



LOCUL FRAZEOLOGISMELOR CU ELEMENTE ARHAICE ÎN LIMBA ROMÂNĂ CONTEMPORANĂ

THE PLACE OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ARCHAIC ELEMENTS IN CONTEMPORARY ROMANIAN LANGUAGE

Lilia TRINCA,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The aim of our research is to investigate the phraseological units concerning time which contain in their structure different categories of archaisms (lexical, phonetic, grammatical, semantic and derivational) and historicisms. The possibility of archaic elements to be component parts of phraseological units involves the distinguishing features of these expressions: polilexity, reproducibility, stability, idiomaticity, complexity and expressiveness.*

Keywords: *phraseological unit, archaism, polilexity, reproducibility, stability, idiomaticity, complexity and expressiveness.*

În demersul de față ne propunem ca obiect al cercetării frazeologismele marcate temporal, ce conțin în structura lor diverse categorii de arhaisme (lexicale, fonetice, gramaticale, semantice, derivate) și istorisme. Posibilitatea „sedimentării” elementelor arhaice în componența frazeologismelor implică trăsăturile distinctive ale acestor expresii: polilexitatea, reproductibilitatea, stabilitatea, idiomaticitatea, complexitatea și expresivitatea. Bunăoară, frazeologismul *a avea însemnat* pe cineva (ceva) *la catastif* a păstrat în limba română actuală sensul de „a avea (a ține) evidența faptelor cuiva (pentru a se răzbuna pe el)”. Prezența în componența frazeologