Republica Moldova (determinarea coloranților, conservanților, cantității de zahăr, sare etc.);
- determinarea nitraților în sol, apă, produse vegetale;
- estimarea necesității plantelor în nitrați;
- aprecierea calității unor produse farmaceutice;
- efectuarea analizei apelor minerale comercializate în Republica Moldova.

O deosebită importanță o are demonstrarea măsurilor de protecție, atât în laboratorul de chimie cât și în condițiile casnice, în procesul îndeplinirii anumitelor experimente chimice precum: colectarea deșeurilor și reciclarea lor, prepararea și utilizarea soluțiilor, acordarea primului ajutor în caz de accident chimic.

*Rezolvarea problemelor de calcul* cu aspect ecologic în cadrul studierii chimiei formează o motivație profundă pentru a studia, a explica și a aplica cunoștințele căpătate. Pe parcurs se vor forma deprinderi:

- să rezolve probleme în mod oral sau în scris, simplu sau complicat, în grupe sau individual, la orele de chimie sau extracurriculare;
- să argumenteze utilitatea cunoștințelor dobândite în cadrul studierii chimiei;

- să dezvolte capacitățile intelectuale;
- să lărgescă orizontul de cunoștințe despre mediul ambiant și influența lui asupra organismului viu.

Activitatea extracurriculară cu caracter ambiental îndeplinește un rol complementar activităților didactice prevăzute de curriculumul didactic, urmărind scopul de aprofundare, valorificare și dezvoltare a atitudinii elevilor față de chimie, față de domeniile vieții, în care este implicată chimia, față de tot ce ne înconjoară. La fiecare început de an școlar, odată cu planificarea activităților curriculare, se cere și o planificare judicioasă a activităților extracurriculare, folosind și alte modalități, decât cadrul lecțiilor, luând în considerație capacitățile, dorințele, interesele elevilor și nivelul culturii ecologice. Educația extracurriculară cu aspect ambiental (ecologic) în ansamblul sistemului instructiv-educativ urmărește următoarele obiective:

- cunoașterea unor termeni și noțiuni specifice chimiei și ecologiei;
- dezvoltarea capacității de explorare - investigație a realității și executarea unor experimente, în baza instrucțiunilor verbale sau scrise, referitoare la anumite teme;
- dezvoltarea proceselor psihice cognitive prin stimularea elevilor să descopere și să verifice adevărurile pe care le însușesc;
- dezvoltarea interesului față de un mediu natural echilibrat și propice vieții, participând la activitățile extracurriculare elevii vor fi capabili să demonstreze gândirea creativă;
- să folosească diferite modalități de comunicare și comportare în situații reale;
- să demonstreze capacitatea de adoptare în diferite situații dificile;
- să contribuie la construirea unei vieți de calitate;

### *Unele modalități de activități extracurriculare la chimie*

Facilitând accesul unui număr mare de elevi în activitățile extracurriculare cu aspect ecologic, a căror mod de desfășurare nu diferă de activitățile obișnuite: serate chimice, cercul de chimie, olimpiade, excursii, conferințe, facultative, jocuri, victorine, proiecte științifice, se poate dobândi acea gândire ecologică, care ar permite petrecerea unui mod de viață sănătos, respectarea, păstrarea și conservarea mediului ambiant și bogățiile lui pentru viitoarele generații.

Modalități de organizare a lucrului extracurricular cu aspect ecologic: decade, cercuri, serate, olimpiade, cursuri facultative, vizite și excursii, proiecte, victorine etc.

Seratele, de obicei, se desfășoară în cadrul săptămânii chimiei, săptămânii ecologice sau în cadrul organizării unor sărbători cum ar fi:

- ziua mondială a sănătății;
- simpozion ecologic;
- ziua mondială a apei;
- ziua mondială a protecției consumatorului;
- lunarul ecologic.

O serata cu tematica ecologică se organizează odată în an cu o durată de 1.5-2 ore, reieșind din posibilitățile reale, luând în considerație vârsta, capacitățile și dorințele elevilor. Trebuie de menționat faptul că am pășit pragul secolului al XXI-lea cu accelerații care se manifestă în scăderea sănătății fizice și psihice a tineretului, a scăzut capacitățile intelectuale care în mare măsură este legată de utilizarea produselor alimentare de proastă calitate, care conțin pesticide, nitrați, aditivi alimentari și alte ingrediente care poluează organismul uman.

Vă propunem scenariul unei serate ecologice cu tema: „15 martie-

*Ziua Mondială a Drepturilor Consumatorilor*” obiectivul-țintă al activității: Elemente definitorii pentru siguranță, motorul unei dezvoltări fizice, psihice normale startul tuturor succesorilor pe parcursul vieții. Competențe: Elevul va fi capabil să:

- beneficieze de drepturile prevăzute de legislație privind protecția consumatorului;
- utilizeze informațiile referitor la produsele și serviciile de care beneficiază;
- coreleze influența și rolul publicității asupra deciziilor cumpărătorului;
- enumere și să adopte criteriile de selecție corecte în consumul de bunuri și servicii.

Obiective specifice:

- să aplice algoritmul de selecție adecvată a bunurilor;
- să cunoască elementar definitorii pentru siguranța alimentară;
- să conștientizeze faptul că cetățenii sunt protejați și se pot adresa oficiului pentru protecția consumatorului;
- să înțeleagă necesitatea formării unei atitudini individuale corecte, complete și rezolvarea problemelor în legătura cu caracteristicile produselor și serviciilor;
- să cunoască complexitatea lanțului comercial, producător-vânzător;

Sunt necesare:

- Formarea deprinderilor utilizării tuturor informațiilor pentru furnizarea unui produs;
- Interpretarea și analiza informațiilor cuprinse în etichetele produselor alimentare și nealimentare (îmbrăcăminte, încălțăminte, articole de uz casnic);
- Diferențierea produselor alimentare proaspete de cele cu termen expirat sau contrafăcute;

- Diferențierea unui produs alimentar proaspăt de unul alterat, efectuând experimente.
- Transformarea în practică a sugestiilor educative, referitoare la procurarea, păstrarea și consumarea produselor alimentare.
- Aplicarea cunoștințelor referitoare la factorii care influențează alterarea, păstrarea și consumarea produselor alimentare.

#### Planul desfășurării activității:

I. Cuvânt introductiv despre necesitatea marcării sărbătorii cu genericul „15 martie – Ziua Mondială a Drepturilor Consumatorilor”. Prezentarea filmului „15 martie – Ziua Mondială a Drepturilor Consumatorilor”.

II. Efectuarea experimentelor în scopul diferențierii produselor alimentare de calitate.

III. Aditivi alimentari în viața cotidiană.

Prezentarea filmului sau a unui fragment din filmul <http://www.biggdii.com/play.php?v=w>

IV. Efectuarea unor experimente cu guma de mestecat, înghețata.

V. Victorina.

VI. Rezolvarea rebusurilor.

VII. Concluzii și premierea celor mai activi participanți. Premiarea se face cu produse alimentare ecologic pure (cutii de bomboane moldovenești, ciocolate, ceaiuri veritabile etc.).



1. Introducere. *Prezentatorul 1* - în fiecare an, ziua de 15 Martie marchează Ziua Mondială a Consumatorilor, eveniment dedicat sărbătorii și manifestării solidarității în cadrul mișcării consumatoriste internaționale. Ziua de 15 Martie 1962 reprezintă un moment istoric, John F. Frazier

Kenedy, președintele Statelor Unite ale Americii s-a adresat către Congres cu un mesaj legat de drepturile consumatorilor, care a servit drept imbold pentru Organizația Națiunilor Unite, care în 1985 declară această zi de 15 martie – Ziua Mondială a Consumatorilor, însoțită cu următoarele drepturi prioritare ale consumatorului:



- dreptul la securitate;
- dreptul la informare;
- dreptul la posibilitatea de a alege produse și servicii;
- dreptul de a fi ascultat, care mai târziu au fost extinse adăugând și alte drepturi importante pentru consumatori.

Prezentarea filmulețului cu genericul 15 martie – Ziua Mondială a Consumatorului.

*Prezentatorul 2* - un consumator informat, este și un consumator înarmat. Se prezintă filmul cu aceasta denumire de pe adresa: <http://video.dainutekstai.lt/w.php?a=184TJM-OD8.3:51> înfăptuirea experimentelor în scopul diferențierii unor produse alimentare de calitate.

*Prezentatorul 1* - acum să trecem și în micul nostru laborator, să vedem de ce suntem capabili pentru a face o analiză unor produse alimentare, produse folosite de majoritatea populației.

*Prezentatorul 2* - se apropie de masa unde sunt prezentate diferite bomboane, caramele, ciocolate, prăjituri, băuturi răcoritoare, se atrage atenția la etichetele pe care sunt înscrise cuvintele - coloranți, aromatizatori, emulgatori, conservanți, stabilizatori, îndulcitori. Am impresia că orice produs cu



ajutorul acestor substanțe chimice, altfel numite aditivi alimentari ar putea să se transforme în aceste bomboane atât de frumoase și mirositoare.

*Prezentato-rul 7* - și totuși să alegem, din această mulțime, pe cel mai solicitat produs cum ar fi ciocolata.

*Prezentatorul 2* - ciocolata din punct de vedere chimic prezintă o asociație de: grăsimi, proteine, hidrați de carbon, alcoloizi (cofeina) și ce fel de ciocolata contemporana fără aditivi alimentari (se adresează la grupul de experți.)

*Prezentatorul 1* - cum am putea totuși deosebi din aceasta mulțime cea mai bună și cea mai naturala ciocolată?

*Grupa de experți* - experiențele cu ciocolatele efectuate de grupele de experți. *Testul 1*- despre ciocolata bună se spune: ciocolata naturală la aspectul exterior trebuie să fie omogenă, cu luciu, când se rupe se aude un sunet specific, în interior este mată (se demonstrează).

*Testul 2* - pentru petrecerea experimentului se iau 4-5 feluri de ciocolate cu un conținut de lapte și se încearcă a fi ținute în gură, dacă se topesc repede sunt naturale, la fel ciocolatele naturale se topesc și în palmă. Toate ciocolatele naturale se topesc la +32°C, iar celelalte se topesc la +40°C.

*Testul 3* - în pahare, se introduce câte o pernuța de ciocolată-proba și se încălzesc până la topire, apoi se amestecă cu o baghetă de sticlă, dacă ciocolata este o masa omogenă, se întinde după bagheta, atunci ciocolata este naturală.

*Testul 4* - în pahare până la jumătate se toarnă lapte, apoi se introduc pernuțe de ciocolate, dacă pernuța se scufundă ciocolata este naturală, înseamnă că ea conține în componența sa cacao sub forma de bucăți de boabe, iar dacă plutește, atunci ea conține multă cacao-praf, care deseori prezintă un deșeu al prelucrării boabelor de cacao (acest test nu se referă la ciocolata aerată, ea poate fi naturală, dar plutește).

*Concluzii.*

1. Rolul dirijabil în formarea competențelor ecologice revine cadrelor didactice.
2. Fundamentul valoric al competențelor ecologice al elevilor îl constituie nivelul de cunoștințe, inițiativa, independența, obiectivitatea, creativitatea, interesul, perseverența, capacitatea de a colabora în activități de explorare – investigare, utilizarea cunoștințelor interdisciplinare etc.
3. Competențele sînt niște instrumente în procesul de evaluare a performanțelor.

### Referințe bibliografice

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, București, Editura ALL, 1995, p. 299.
2. *Curriculum național la Chimie*, Editura Știința, 2010.
3. Donea, V., *Educația și instruirea ecologică în învățământul preuniversitar național*, Mediul ambient, 2007, p. 33.
4. Garștea, N., *Formarea competențelor profesionale la studenți, pedagogi în contextul „Noilor Educații”*. Teza de doctor în pedagogie, Chișinău, 2003, p. 120.
5. Белов, П., *Из опыта формирования химических компетенции учащихся*. Химия в школе № 10, 2009, стр. 25.
6. Бетснева, Е., Трагшына, Н., *Из опыта организации проектной деятельности*. Химия в школе № 10, 2010, стр. 23.
7. Терус, С., Пустовит, С., *Методика формирования компетенции*. Химия в школе № 90, 2007, стр. 13.
8. <http://www.biggdii.com/play.php?v=w>
9. <http://video.dainutekstai.lt/w.php?a=I84 TJM-OD8>



## VALORILE CULTURALE ȘI COMPORTAMENTALE ALE PERSONALITĂȚII STUDENTULUI ÎN PROCESUL DE ADAPTARE LA MEDIUL ACADEMIC

*CULTURAL AND BEHAVIORIAL VALUES OF STUDENT'S PERSONALITY  
IN THE PROCESS OF ADJUSTING TO THE ACADEMIC ENVIRONMENT*

**Ecaterina ȚĂRNĂ,**

lector superior,

Universitatea de Stat din Tiraspol

*Tomorrow's society members receive the best education at University which has become a center advocating for the concept of changing the old values, but accepting the idea that the student bears their own value system. The role of the university is to create backgrounds in all fields, to promote cultural values and to make students adopt them. The academic environment with its clearly specific culture influences the students' behavior. Cultural values promoted in academia produce many effects on students, such as: they develop moral values and concern for others that are reflected in their behavior, facilitate adaptation in academia, develop respect for self and others etc. Knowledge and analysis of cultural and behavior values in academic environment suggest ways of implementing counseling programs for students with adaptation difficulties.*

Probabil că de multe ori ne-am întrebat: „Cât de mult trebuie să știm despre cineva pentru a-i cunoaște personalitatea?”, „Ce criterii trebuie să luăm în considerare pentru a-i analiza faptele de conduită și a explica comportamentul în cauză?” Este o provocare pentru oricine. Este o provocare și pentru educația universitară, care după N. Vințanu „Este o zonă a experienței, a trăirii umane. Prin ea suntem supuși continuu unor încercări, unor ispite ale cunoașterii, ale asimilării unor valori perene, ale unor modele de acțiune proprie, inedită” [9].

Problema investigației noastre o constituie personalitatea studentului în procesul de adaptare. Aceasta presupune o organizare dinamică precum și o structură flexibilă și receptivă a studentului capabil de adaptare rapidă la schimbările din mediul academic, aspecte ce ne-au determinat, pe parcurs, să observăm unele manifestări legate de cultura universitară și dife-

rențele culturale dintre studenți în procesul de adaptare la mediul academic.

„Universitatea a reprezentat, în toate timpurile, un factor de cultură și civilizație, un factor de schimbare și de progres, un laborator pentru formarea elitelor națiunii. Cine face știință universitară accede spre trepte superioare de spiritualitate” [2].

Formarea specialiștilor în orice domeniu presupune îmbinarea transmiterii unui sistem de cunoștințe și valori culturale pentru dezvoltarea armonioasă a personalității. În acest context, savantul Petre Andrei sublinia: „Menirea Universității este să învețe mai întâi pe studenți în mod istoric și sistematic datele științei ei dobândite...; în al doilea rând, Universitatea trebuie să arate metoda de cercetare, de creație, de lucru, pentru a duce mai departe datele științei și culturii obiective” [10]. Activitatea universităților moderne corelează transmiterea

unui sistem de cunoștințe fundamentale pentru un anumit domeniu, a metodelor de cercetare adecvate în acel domeniu, dar și a valorilor culturale atât de necesare pentru facilitarea adaptării la mediul academic. Putem compara cultura universitară cu personalitatea și cultura unui individ, care cuprinde laturi vizibile și mai puțin vizibile, dar care furnizează sensul, direcția și energia necesare adaptării. Pentru a aduce claritate și explicație studiului nostru vom defini termenul de cultură conform autorului Guy Rocher: „*ansamblu articulat al manierelor de gândire, simțire și acțiune, mai mult sau mai puțin formalizate, care, fiind învățate și împărtășite de mai multe persoane, contribuie într-un mod obiectiv și, totodată, simbolic la constituirea acestor persoane într-o colectivitate specifică și distinctă*” [6].

Așadar, putem studia cultura personalității studentului pornind de la valorile, simbolurile sau comportamentele care pot fi observate în mod direct, ori, plecând de la elemente mai greu identificabile la prima vedere precum presupuzițiile de bază și nivelul de dezvoltare intelectuală. Indiferent de modalitatea aleasă, putem ajunge prin procedee logice de deducție sau inducție și la interpretarea celorlalte componente ale culturii, dat fiind faptul că aceasta se comportă ca un veritabil sistem. Analizând această definiție, remarcăm faptul că studenții sunt o categorie deosebită de resurse umane în mediului universitar, ei au un statut social aparte, sunt tineri în formare și dezvoltare intelectuală. Studenții sunt percepuți ca un grup care manifestă anumite particularități culturale specifice: norme, valori, credințe și principii de conduită. Statutul de student face tânărul să se situeze într-o postură „*contradictorie între a satisface exigențele*

*propriei vârste și a răspunde celor ale câmpului universitar, de a se pregăti cat mai bine în sensul performanțelor universitare*” [7]. Din acest aspect problematic putem identifica numeroase dificultăți cu care se confruntă studentul: dificultăți de adaptare în grup, de integrare în universitate, de însușire a materiei noi, de pregătire pentru activitățile academice, de restricții în timp, de dependență financiară etc. Abordând studentul din perspectiva culturii universitare și a adaptării sale la mediul academic putem observa și înțelege mai bine statutul său cultural de membru temporar al organizației universitare. Dacă în prezent înmatricularea în mediul universitar nu este o problemă dificilă, pentru că majoritatea facultăților nu mai organizează admitere prin concurs, ci pe bază de dosare și candidatul la studii nu mai este stresat, totuși adaptarea în mediul universitar și obținerea succesului academic prezintă încă o dificultate pentru student. „*Concepția contemporană despre universitate pare a oscila între cele trei sensuri ale acesteia: universitatea pentru studenți, universitatea pentru știință și universitatea pentru societate. Universitatea trebuie să fie realmente funcțională, adică să coopereze la dezvoltarea materială a societății, concomitent cu dezvoltarea culturală*” [10].

Ne dezvoltăm într-o anumită cultură, ne formăm într-un anumit orizont cultural, deci suntem, deopotrivă, creatori și receptori de cultură. În acest context, studentul asimilează valorile culturale promovate de universitate și, totodată, este un participant activ la crearea noilor valori. În această dublă calitate, a ne înțelege și a ne adapta înseamnă a face o analiză a semnelor, valorilor și simbolurilor culturii de apartenență.

„Universitatea trebuie să-i deprindă [...] pe studenți cu metoda științifică de lucru și să trezească în suflet pasiunea pentru știință și gândire” (Andrei P., 1997) „Universitatea are menirea să ajute în primul rând la formarea, îmbogățirea și înnobilarea structurii societății prin cultivarea științei” (Gusti D., 1997) [9]. Afirmările respective caracterizează mediul universitar și sunt, totodată, expresiile unor personalități celebre, ceea ce ne orientează să le folosim ca premise pentru a desprinde unele presupuziții de bază și valori culturale, caracteristice mediului academic. Așadar, universitatea este factor de cultură și civilizație, factor determinat al progresului social, este un mediu de elită culturală, este un mediu științific de înaltă valoare, o avangardă a societății din punct de vedere al tehnologiei, științei și culturii etc. Orice mediu are o cultură specifică care influențează comportamentul actorilor ce se manifestă în interiorul său. În acest sens, este prezent și mediul academic pentru studenți. În condițiile societății contemporane aflate într-o continuă schimbare în care universității i se cere un grad mare de flexibilitate și dinamism, este necesară o apropiere mai mare între cele trei dimensiuni (societate, cultură și universitate). Autorul G. Cole notează că sistemul cultural reprezintă constelația de convingeri și valori la care aderă membrii unei organizații. El preia analitic definiția lui Edgar Schein, conform căreia cultura este „*un tipar de premise elementare – inventate, descoperite sau elaborate de un grup dat pe măsură ce acesta învață să facă față propriilor probleme de adaptare la exterior și de integrare pe plan intern – care a funcționat suficient de bine pentru a fi considerat valabil și, ca urmare, pentru a fi asi-*

*milat de noii membri ai grupului, ca modalitatea corectă de a percepe, a gândi și a simți în legătură cu problemele respective*” [6].

Din literatura cercetată de noi, vom remarca doar unele dintre multiplele funcții exercitate de cultură în viața socială, considerate importante pentru studiul nostru, însă fără a tăgădui importanța celorlalte:

- funcția adaptativă are menirea să asigure supraviețuirea și adaptarea întregului program genetic al omului conform solicitărilor condițiilor de mediu. Ea contribuie la diferențierea omului de lumea animală și, totodată, la autodefinirea omului prin raportare la propria natură, necesare oricărei societăți;
- funcția de reproducere are scopul de a transmite din generație în generație a patrimoniului cultural al comunității date;
- funcția de coeziune socială – solidarizează membrii colectivității, îi aduna în jurul unor obiective comune, dar și a unor simboluri sau imagini pe care le împărtășesc;
- funcția de socializare – presupune transformarea fiecărui individ născut sau adoptat de colectivitate într-un membru al acesteia, prin însușirea și interiorizarea normelor, convențiilor, codurilor și sistemelor de valori specifice;
- funcția de distincție socială – urmărește realizarea diferențierii indivizilor care aparțin unor medii, grupuri sau clase, unor etnii, minorități sau comunități culturale;
- funcția de comunicare – se stabilesc relațiile interumane, se exprimă acordul sau dezacordul, se împărtășesc semnificațiile și valorile.

Pentru cunoașterea și înțelegerea studentului sunt importante următoarele caracteristici: principalele elemen-

te ce caracterizează personalitatea, statutul, valorile și conduitele studentului de astăzi. În acest sens, prof. univ. dr. Ioan Neacșu [8] propune următoarele caracteristici:

- unii studenți au experiență universitară, fiind deja absolvenți ai unei facultăți;
- alții au vârste mai mari decât colegii proveniți direct de pe băncile liceului, căpătând, prin aceasta, un statut social puțin aparte;
- nu puțini se află parțial sau total integrați într-o profesie pe piața forței de muncă, participând, potrivit unui program pe care îl negociază sau nu, și la activități de formare/învățare academică formală, în alternanță cu cele nonformale;
- accesul lărgit și rapid la sursele informaționale moderne – biblioteci virtuale, spre exemplu, un rol important jucându-l telematica, tehnologiile noi și abilitățile corespunzătoare;
- timp liber diferențiat ca valoare cantitativă și indice de utilizare, socialul exercitând fie presiuni, fie creând oportunități la standarde înalte;
- experiență comunicațională largă pe baza utilizării directe a 2-3 limbi străine în documentare, în accesul rapid la valorile interculturalității sau prin aplicarea unor pachete de operare complexă și performanță – procesare de texte, interfețe cu utilizare grafică multiplă;
- valorizarea crescândă nu numai a IQ cognitiv, ci și a EQ (inteligenta emoțională), constând în capacități empatică, control și autocontrol emoțional, comunicare etc.;
- experiență metodologică și atitudinală experimentală, socială bogată;
- fragilități la nivelul culturii generale, rezistență la modele înalt teoretizate, conceptuale, prezența compor-

tamentelor de risc, insecuritate, reactivitate imprevizibilă la frustrare și stres, tulburări ale opțiunilor în condiții de incertitudine valorică ș.a.

Demersul nostru investigativ nu-și propune să identifice nivelul de cultură în universitate sau să elaboreze un sistem de măsurare a valorilor universitare. Scopul nostru a fost să analizăm personalitatea studentului în procesul de adaptare, iar unul dintre obiectivele noastre a fost să urmărim impactul valorilor culturale ale studenților asupra comportamentului în procesul de adaptare la mediul academic. Cercetările efectuate în anul de studii 2010-2011, pe un eșantion de 150 de studenți anul I, Facultatea Biologie/Chimie, Facultatea Geografie, U.S.T. ne-au permis să constatăm că: 32% (48) sunt studenți adaptați, iar 68% (102) au avut diverse dificultăți de adaptare la mediul academic; dintre aceștia – 57% (58) – nivel mediu de adaptare și 43% (44) – nivel scăzut de adaptare. Pe parcursul studiului realizat asupra dezvoltării personalității în procesul de adaptare în mediul universitar am urmărit unele aspecte ale valorilor culturale și comportamentale ale studenților. Pentru a cunoaște mai bine personalitatea studentului și pentru a determina unii factori care influențează modul de adaptare a acestuia în grupul studențesc, au fost alcătuite diverse chestionare, ne vom referi doar la unele întrebări din Chestionarul nr. 3. Luând în considerare faptul că acest chestionar a fost realizat când studenții deja erau familiarizați cu cerințele profesorilor, pentru a determina nivelul de colaborare, studenții au fost rugați să identifice calificativele respective în relația – profesor-student:

- 40% au apreciat relația profesor-student cu calificativul „satisfăcător”;



- 57.1% dintre studenți au apreciat relația profesor-student cu calificativul „parțial satisfăcător”;
- 2.9% dintre studenți au apreciat relația profesor-student cu calificativul „nesatisfăcător”;

Problemele respective capătă dimensiuni noi și o deosebită importanță anume atunci când studentul se află în procesul de adaptare în mediul universitar. În acest context, li s-a oferit propuneri de a ierarhiza diverse teme, probleme conform gradului de valoare, având drept scop de a afla preocupările studenților, tendința de a

se afirma ca personalitate, modul în care percepe normele, valorile morale și culturale, dimensiuni care vor facilita adaptarea lor la cerințele universitare. Pentru a ajunge la o colaborare fructuoasă, am încercat să aflăm ce tematică îi interesează pe studenți, de ce sunt preocupați și care ar fi formele de discuție. Vom elucida doar unele teme și domenii de comunicare propuse de studenți, ierarhizate conform gradului de valoare pentru ei:

### Preocupări frecvente sortate ierarhic în trei grupuri



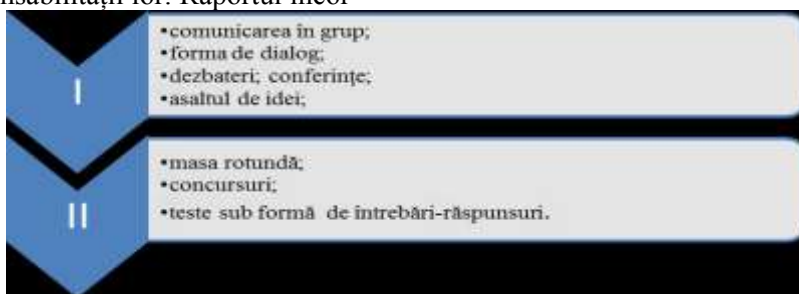
### Ierarhia răspunsurilor conform gradului de valoare

298	1	sinceritate	<p>Rezultatele pentru proba: „Ierarhizați cuvintele respective după valoarea ocupată pentru Dvs. (I,II,III...): sinceritate, hărnicie, patriotism, solidaritate, modestie, curaj, responsabilitate, inițiativă, independență, autoeducație, cultură, autocritică.</p>
381	2	hărnicie	
394	3	cultură	
425	4	responsabilitate	
536	5	independență	
645	6	patriotism	
732	7	solidaritate	
829	8	modestie	
856	9	autoeducație	
921	10	autocritică	
963	11	inițiativă	<p>La întrebarea: „Ce credeți că apreciază la Dvs. colegii de grupă?” au răspuns în modul următor: omenia, sinceritatea, caracterul, prietenia, comunicabilitatea, seriozitatea, umorul, colegialitatea, comportamentul, punctualitatea.</p>
976	12	curaj	
230	1	omenia	
324	2	sinceritatea	
468	3	caracterul	
476	4	prietenia	
526	5	comunicabilitatea	
589	6	seriozitatea	
645	7	umorul	
726	8	colegialitatea	
784	9	comportamentul	
842	10	punctualitatea	

284	1	înțelegerea	La întrebarea „ <i>Ce apreciați Dvs. la colegii de grupă?</i> ” au răspuns în modul următor: înțelegerea, prietenia, dorința de a învăța, stima, sinceritatea, dorința de a fi pedagogi, săritori la nevoie, amabilitatea, simplitatea, comunicabilitatea, bunăvoința, modestia.
380	2	prietenia	
395	3	dorința de a învăța	
439	4	stima	
522	5	sinceritatea	
659	6	dorința de a fi pedagogi	
718	7	săritori la nevoie	
842	8	amabilitatea	
843	9	simplitatea	
935	10	comunicabilitatea	
949	11	bunăvoința	
990	12	modestia	

Observăm că, deși au probleme de adaptare, studenții chestionați sunt dornici să colaboreze, să se integreze în noul grup, să îndeplinească diverse funcții și, desigur, să depășească toate dificultățile de adaptare. Astfel, studenții relevă o percepție pozitivă a valorilor culturale promovate de universitate. Important este ca profesorii să cunoască ce doresc studenții, iar studenții să înțeleagă adevărata cauză a responsabilității lor. Raportul încor-

dat cu profesorii poate trezi div<sup>91</sup> tulburări și, mai târziu, chiar abandonarea învățământului. Rezultatele obținute pot contribui la o conturare mai clară a problemei atât de adaptare a studentului în mediul universitar, cât și de o colaborare profesor-student, student-profesor cu un grad sporit de eficiență. Majoritatea studenților s-au pronunțat pentru următoarele forme de comunicare:



**Forme de comunicare sortate în două grupuri de importanță**

Cultura studenților se manifestă pe fondul relațiilor instituționale din mediul universitar dintre aceștia și cadrele didactice. Deși are un caracter predominant informal și implicit, cultura studențească este supusă și unui set de norme formale. Această categorie de norme formale are două dimensiuni: norme ce își au sursa în reglementări instituționale, referitoare la funcționarea organizației universitare care au caracter absolut obligatoriu și norme ce își au sursa în specificul procesului didactic, din care cea mai mare parte au un caracter instructiv – educativ. Considerând criteriul grupei de stu-

denți ce face obiectul culturii respective, putem identifica mai multe tipologii sau niveluri ale culturii studențești:

- cultura studențească (în general) – determinată de aspectele culturale care caracterizează viața studențească în general; viața studenților de aici și de oriunde este particularizată de anumite aspecte care conferă o identitate socială aparte acestei categorii de persoane;
- cultura studenților dintr-o anumită universitate – construită din ansamblul elementelor culturale ce conferă identitate organizațională grupului respectiv de stu-

- denți, identificându-l ca aparținând unei universități anume;
- cultura studenților dintr-o anumită facultate (din aceeași universitate sau din toate universitățile) – nu este același lucru să fii student la psihologie, la drept sau la științe economice; acest gen de cultură universitară se află în strânsă corelație cu ceea ce se poate numi cultura profesională, în cazurile de mai sus cele ale: psihologilor, avocaților sau economiștilor;
  - cultura grupului de studenți – poate fi definită ca ansamblul cultural al unui grup de studenți ce participă la aceleași cursuri; acest gen de cultură universitară poate fi asemănat culturii grupului de educabili (clasei de elevi).

Oricare din aceste niveluri ale culturii studențești am aborda, putem identifica două posibile variante de bază, diametral opuse în modul lor de manifestare: cultura prouniversitară și cultura antiuniversitară. Cultura prouniversitară se caracterizează printr-o atitudine pozitivă față de normele și regulile formale ale mediului universitar, prin promovarea acestora în comportamentul academic și social al studenților. Cultura antiuniversitară promovează atitudinile nonconformiste ale studenților în raport cu normele și regulile formale ale mediului universitar [9].

Făcând o analogie cu procesul de inițiere școlară (E. Păun 1999) și cazul candidatului la studii superioare prezentăm mai multe faze distincte ale procesului de inițiere:

- faza de explorare – este cea a contactului cu mediul universitar și studențesc, fiind marcată de incertitudini, ambiguități atitudinale și stângăcii comportamentale;
- faza de conformare – prezintă perioada în care studentul debutant

învață regulile și normele noului mediu în care s-a integrat, acum aria incertitudinilor inițiale se restrânge, manifestându-se comportamente de acceptare, conformare și adaptare;

- faza de practicalitate și transgresare – acum normele și regulile sunt interpretate și chiar transgresate, studentul este perfect adaptat, și-a format și manifestă comportamente integrate în mediul academic și studențesc, care îi permit asigurarea succesului la învățătură, dar și în relațiile socio-afective [3].

Numeroase modele de cercetare a culturii universitare se bazează pe studiul valorilor, considerându-le adevăratul nucleu al culturii, nucleu de la care putem interpreta concret și celelalte elemente culturale. În literatura de specialitate sunt propuse diverse modele. Nu vom propune un anumit model, ci doar vom prezenta unele sugestii, selectate din literatura cercetată, care credem că au și un impact major asupra adaptării la mediul academic. Sugestiile respective pot fi ușor urmărite, însă nu înainte de a specifica faptul că pentru o analiză cât mai completă a culturii universitare un model de studiu al valorilor trebuie completat cu diverse alte metode de cercetare care să aibă impact direct asupra substratului direct vizibil al culturii: comportament, simboluri de identificare, limbaj etc.

Sugestii în direcția dezvoltării:

- manifestați-vă disponibilitatea spre colaborare;
- tindeți spre performanță;
- încurajați realizarea de planuri pe termen lung;
- încercați să respectați în mod constant regulile și normele în vigoare;
- fiți transparent în tot ceea ce întreprindeți;

- acordați o mare atenție relațiilor de natură informală, stabiliți prietenii, manifestați-vă curiozitatea față de problemele colegilor și încercați să-i ajutați;
- încercați să vă construiți un grup de suport, de apropiați;
- încercați să vă ajustați nevoile personale la cele ale mediului universitar;
- asumați-vă răspunderea pentru ceea ce faceți;
- încercați să vă arătați sensibil față de nevoile grupului, demonstrați că vă pasă, că vă simțiți parte din grup;
- raportați-vă la grup ca la întreg și evitați abordările individuale;
- manifestați curiozitate, acceptați lucrurile necunoscute ca fiind interesante și importante;
- fiți deschis, comunicați ideile pe care le aveți chiar dacă sunt contrare unor persoane cunoscute sau superiorilor;
- fiți diplomat în prezentarea ideilor contrare și stăpâniți-vă manifestările emoționale în public;
- manifestați empatie și sentimente de prietenie, va fi o dovadă a respectului;
- încercați să câștigați respectul prin ceea ce faceți, realizările personale sunt cel mai bun mijloc în acest sens;
- fiți stăpân pe sine și încrezător în forțele proprii;
- susțineți și ajutați colegii în a se adapta la cerințele mediului academic;
- respectați orice persoană cu care intrați în contact, chiar dacă sunteți convins că nu are aceleași valori culturale.

Referindu-ne la ideile exprimate mai sus, menționăm celebra afirmație a lui Geert Hofstede: „suntem condiționați cultural, cultura controlându-ne comportamentul într-o manieră nerațională, dar persistentă” [1].

În concluzie: societatea modernă are o dinamică și o arhitectură culturală mult mai diferită de acum câțiva

ani în urmă. În aceste condiții flexibilitatea, toleranța, cooperarea și acceptarea celuilalt în procesul de adaptare la mediul academic sunt absolut necesare. Așadar, universitatea trebuie, în același timp, să fie și institut de cercetare, și instituție didactică, iar profesorul universitar trebuie să fie simultan și cercetător, și cadru didactic purtător de valori culturale. Majoritatea studenților apreciază aplicarea întocmai a normelor, fără excepții dictate de regulamentul universitar, optează pentru lucru în echipă și apreciază obiectivele și forța grupului din care face parte. Stu-

denții sunt persoane cu încredere în forțele proprii, caută noul și apreciază schimbarea, au curajul să-și exprime ideile chiar și când sunt contrare cadrelor didactice. Cu siguranță, adaptarea în mediul universitar este un proces dependent de interacțiunea dintre variabilele de personalitate și variabilele contextuale reprezentate de cadrele și exigențele formale ale sistemului universitar. Cunoașterea elementelor specifice profilului de personalitate al studentului este o condiție a instruirii academice, în funcție de care ar putea fi realizate programele de adaptare universitară.

### Referințe bibliografice

1. Antonesei, L. Abdel-Aal, Y., *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*. Iași, Editura Polirom, 2000.
2. Bărsănescu, Șt., *Istoria pedagogiei*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
3. Păun, E., *Școala - abordare socio-pedagogică*. Iași, Editura Polirom, 1999.
4. Silistraru, N., *Dinamica și funcționarea dimensiunilor educației*. Chișinău, T.UPS I. Creangă, 2004.
5. Șleahțișchi, M. (coord.) *Câmpul social - intervenții psihopedagogice*. Chișinău, Editura Știința, 1996.
6. Stanciu, Șt., Ionescu, M., *Cultură și comportament organizațional*. București, Comunicare ro., 2005.
7. Neculau, A. (coord.), *Câmpul universitar și actorii săi*. Iași, Editura Polirom, 1997.
8. Neacșu, I., *Învățarea academică independentă – ghid metodologic*. 2006. Universitatea din București, găsit pe [www.uinbuc.ro](http://www.uinbuc.ro) în 20.04 2009.
9. Ilie, M., *Culturi organizaționale în spațiul universitar românesc*. Universitatea din București, 2007.
10. Vințanu, N., *Educația universitară*. București, Editura Aramis Print, 2001.
11. Zlate, M., (coord.) *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași, Editura Polirom, 2001.



## AUDIOVIZUALUL – MIJLOC DE FORMARE A COMPETENȚELOR ÎN PROCESUL DE PREDARE/ ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE

*L'AUDIOVISUEL - MOYEN DE FORMATION DES COMPÉTENCES  
DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE  
DES LANGUES ÉTRANGÈRES*

---

**Viorica CORNEA,**  
doctorandă, lector superior,  
Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

---

*L'intérêt croissant pour la formation de la compétence communicative selon la perspective actionnelle d'enseignement des langues étrangères qui se développe à partir du milieu des années 90 du siècle passé, aussi bien que les dernières réalisations dans le domaine technique, mettent les professeurs dans la situation de réévaluer leur enseignement afin de constater s'ils prennent vraiment en considération les nécessités et les intérêts réels des apprenants pour rendre le processus d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères plus efficace. L'utilisation de l'audio-visuel dans la classe de langue étrangère contribue à la formation des compétences de compréhension aussi bien que des compétences d'expression. L'expression orale qui est due aux processus psychiques qui la précèdent devient plus spontanée si des documents audio-visuels appropriés sont utilisés.*

Trăim într-o epocă în care nu ne putem imagina viața fără existența televiziunii, cinematografeii, teatrului, internetului. Apariția acestuia din urmă, precum și a DVD-ului, creează posibilitatea selectării secvențelor audio-vizuale în funcție de necesități. Putem, de exemplu, alege să privim un singur reportaj dintr-un jurnal de știri, putem să ne întoarcem imediat la un fragment de film care ne-a interesat în mod special, fără a privi filmul în întregime, putem reaudia imediat o frază sau un cuvânt care ne-au scăpat, făcând un simplu clic cu mausul calculatorului. Chiar și piesele de teatru pot fi fragmentate și reutilizate. Aceste progrese în domeniul tehnicii ne permit, de asemenea, să facem o analiză a predării noastre pentru a constata dacă suntem în pas cu timpul, dacă luăm într-adevăr în calcul necesitățile și interesele reale ale studenților /elevilor noștri.

Metodologia predării limbii franceze ca limbă străină a trecut prin mai

multe etape, obiectivele și competențele vizate variind de la o epocă la alta. Dacă la început se pune accent pe traducerea textelor scrise (metodele gramatică-traducere și lectură-traducere), care a durat până la începutul secolului al XX-lea, apoi doar pe aspectul oral (metoda directă), care a durat până după al Doilea Război Mondial, după această perioadă urmând o tendință de infiltrare a audio-vizualului în didactica limbilor, atunci începând cu anii 80 ai secolului trecut, abordarea comunicativă a predării limbilor realizează profunde modificări în procesul de predare /învățare, obiectivul primordial al acesteia fiind să-i învețe pe elevi să comunice în limba străină studiată. Lingvistica enunțării, analiza discursului și pragmatica au oferit baze științifice solide și au reorientat materialul de predare /învățare. Având în vedere că obiectivul primordial al învățării unei limbi străine este ca să-i învățăm pe elevi să comunice în această limbă, competența comunicati-

vă se situează, astfel, în centrul celorlalte competențe, înglobând, în același timp, următoarele șase componente:

- *lingvistică*, care constă în cunoașterea elementelor de vocabular, fonetică și posedarea unor reguli sintactice, datorită cărora aceste elemente sunt îmbinate astfel încât să devină posibilă producerea enunțurilor semnificative;
- *socio-lingvistică* – capacitatea de a utiliza și de a interpreta elemente lingvistice în funcție de situația de comunicare;
- *discursivă* - capacitatea de a percepe și de a asigura coerența enunțurilor distincte în procesul comunicării;
- *strategică* – capacitatea de a recurge la strategii de comunicare verbale sau non-verbale pentru a compensa o cunoaștere imperfectă a codului;
- *socio-culturală*, care implică o oarecare familiaritate cu contextul socio-cultural în care este utilizată limba;
- *culturală*, care implică dorința de a angaja o interacțiune cu o altă persoană, încrederea în propriile capacități, o atitudine de „empatie și un savoir faire în materie de relații sociale [7, p.1,2].

Începând cu mijlocul anilor 90 ai secolului trecut, o altă abordare devine caracteristică predării /învățării limbilor străine – abordarea acțională, a cărei noțiune de bază este „acțiunea socială”. Competențele generale individuale ale elevului sau ale comunicantului implică cunoștințe (savoir), capacități (savoir faire), atitudini (savoir être), precum și capacitatea de a învăța (savoir apprendre). Postulatele de bază ale acestei abordări sunt:

- numai comunicarea nu este suficientă pentru acțiunea socială, în unele cazuri putând chiar să o împiedice;
- anume acțiunea socială este aceea care determină comunicarea;

- condiția unei veritabile înțelegeri a celuilalt este acțiunea comună și nu simpla comunicare. [6, p.38]

Dacă activitățile bazate pe abordarea comunicativă includeau interpretări, reformulări, rezumate, perifraze, echivalențe etc., atunci activitățile bazate pe abordarea acțională au în vedere acțiuni colective cu dimensiune colectivă, de tipul „pedagogia proiectului”. Ea are ca scop căutarea unor condiții optime de predare și de utilizare a limbii, nefragmentând-o în gramatică, vocabular, pronunție.

Abordarea prin competențe se înscrie într-un curent pedagogic, care nu este propriu doar predării limbilor străine, deoarece finalitatea principală a educației este formarea la elevi a competenței de a-și mobiliza la maximum cunoștințele, ca să le poată aplica în situații concrete din viața de cu zi.

Competența comunicativă este caracteristică atât abordării comunicative, cât și abordării acționale de predare a limbilor străine. Pentru a-și forma competența comunicativă, utilizatorii limbii trebuie să se implice în activități comunicative de limbaj, care implică următoarele elemente: receptarea, producerea, interacțiunea și mediația [1, p.35].

Francine Cicurel face distincție între competența lingvistică și cea „conversațională” sau „dialogală” [2, p.22], care implică faptul de a ști când și cum să iei cuvântul, cum să propui o temă sau cum să o schimbi, implică cunoașterea unor reguli de conversație. Iar atunci când este vorba despre o conversație într-o limbă străină, intervine și factorul cultural sau civilizațional, uneori unele acțiuni verbale sau non-verbale sunt determinate de contextul socio-cultural în care are loc această conversație.

Făcând o sinteză a părerilor existente, Isabelle Morin vorbește despre

un „mozaic de competențe” din care este compusă competența dialogală [5, p.26]. Pentru unii, „competențele de înțelegere și de exprimare orală nu sunt decât niște mijloace folosite pentru a atinge competența dialogică”. Pentru alții, „competența dialogală este capacitatea de a vorbi spontan, de a fi atent la reacțiile verbale sau non-verbale ale interlocutorilor, capacitatea de a le răspunde imediat, capacitatea de a-și mobiliza cunoștințele și competențele lingvistice...”, „faptul de a dialoga este un fapt de limbaj total, deoarece implică din partea interlocutorilor recurgerea la toate competențele de limbaj pe care le posedă, cu scopul de a face conversația mai eficientă: competența lingvistică sau gramaticală, socio-lingvistică sau pragmatică, strategică, discursivă, socio-culturală, și, în fine, competențele personale (umorul, tactul, etc.).

Suntem de părere că această competență conversațională sau dialogală nu este altceva decât competența comunicativă, care este compusă din mai multe micro-competențe. Având în vedere că finalitatea instruirii școlare este să-i ajute pe elevi să se descurce în viață, aceasta implicând și capacitatea de a interacționa cu alți membri ai societății, devine clar că competența comunicativă va fi formată și dezvoltată nu numai la lecțiile de limbă străină, dar și în cadrul celorlalte discipline școlare. De aici reiese că, dacă elevul știe să comunice în limba lui maternă, îi va fi mai ușor să-și formeze și să-și dezvolte competența comunicativă în limba străină, pe care o învață. În cazul instruirii universitare, studenții au deja formată această competență în limba lor maternă. Sarcina profesorului universitar, care predă limba străină va fi aceea de a forma și a dezvolta la studenți, paralel, competența lingvistică și cea comunicati-

vă în limba străină. Dificultățile care apar în acest proces se referă cel mai des la competența de exprimare orală, dat fiind caracterul spontan al acesteia. Pentru ca să se exprime oral, studentul trebuie, în primul rând, să dorească acest lucru, și, în al doilea rând să posede mijloacele necesare.

Cunoașterea unor teorii cu privire la procesele psihologice, care intervin în învățarea unei limbi străine, ne ajută la identificarea acelor metode, tehnici de predare, care ar contribui mai repede la formarea și dezvoltarea competenței de exprimare orală. Primele dintre aceste teorii se referă la relația dintre gândire și limbaj, celelalte – la rolul ideilor preconcepute în învățare.

Numeroși cercetători au tratat relația gândire – limbaj. Unii dintre ei susțin identitatea gândirii și limbajului (W.Humbolt, M. Müller, Wundt, V.Weisberger etc.), alții (W.Grammont, Burkhard etc) – paralelismul între ele, alții (Whorf, E. Sapir, L. Bloomfield etc.) au negat chiar rolul gândirii în fenomenul limbajului. Totuși putem afirma, la fel ca G. Dumitriu, că între limbaj și gândire există o relație strânsă de interdependență, iar capacitatea de a formula și a transmite gândurile în termeni verbali este definitorie pentru ființa umană, posibilitatea comunicării prin limbaj articulat fiind o trăsătură specific umană [3, p.35, 36].

J. Piaget arată rolul pe care îl are gândirea în realizarea limbajului la copii. El pornește de la ideea că există două feluri de limbaj la copii, limbajul sau exprimarea egocentrică și exprimarea socială. Copilul se manifestă egocentric atunci când are dorința de a acționa asupra interlocutorului, de a obține unele avantaje, iar limbajul social intervine în momentul în care copilul comunică pentru a contacta cu alții; el cere, ordonă, amenință, critică, pune întrebări. [8, p. 74, 75]. În ceea ce



privește rolul gândirii egocentrice în realizarea limbajului egocentric, Piaget ajunge la concluzia că coeficientul gândirii egocentrice îl depășește pe cel al exprimării egocentrice. Astfel exprimarea egocentrică este internă din punctul de vedere psihologic și externă din punctul de vedere fiziologic, iar manifestările sale interne le preced pe cele externe [8, p.87].

În ceea ce privește emiterea, adică exprimarea orală, aceasta presupune, conform părerii lui Gh. Dumitriu, parcurgerea de către emițător a trei faze ce se produc aproape simultan și care încep cu o activitate la nivelul gândirii. Mai întâi, o anumită percepere provoacă emițătorului o stare psihică pe care dorește să o comunice, apoi materialul de comunicat este prelucrat, elaborat și adaptat pentru comunicare, devenind mesaj, și, în cele din urmă, emițătorul dă o formă codificată mesajului printr-o activitate complexă de analiză și sinteză. Astfel, gândirea, ca limbaj interior, este rapidă, eliptică și în salturi, incluzând analiza fără să folosească însă cuvintele pentru toate fazele ei. Expresia exterioară impune alegerea semnelor adecvate pentru redarea integrală și inteligibilă a conținutului interior. Legarea codului de obiect nu se face mecanic și direct, ci stabilindu-se relația dintre obiect și situația în care apare. Iar pentru ca transmiterea să devină comunicare, este necesar să se producă și receptarea a ceea ce s-a transmis [3, p.37, 38].

Dacă e să ne referim la mijloace audio-vizuale, pe care le putem folosi la lecțiile de limbă străină cum ar fi cântecul, însoțit de clipuri, secvențele de film artistic, secvențele de piese de teatru, putem afirma că receptarea acestor elemente de artă audio-vizuală provoacă emițătorului acea stare psihică pe care dorește să o comunice și care îl face să găsească mijloacele lingvistice necesare pentru a materializa informația apărută astfel. Elementul intercultural prezent în aceste elemente de artă audio-vizuală, cum ar fi felul de a fi, modul de gândire, valorile celor ce vorbesc limba străină dată, îl fac pe student să se exprime spontan, deoarece dorește să-și comunice imediat reacția la cele audiate și vizionate. Chiar dacă nu dispune de mijloacele adecvate pentru a-și exprima gândurile, impresiile, va căuta să le învețe cât mai curând, va observa care este locul lor în comunicare.

Pe de altă parte, analizând experiența de învățare a studentului, Marzano R. afirmă că „studentii supuși unor experiențe de învățare au dinainte un set de idei preconceptuate despre această învățare, ceea ce le afectează în mare măsură comportamentul”. Pe de altă parte, „oamenii au o capacitate unică de a recunoaște și de a-și schimba ideile preconceptuate”. El consideră că judecata pe care și-o face omul despre valoarea unui obiect are două dimensiuni: *important /lipsit de importanță și pozitiv /negativ*. Aceasta poate fi ilustrat astfel:

	Pozitiv		
Neimportant	Motivație scăzută față de obiect	Motivație de a fi în contact cu obiectul	Important
	Motivație scăzută față de obiect	Motivație de a evita sau de a distruge /a înlocui obiectul	
	Negativ		

[4, p.9-11]

Atunci când un obiect este judecat ca fiind important și pozitiv, individul va fi puternic motivat să fie în contact cu el. Atunci când un obiect este judecat ca fiind important și negativ, individul va fi puternic motivat să evite acest obiect, să-l distrugă sau să-l înlocuiască cu altul. Atunci când un obiect este judecat ca neimportant, fie el pozitiv sau negativ, individul va avea o motivație relativ scăzută de a avea de afaceri cu acest obiect. Atunci când studentul concepe un obiect ca pozitiv pentru el, va trebui să se convingă și de faptul că are resursele necesare pentru a utiliza acest obiect. Conform opiniei autorului, aceste resurse pot include: capacități personale, putere, control și astfel de necesități pragmatice ca timpul, materiale, bani etc. [4, p.11].

Experiența demonstrează că utilizarea audio-vizualului la lecțiile de limbă străină este concepută de studenți ca ceva pozitiv. Introducerea lui poate chiar face ca impresia de învățare, cu toate constrângerile ei să dispară, apărând chiar elementul *plăcere*. Întrebarea care apare este dacă audio-vizualul este privit de studenți și ca ceva important. Considerăm că acesta va depinde de modul în care

documentul audio-vizual este prezentat de profesor și de activitățile bazate pe el care vor fi propuse studenților. Dacă activitățile propuse vor include doar povestirea și expunerea părerii despre materialul vizionat, acestea vor părea plictisitoare și, în consecință, o încercare ulterioară a profesorului de a utiliza un material audio-vizual la lecție, poate chiar crea impresia de ceva negativ și neimportant. De aici reiese importanța organizării unor activități motivante, ce corespund capacităților, intereselor și nivelului studenților.

Având în vedere că predarea modernă a limbilor străine este eclectică și că competențele pe care trebuie să le dezvolte sunt nu numai cele lingvistice, dar și cele sociolingvistice și pragmatice, vom folosi în predare atât activități de tip comuncional, cât și de tip acțional [1, p.35].

Utilizarea audio-vizualului contribuie atât la formarea competențelor de înțelegere, cât și a competențelor de exprimare. În ceea ce privește exprimarea orală, aceasta devine mai spontană atunci când studenții doresc să se exprime, iar audio-vizualul provoacă apariția acestei dorințe de exprimare.

### Referințe bibliografice

1. Beacco, J.-C., *Tâches ou compétences // Le français dans le monde*, nr. 357, p. 33-35.
2. Cicurel, F. *Pour une compétence dialogale // Le français dans le monde*, nr. 360, p. 21-23.
3. Dumitriu, Gh. *Comunicare și învățare*, R. A. București, Editura didactică și pedagogică, 1998, 254 p.
4. Marzano, R. *Cultivating Thinking in English and the Language Arts*, National Council of Teachers of English, Illinois, 1991, 89 p.
5. Morrin, I. *Complexe compétence dialogique // Le français dans le monde*, nr. 360, p. 26.
6. Puren, Ch. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle // Le français dans le monde*, nr. 347, p. 37-40.
7. Sheils, J. *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg: Les éditions du Conseil de l'Europe, 1993, 347 p.
8. Выготский, Л. С. *Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка М.*, 1956, Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1956, 518 с.



# VALORIFICAREA CONȚINUTULUI ONTIC AL CULTURALITĂȚII ÎN CONTEXTUL PROCESULUI DE FORMARE A ELEMENTELOR DE CULTURĂ TEATRALĂ

*PROMOTING THE CULTURALITY ONTIC CONTENT IN THE PROCESS  
OF FORMATION OF THEATRICAL CULTURE ELEMENTS*

---

**Angela BEJAN,**

doctorandă, asistent universitar,  
Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

---

*This paper gives the definition of the theatrical culture elements, which corresponds to the present context of the cultural hierarchy revival. The article also emphasizes some of the existing theories in the cultural sciences. They serve as a foundation for an anthropological and ontological definition of the phenomenon in question. Thus, theatrical culture is considered a virtual innate system of potentialities of the (human) manifestation, in the context of human reference (a child in this case) to a specific theatrical element. This approach is a part of an educational method where the child is offered the possibility of (re) discovery of his theatrical traits on his own. This will help him to develop a theatrical culture, while the teacher will have the role of both a stimulator and an observer of the process.*

Secolul al XXI-lea aduce un progres important în toate domeniile de activitate omenească. Se scrie și se discută foarte mult astăzi despre impactul pozitiv și negativ al acestuia în procesul educației. Nu credem că mai e necesar să demonstrăm răsturnarea de valori, de amploarea unui fenomen aproape general, ce a cuprins generația în creștere indiferent de spațiul geografic și de nivelul social. Problema există și e acută. Dovadă sunt diversele proiecte de amploare ce-ți pun drept obiectiv redresarea situației. În acest context, al conjuncturii culturale, credem că e necesar de a revizui și regândi în termeni radicali întreg procesul educației culturale. În mod ideal acest lucru ar însemna să stabilim niște principii ce se adecvează mersului actual, dar care nu sfidează valorile omenești de bază. Pare un demers aproape irealizabil, întrucât își propune să reconcilieze incompatibilul. Or, cum putem alătura frumosul „actual”, ce are drept criterii la limită cu vulgarul, pudoarea, mercantilul, pragmaticul la urma urmei,

cu frumosul „autentic”, stabilit de omenire de-a lungul existenței sale.

E de datoria fiecăruia să se gândească la diverse posibilități de redobândire a unor criterii de valorizare culturală asimilabile astăzi. Iar pentru pedagogi acest lucru ar însemna o datorie superioară ca prioritate rezultatului cantitativ de competențe cognitive. E necesară elaborarea unor programe în care copilului nu i se impun principii în termenii *corect-incorect, bun-rău, bine-rău* etc., atât de fructuoase acum 10-15. Știm cât de refractari sunt copiii, mai ales adolescenții, la astfel de abordări. E nevoie de a însuși cadrul general valoric al acestuia (copilului) și de a crea condiții cu instrumente ce-i sunt proprii și aproape lui, în care să (re)descopere singur cultura umană, acea dimensiune ce îl deosebește de celelalte viețuitoare.

Ființă culturală fiind, copilul are ca latență o dimensiune culturală, care cere alimentată pentru a putea să se manifeste. În acest punct poate fi găsită o posibilitate nu de a impune, ci de a propune, de a descoperi independent

acel potențial cultural ce zace în sine. Antropologii au demonstrat deja că prin atenuarea dimensiunii culturale omul nu se mai simte integru, se pierde în imensul ocean informativ, de unde și starea de confuzie și stres. O astfel de abordare va avea continuitate cel puțin și din acest motiv: (re)descoperind lumea culturii, copilul va simți o împlinire, va simți ca o (re)descoperire de sine.

Această ipoteză poate fi confirmată mai ales prin aplicarea concretă la cultura teatrală, care are un statut special în acest proces. Există teorii care demonstrează că anume dimensiunea teatrală îi asigură omului integritatea caracteristică omului primitiv, care trăia în armonie cu universul, ca parte componentă și complementară a acestuia<sup>1</sup>. Un pedagog nu trebuie decât să recunoască existența unei dimensiuni teatrale înnăscute la copil și să-și construiască procesul de formare a culturii teatrale ca unul de (re)descoperire și dezvoltare după niște principii adecvate. Metodologia va fi axată pe libertatea elevului și pasivi-

---

<sup>1</sup>Astfel teatrul este considerat ca mod și loc de recuperare a unității și integrității umane, pierdute odată cu pierderea oralității în urma apariției scrisului. Teatrul reprezintă în acest sens „metonimia tribului reunificat, regenerat” [Borie 2004: 17-18], care altădată s-a bazat pe raporturile directe dintre oameni. Doar în actul teatral e posibilă valorificarea și recuperarea unei „științe de a fi” și nu a unei „științe de a face” (introduse în tehnica actorului de către Grotowskii și Julian Beck), ultima fiind sterilă, fără conținut și caracterizează, după părerea antropologilor, societatea sau civilizația actuală [Borie 2004: 24]. Acel timp al unității sălășluiește doar în om, misiunea actorului fiind de a-l descoperi printr-o interiorizare profundă ca parcurs spre origini, spre autenticul uman, spre structuri universale, ce se află de-așupra individualului actoricesc. [Borie 2004: 26]

tatea relativă a pedagogului, metode susținute și de antropologia pedagogică<sup>2</sup>. Libertatea elevului, care trebuie să fie ca dominantă în acest proces, va fi înțeleasă în termenii Mariei Montessori: „Copilul este «purtătorul» propriului proces de dezvoltare [conține germenii propriei evoluții – n.n.]. Creșterea și maturitatea sa fiziologică, dar și evoluția sa spirituală sunt condiționate chiar de la început de acea „muncă interioară” asupra lui încă din fragedă copilărie. Manifestarea unei stări active, consideră Montessori, se datorează sau este strâns legată de libertatea care i-a fost pusă la dispoziție”, adică a unei „posibilități de evoluție după propriile legi interne și individuale, oportunitatea și capacitatea de a fi el însuși creatorul de sine, să fie lăsat ca singur să contribuie la procesul său intern de auto-evoluție, am spune”. Cu toate acestea, Montessori nu înțelege libertatea ca o privare de sprijinul pedagogului, de educarea unei atitudini disciplinare. [Коджаспирова 2005: 44-45] Elevul va fi în situația de a fi singur subiect al tuturor elementelor teatrale: dramaturg, regizor, actor, receptor, precum și designer al decorului, al machiajului; va alege elementele spectacolului: muzica, dansul, luminile etc., iar pedagogul va avea rolul de stimulator, care se mărginește la crearea condițiilor

---

<sup>2</sup>Mai concret, de tezele Mariei Montessori, care înțelege procesul educativ pornind de la niște factori ce țin de condiția umană înnăscută. Se pornește de la premisa că elementele de cultură se află ca virtualități sau potențialități în natura umană, iar procesul de educare sau formare a lor nu e decât o identificare, consolidare și dezvoltare a lor, proces inerent autoformării sau autoeducării în direcția unei evoluții firești a elevului ca subiect ce poartă în sine mecanismele propriei evoluții.

optime și a atmosferei în care acest proces va decurge firesc și eficient.

Pentru o cercetare științifică a procesului, înțeles astfel, de formare a culturii (teatrale) la elevi înțeles astfel, este necesară o interpretare a noțiunii de *cultură teatrală* ce implică și posibilitatea unei atare abordări. Studiile din domeniul științelor umaniste oferă diverse teorii ce pot servi drept fundamentare pentru o definiție a noțiunii de *cultură* în general, aplicată în special la *cultura teatrală*.

E vorba de perspectiva ontică ce tangentează cu perspectiva antropologică sau a ontogenezei umanului.

Ca fenomen ontic (și servindu-ne de teza lui Malinowskii cu privire la determinarea biologică a culturii umane, demonstrată prin cercetările sale de teren în domeniul culturilor primitive<sup>3</sup> și acceptând provocarea lui Blaga în ce privește interpretarea culturii exclusiv în perspectivă ontologică<sup>4</sup>)

---

<sup>3</sup>A se vedea, de exemplu, lucrarea lui Malinowskii *Les Argonautes du Pacifique Occidental*, Gallimard, Paris, 1993.

<sup>4</sup>După Lucian Blaga, cultura e un rezultat al unei mutațiuni ontologice ce a avut loc în cadrul speciei umane și care i-a determinat o evoluție independentă de celelalte specii animale. „Facem așadar întâia oară o diferențiere de mare importanță: mutațiunile biologice, creatoare de forme vitale, de specii și variante, sunt altceva decât mutațiunile ontologice, creatoare de moduri specifice de a exista. În om converg sau se suprapun două mutațiuni de natură diferită; una este cea biologică, cealaltă este o mutațiune ontologică. Se poate desigur întâmpla ca mutațiunea biologică „om” să fi fost un fapt împlinit, când s-a produs în el și mutațiunea ontologică. Pentru ideea completă de om, această de a doua mutațiune ni se pare însă mai importantă, deoarece mulțumită ei, omul se diferențiază mult mai temeinic de animalitate decât prin mutațiunea biologică.” [Blaga 1969: 368]

vom considera *cultura umană* ca o dimensiune naturală a omului (în termenii unor necesități din sfera biologicului), oferită prin naștere de însăși condiția de specie umană. Aplicarea la cultura teatrală, ca parte a culturii umane în general, presupune urmărirea fenomenului dat ca un tip de mecanism uman înnăscut de manifestare a dimensiunii teatrale.

Abordarea în cheie antropologico-istorică va defini *cultura* ca un sistem virtual de potențialități de manifestare ce zace latent în natura umană și, totodată, determinându-i condiția sa de specie (umană). Nu credem că vom fi mai convingători dacă vom analiza teoriile de la care pornim pentru a argumenta înțelegerea antropologică a fenomenului cultură. Le vom sintetiza sub teza că, oricare ar fi modul de înțelegere a dimensiunii culturale sau formele de existență a ei în natura umană<sup>5</sup>, toate (teoriile) consideră cultura ca dimensiune indispensabilă a omului, ce ține de condiția umană și care poate fi studiată doar prin manifestările sale concrete.

---

<sup>5</sup>Aceste premise naturale ale culturii se găsesc în conceptele de supra-Eu, ca tensiune între sine și subconștient (Freud), sau arhetipuri ce organizează subconștientul colectiv (Jung), au forma unor structuri universale ale inconștientului, manifestate în niște mecanisme universale de generare culturală (Levi-Strauss), la care li se pot alătura alte universalii de acest tip: ordinea, ca factor organizator a tuturor aspectelor realității, inclusiv umane și culturale (Foucault); munca, un mod de manifestare a umanului ființei umane și astfel de a genera cultură (Hiedegger); jocul, ca o altă invariabilă umană ce condiționează orice manifestare umană, inclusiv culturală (Huizinga); necesitățile biologice ca impulsuri sau stimuli de generare a culturii (Malinowskii); limbajul, care îi oferă omului întreaga sa deschidere culturală (Humboldt, Sapir-Worf, Coșeriu).

Rămîne un aspect foarte important în afara înțelegerii fenomenului de cultură (teatrală) din perspectiva procesului de formare culturală. Înțeleasă astfel, cultura este lipsită de conținut concret. După cum surprinde și Leslie A. White, în goana identificării unui conținut ontic al culturii, se cade în capcana de a-l nega complet sau de a-l contura pe alte domenii științifice, decît cel al culturologiei. [cf White 1959] Chiar și Lucian Blaga, care îndeamnă să se urmărească cultura doar în profunzimea sa ontologică, nu vorbește concret care ar fi elementele componente ale acesteia, decît propunînd o matrice, în termeni spațiali, de manifestare a ei<sup>6</sup>. Și definiția lui E. B. Tylor, care a dominat antropologia culturală timp de cîteva decenii, și care a fost drept pretext pentru studierea acestui fenomen în diverse domenii (sociologie, mai ales), se prezintă ca foarte generală, cultura înțelegîndu-se de fapt ca o specificitate ce ține de specia umană: „Cultura este acel complex ce include cunoașterea, credința, arta, dreptul, morala obiceiurile și orice alte capacități sau habitudini pe care și le-a însușit omul ca membru al unei societăți” [Тайлор 1989: 18] Iar această specificitate consta în elemente atît materiale, cît și spirituale. Astfel, culturii i se prescrie un conținut abstract, vag, greu de surprins (Kroeber A.L., Kluckhohn C, Beals R.L., Hoijer H., etc.), situație care duce la negarea, de către Spiro, a realității ontice a culturii [Антология 1997: 18].

Concepția modernă despre cultură a depășit teoria evoluționistă a lui Tylor, descriind cultura în termenii comportamentului uman. Și pentru a nu păși pe tărîmul psihologiei care se

ocupă de comportamentul uman, culturologii moderni pretind că realitatea culturii nu e comportamentul însuși, ci abstracția acestuia. „Un comportament deprins, învățat, specific speciei umane și care se transmite de la individ, de la grupul de indivizi sau de la generația de indivizi la alții prin intermediul unor mecanisme sociale moștenite. Acuma însă au apărut îndoieli în ce privește această stare de lucruri și care au dus la părerea că fenomenul culturii nu e reprezentat de comportamentul însuși, ci e abstractizarea acestuia.” [Уайт 1959: 127-128]

Ținînd cont de necesitatea concretizării conținutului culturii sau evidențierii elementelor acesteia, precum și adoptînd perspectiva ontologico-antropologică ce poate fi valorificată în procesul formativ, considerăm cultura ca fiind un **sistem de elemente ale realității triate de om (deci și materiale și spirituale) cu o existență în afara somaticului uman** (cf Уайт 1959 asupra punctului de vedere pur culturologic asupra elementelor realității), **a căror culturalitate (starea de a fi cultură) este rezultată din realizarea, de fiecare dată contextuală (în situații concrete), a unor posibilități de manifestare stocate în natura umană sub forma unor virtualități înnăscute.**

Din afirmația de mai sus deducem următoarele:

- Cultura e un sistem de elemente ale realității. Deci orice element din realitate căruia omul îi dă o existență (adică tot ce este (re)cunoscut și noționalizat de către om prin limbaj) poate fi, în anumite condiții, element al culturii.
- Acest sistem are și o existență extrasomatică. Deci, poate fi adoptată o perspectivă a relațiilor acestora cu alte sisteme de acest tip. Și tocmai această relaționare poate determina *culturalitatea* lor sau trăsăturile lor culturale, precum și impactul cultural

<sup>6</sup>A se vedea studiul filosofului și poetului român *Spațiul mioritic*, apărut pentru prima dată în 1936.

în relație cu omul. Preluăm exemplul lui White [cf Уайт 1959: 133-134] pentru a ilustra existența lor extrasomatică. Eu fumez o țigară, votez, evit soacra, citesc o rugăciune etc. – toate sunt niște realități recunoscute de om. Aceste realități au o existență atât somatică, în contextul fenomenelor fiziologice, de tipul, ce se întâmplă în organismul meu când inhalez fumul de țigară, ce simt eu la înfîlnirile cu soacra sau când completez buletinul de vot etc., dar au și o existență extrasomatică, dacă le dăm un conținut din perspectiva relației lor cu alte sisteme de acest tip. De exemplu, relația cu soacra poate fi pusă în contextul familiei, a obiceiurilor matrimoniale, poligamia, monogamia, locul de trai al tinerilor, arhitectura casei de locuit etc. Referitor la realitatea procesului de vot, se poate da un conținut în contextul relației cu forma de organizare statală, partidele politice, vârsta de vot etc.<sup>7</sup>.

- Cultura își are premisele în condiția umană. Omul e văzut ca purtător prin definiție (prin esența sa sau prin apartenența sa la specia umană) al unor mecanisme de transmitere și perpetuare a elementelor sistemului cultural. Astfel am putea considera că omul are proiectat în interiorul său acest sistem, în termenii unor „germeni” ai culturii umanității și ai comunității din care face parte. Dimensiunea sa culturală reprezintă niște potențialități de comportament cultural (înțeles în sens extins ca orice tip de manifestare culturală, deci și spirituală și materială), cu legități proprii de dezvoltare, care în contextul comunității din care face parte omul, ele avînd statut de valoare.

---

<sup>7</sup>Remarcăm că după White anume acest context extrasomatic și reprezintă autenticul obiect de studii al culturologiei.

- Despre culturalitatea unor realități se poate vorbi doar contextual. Acest context este situația concretă de viață în care avem obiectul dat și omul cu întreaga sa experiență legată de realitatea respectivă. Iar comportamentul său în această situație va reprezenta realizarea contextuală a unor posibilități culturale legate de acest obiect. De exemplu, realitatea *miel*, din lumea animalelor domestice, are drept corespondent cultural un întreg sistem de potențialități de comportament uman, realizarea cărora e posibilă doar în situații concrete de raportare om-miel. În contextul animalelor domestice, va primi un conținut de tipul: viitorul berbec, sau oaie, puilul oii etc.; în context economic, să zicem – blăniță, un anumit număr de căciuli sau gulere; în context religios – jertfă etc.

Din definiția de mai sus reiese că un **element cultural** e un rezultat al unui raport dintre o realitate oarecare și om. Mai exact, raportată la ființa umană, realitatea (re)cunoscută va genera un întreg sistem de elemente (=cultura acestei realități) cu statut de valoare (produse materiale, norme, cunoștințe, atitudini etc.), legate strîns între ele și tocmai această interconexiune generînd o anumită manifestare umană (sau comportament, în sensul antropologilor moderni). Iar componenta sa + *valoric* trebuie înțeleasă tocmai în sensul că este recunoscută ca atare și ghidează activitatea umană în mod axiomatic, ca făcînd parte dintr-o comunitate concretă și deci, ca aparținînd unei culturi concrete. În acest sens trebuie înțeles postulatul că omul este produs al culturii și cultura este produs al omului. Acest proces de generare a respectivelor valori legate de realitatea dată a fost descris mai sus ca actualizare a unor posibilități culturale aflate stocate în natura umană sub formă de virtualități.

Pentru a ilustra situația apelăm la următorul exemplu. Banul este o realitate a cărei acoperire ontică, în actualitatea contemporană, este bancnota. Raportat la om, banul va genera un sistem de realități pe care le vom putea considera elemente ale culturii banului. E un rezultat al unui proces de actualizare a experienței legate de această realitate (colectivă dar și individuală, de sute de ani dar și a generației curente) sau e o materializare concretă (o anumită atitudine față de ea: fie că este neglijat, apreciat, sau preamărit; diverse cunoștințe pe care le necesită: de matematică, de economie etc.; un anumit comportament etc.) a unei virtualități culturale legată de realitatea ban sau, mai exact a culturii banului. Prin urmare, orice realitate va avea o dimensiune culturală inerentă omului sub formă de virtualitate care va putea fi stabilită numai prin raportare la ființa umană și numai la un act de comportament concret.

Misiunea unei educații instituționalizate este să-și dezvolte programul său pornind, sau cel puțin ținând cont, de această dimensiune culturală a omului ca set sau sistem de potențialități de manifestare. Iar libertatea relativă a elevului în activitatea sa școlară trebuie să aibă loc în limitele unui proces de observare riguroasă de

către pedagog a activității elevului în ideea inhibării anumitor factori negativi și a dezvoltării celor pozitivi sau eficienți pentru obiectivul propus.

Pornind de la această abordare a componentelor culturii vom stabili și **elementele culturii teatrale**. Sub aspect strict teoretic, cultura teatrală reprezintă acel sistem de conținuturi ale realității care este rezultatul unui comportament (sau manifestare) uman legat de arta teatrală și în contextul artei în general. E vorba de o serie de obiecte materiale – opera dramatică, teatrul ca instituție, ca edificiu, agenții acestui domeniu (dramaturgul, regizorul, actorul, publicul, pe de o parte și directorul teatrului, precum și întreg personalul, pe de altă parte) etc., dar și diverse norme ce reglementează activitatea umană legată de teatru, diverse cunoștințe, atitudini, abilități, aptitudini etc., adică un sistem de competențe teatrale, să zicem, - toate conturând ceea ce vom numi *cultură teatrală*. Redescoperirea de către copil a acestei culturi ce face parte din natura umană, obiectiv ce trebuie să organizeze un întreg program (dramatic?) școlar, va duce la o reabilitare a sistemului teatral ca parte a artei și culturii în general, precum și la o configurare a sistemului de valori umane.

### Referințe bibliografice

1. Blaga, L., *Geneza metaforei și sensul culturii*, Editura pentru literatură universală, București, 1969, p. 84.
2. Borie, M., *Antonin Artaud. Teatrul și întoarcerea la origini. O aborgare antropologică*, în română de Peana Litera, Polirom, București, 2004, 412 p.
3. Malinowski 1993: Malinowski, Bronislaw, *Magie, știință și religie*, traducere de Nora Vasilescu, Editura Moldova, Iași, 1993, 152 p.
4. Антология 1997: *Антология исследований культуры*. Т. 1. *Интерпретация культуры*, Университетская книга, Санкт-Петербург 1997. 728 с.
5. Коджаспирова, Г.М., *Педагогическая антропология: Учебное пособие*, Гардарики, 2005, 287 с.
6. Тайлор, Э.Б., *Первобытная культура*, серия «Библиотека атеистической литературы»: Издательство политической литературы; Москва; 1989.
7. <http://lib.aldebaran.ru/>.





## GHENADIE CIOBANU – PORTRETUL UNUI ARTIST

*GHENADIE CIOBANU – THE PORTRAIT OF AN ARTIST*

---

**Hristina GAJIM,**

masterandă,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

---

*„Întreaga creație nu e decât un joc al divinității, spunea Emil Cioran, la care Ghenadie Ciobanu adaugă... un joc fascinant și perpetuu”.*

Personalitatea lui Ghenadie Ciobanu s-a impus în peisajul compozitional al Moldovei prin evoluția fulminantă a creației sale, prin varietatea problematicii, ineditul materialului tematic și ingeniozitatea limbajului muzical. Ghenadie Ciobanu este primul compozitor din Moldova, care a optat pentru orientarea experimental-inovatoare a muzicii contemporane. De la începutul activității componistice a conștientizat importanța imensului univers al creației populare, ceea ce era în total acord cu paradigma *noului val folcloric*, ce domina spațiul fostei U.R.S.S.

Ghenadie Ciobanu este de părerea că *subconștientul nostru depozitează și reflectă universul muzical, ceea ce oferă șansa de a asimila melosfera generală prin căutarea arhetipurilor de care să te simți afiliat genetic*. „Arhetipurile sunt acele liante ale spiritului prin care se face legătura între epoci și popoare. Gândirea arhetipală ne permite să cunoaștem mai multe culturi, originalitatea și unicitatea lor națională și să sintetizăm, în același timp, acel „ceva” foarte important pentru toate culturile” [Mironenco, Elena, *Armonia sferelor: Creația compozitorului Ghenadie Ciobanu*, Chișinău, FEP Tipografia centrală, 2000, pag. 11].

Deschiderea frontierelor îi permit să stabilească legături directe cu alți compozitori din mai multe țări, fapt care a facilitat schimbul de idei, înregistrări, partituri de muzică contemporană. Fiind cunoscător al limbii germane, engleze și spaniole, a studiat în original lucrări de muzicologie apărute în străinătate, ceea ce i-a permis asimilarea noilor tehnici de compoziție *avangardistă* și *postavangardistă*. Ca rezultat, își extinde propriile modalități de expresie. Sub aspect sintactic, fiecare lucrare reprezintă o „garnitură” de tehnici, concepută în mod individual, prioritar fiind acele modalități de expresie artistică, ce se corelează perfect cu procedeele arhetipale. O anumită influență a avut-o asupra sa și literatura contemporană, scriitorul italian Umberto Eco, scriitorii latino-americani Gabriel Garcia Marquez, Julio Cortazar, Jorge Luis Borges, care l-au inspirat pe compozitor.

De altfel, elementele definiției, ce alcătuiesc stilul individual al lui Ghenadie Ciobanu, țin anume de *viziunea sa arhetipală*. Metoda arhetipală nu se reduce doar la tehnica de compoziție, ci constituie o noțiune mult mai amplă sub aspect etic și conceptual, sursele de limbaj ale arhetipurilor sale fiind cele afiliate fondului său de sensibilitate – *monodia bizantină* și *melosul național*. Compozitorul a

descoperit, de fapt, pentru ascultătorul din Moldova frumusețea **monodiei bizantine**. Ca arhetip, monodia este extrem de frecventă în lucrările sale, atât în cele vocale, cât și în cele instrumentale. Un rol important în formarea stilului îi revine **arhetipului modal**. Constituția însăși a **ehurilor** bizantine posedă o paletă semantică, a cărei sursă se află în diversitatea sistemelor intonaționale: *diatonia*, *cromatica* și *microcromatica*. Compozițiile sale se sprijină adesea pe gama de un volum redus, *tricorduri*, *pentacorduri* și mutații ale acestora obținute combinatoric.

Compozitorul a fructificat arhetipul *ritmului asimetric neregulat*, al *notației fără măsuri*, caracteristică monodiei bizantine, preluând de la aceasta principiul mișcării ritmice uniforme și împărțind monodia în fragmente cu durate diferite și ritmuri cu raporturi iraționale de durate.

Un alt grup de arhetipuri din muzica sa este **de origine folclorică**. Ne referim la arhetipurile unor asemenea genuri ca *doina*, *cântecul lirico-epic*, *de ritual*, *bocet*, în care domină caracterul monodic, ce determină o dezvoltare eterofonică, desfășurarea intonațională în intervalele mici ale secundelor și terței, de regulă în limitele cvartei (perfecte, mărite și micșorate), naturalețea și plasticitatea. Exemple concludente ale gândirii arhetipale folclorice sunt corul *Jalea miresei*, miniatura vocală *Poate, la toamnă...*, Simfonia *Sub soare și stele*. Cu privire la sistemul metroritmic, prioritară este opțiunea pentru sistemul *parlando rubato* în mișcare liberă, asimetrică, cu structură neregulată. La fel și opțiunea pentru arhetipurile sistemelor ritmice *giusto* și *aksak*, cu o ritmică neregulată și accentuată.

Noua organizare a timpului muzical poate fi apreciată drept o constantă stilistică a lucrărilor sale. Întâlnim la el principiul tehnicii izoritmice, procedeul ritmicii în crescendo (aplicat, spre exemplu, în *Pentaculus*, în care partea întâi este constituită în continuă diminuare ritmică, începând cu doimi și până la treizecidoimi), combinatorica formulelor ritmice pe verticală și orizontală, îmbinarea pe verticală a diferitelor sisteme ritmice, poliritmica detaliată cu asincronizarea verticalei, structuri ritmice complexe ale compartimentelor – procese de proporții, cu o intensificare a expresiei dinamice (tehnica micromutațiilor graduale ale ritmului și metrului de la metrica regulată la cea neregulată, urmată de compartimente *senza metro*, apoi de progresii ritmice în crescendo trecând, în continuare, la spații ritmice nefixate, și transfigurate, în ultimă instanță, într-o masă sonoră aleatorie).

Întâlnim în creațiile lui Ghenadie Ciobanu surse sonore dintre cele mai diferite, de la paleta timbrală extrem de variată a grupului de percuție până la modalități mai puțin obișnuite de emiteră a sunetului, cum ar fi interpretarea *după suport*, *lângă suport* (în cazul instrumentelor cu corzi), suflarea aerului fără sunet, multifonicile, interpretarea simultană la două clarinete etc., sau de extindere a spațiului acustic prin mișcarea interpreților pe scenă, intercalarea în textul muzical a vorbirii (de exemplu, în *Brass quintet*), ori a declamației (*Și ne iartă greșalele noastre* în Corul *Jalea miresei*).

Lucrările pe care le compune în anii 90 conțin cele mai diverse tendințe și orientări ale artei componistice a secolului XX. În lucrările cu tematică religioasă: *Cântări uitate*, *Cântări calofonice*, *Șapte coruri pe texte românești și grecești*, *Tatăl nostru*, *Axi* 107

predomină arhetipurile **monodiei bizantine**: modalul, ritmica specifică, afiliată sistemului *parlando rubato*, diferite combinații ale facturii monodice și eterofone, microcromatica. La metamorfozarea colindelor în Simfonia *Sub soare și stele*, a cântecului miresei în *Jalea miresei* ori a melodiilor lirico-epice în compoziția *Poate, la toamnă...* s-a bazat pe **arhetipuri folclorice pure**. Într-o serie de lucrări pentru instrumente solo, cum ar fi *Din cântecele și dansurile lunii melancolice* pentru fagot, *Simboluri triste* pentru clarinet, *Spatium sonans* pentru flaut, **arhetipul monodic** se îmbină cu procedee sonoristice, asociate cu tehnica minimalistă. Problemele genezei universului, așa-numita tematică cosmică din Simfonia *Sub soare și stele*, *Brass quintet*, *Trio*, *Pentaculus*, *Spatium sonans*, *Studiile sonore nr.1, 2, 3* reprezintă niște combinații de procedee sonoristice, pointilliste, aleatorice.

În anii 90, viziunile și concepțiile compozitorului Ghenadie Ciobanu traversează o nouă fază, care reprezintă, de fapt, un model integral al lumii. Ideile și imaginile care animă compozițiile sale muzicale sunt adesea energia cosmică, noua percepție a spațiului și timpului, a eternității.

Iată și câteva exemple de lucrări bazate pe tematica „cosmică” semnate de Ghenadie Ciobanu: *Din cântecele și dansurile lunii melancolice*, *Pentaculus*, *Studiul sonor nr.1*, *Ei vor veni din tăcere*, *Sub soare și stele*, *Studiul sonor nr.3: Tăcerea altă*, *Spatium sonans*, *Brass quintet* cu epigraful *Cer înstelat: observăm constelația Racului, Berbecului, Balanței, Dragonului....* Sunt creații în care universul apare ca un tot unitar, ale cărui elemente componente – macrocosmosul (universul) și microcosmosul (omul), cosmosul muzical (compozitorul) și

microcosmosul muzical (sunetul) – comunică între ele. Criteriile lor estetice sunt generate de emoții-idei și emoții-concepție, sugerându-se unitatea indestructibilă dintre rațional și emoțional.

De reținut două aspecte caracteristice ale acestei metateme. În primul rând, este vorba despre **elementul ontologic**, legat de contextul istoric, spațiul temporal abordat în lucrările sale – spațiu ce cuprinde antichitatea, Evul Mediu, Contemporaneitatea – fiind populat de diverse comunități și popoare de origine bizantină, indo-europeană, slavă, chineză sau turanică. Din această categorie fac parte lucrările pe teme **cosmice**, pe care le-am menționat mai sus la care am mai putea adăuga *A noua lună în cer* (lucrare inspirată de texte chinezești vechi), partea I *Indicium* din *Trio* etc., și **spirituale**, inspirate de motive biblice ori de vechile culte și obiceiuri (*Închinare muzicală lui Dosoștei*, *Cântări calofonice* pentru orgă, *Șapte coruri* pe texte canonice românești și grecești, *Musica dolorosa* pentru orchestra simfonică, *Trio* pentru vioară, contrabas și pian) și lucrările apărute în contextul concepțiilor universale general valabile (*Studiile sonore nr.nr 1, 2, 3*, *Pentaculus*, *Trio*, Simfonia *Sub soare și stele*, *Spatium sonans* pentru flaut solo etc.).

Al doilea aspect în caracterizarea metatemei este cel **semiotic**. Caracterul afectiv al acestor lucrări este subliniat și de titlurile lor, cum ar fi în cazul ciclului vocal *A noua lună în cer* (după calendarul chinezesc, „luna autumnală” reprezintă crepusculul vieții) sau *Poate, la toamnă...*, ori *Simboluri triste* și *Musica dolorosa*, *Jalea miresei*, *Din cântecele și dansurile lunii melancolice*, ori finalul simfoniei *Elegia*.

Compozitorul utilizează în creațiile sale o paletă vastă de procedee

componistice postavangardiste: *sonoristica*, *aleatorica*, elemente de *minimalism* și *tehnică repetitivă*, *pointilismul*, *complementaritatea*, *combinatorica*, *concepția ritmică modernă de organizare a timpului muzical* etc.

În pofida faptului că partiturile sale se bazează pe estetica și tehnica componistică postavangardistă, sunt creații marcate totuși de un cod stilistic propriu inspirat din fondul valoric cultural și istoric național, ceea ce a condiționat accesibilitatea muzicii sale pentru interpreți și ascultătorii autohtoni.

Este autor a circa o sută de opusuri în genurile de operă, muzică simfonică, lucrări pentru diverse ansambluri camerale, coruri, muzică pentru teatru și film, muzică ușoară etc. A colaborat cu interpreți și colective artistice de mare prestigiu din țară și de peste hotare.

Lucrările sale sunt interpretate în cadrul numeroaselor recitaluri și concerte din Republica Moldova, România, Franța, Germania, Grecia, Spania, Israel, Danemarca, Rusia, Estonia, Ucraina, SUA, China, Italia, Bulgaria, Austria, Japonia, Belgia, Olanda, Guatemala, Salvador s.a. Creațiile compozitorului sunt înregistrate pe CD-uri, au completat Fondul Radioului al Companiei publice „Teleradio-Moldova”, partiturile sunt editate în Republica Moldova, Franța și Canada.

Creațiile lui Ghenadie Ciobanu sunt interpretate în cadrul festivalurilor de talie națională și internațională, precum festivalul „George Enescu” (București, 1991, 1998, 2003), „World Music Days ‘99” (România-R.Moldova), „World Music Days 2001” (Yokohama, Japonia), „Săptămâna muzicii noi” (București, 1991, 1992, 1996, 2001-2002, 2004-2006), „Zilele internaționale ale muzicii contemporane” (Bacău, 1996, 1998,

2001, 2003), „Musica Danubiana” (Satu Mare, România, 1996), „Toamna clujeană '97, 2004”, „Întâlnirile muzicii noi” (Brăila, România, 1998, 1999), FIMU'91 (Belfort, Franța), II Festival Internacional de Musica de Cambra (Alcoi, Spania, 1999), „Incontri Europei con la musica-XVIII (Bergamo, Italia), „Music of Friends '95, '98, 2001” (Moscova), ENSEMS 96 (Valencia), „Two Days and Two Nights of Modern Music” (Odessa, Ucraina, 1995, 1996, 1997, 1999, 2002), „Zilele muzicii noi” (Chișinău, Moldova, 1991-2008), „Mărțișor” (Chișinău, 1989, 1995, 1998, 1999-2001), Festivalul internațional de muzică contemporană din Mensk, Bielorusia (1995), 8.Internationales Musik-Festival (Heidelberg, Germania, 1992), „Toamnă moscovită '96, '97, '98”, Festivalul internațional de muzică contemporană „Kontraste” (Lviv, Ucraina, 1997), „Musica Nova” (Sofia, 1998), “Europa-Asia ” (Tatarstan, Kazan, 1995, 1998), Spaziomusica (Italia, Cagliari, 2000, 2001, 2003, 2006), Laboratorium Muzyki wspolczesnej (Varșovia, Polonia, 2006), Kiev Music Fest 2007 și altele.

Opera lui Ghenadie Ciobanu, dar și capacitatea de a reorienta arta muzicală din această zonă pe un făgaș aflat în directă conexiune cu procesul artistic contemporan, a schimbat climatul componistic din Republica Moldova, ale cărui tendințe și orientări s-au raliat tendințelor și orientărilor caracteristice muzicii contemporane europene și universale.

*Ascultând muzica lui Ghenadie Ciobanu, te frapează imediat lirismul ei particular, trecut prin filtrele unor tehnici de compoziție contemporane, cu care este de mult familiarizat. Ingeniozitatea căutărilor timbrale, cla-*

*ritatea formei, evitarea patetismului sunt câteva din trăsăturile acestui talent deopotrivă lucid și sensibil. Compozitor de talie europeană, perceput ca atare pe scenele de concert internaționale, Ghenadie Ciobanu este posesorul unei „Ars poetica”*

*sinonimă cu numele ansamblului pe care l-a creat și al cărui aport în promovarea muzicii contemporane este esențial.*

Cornel Țăranu, compozitor, academician, prof. universitar, dr. (Cluj-Napoca)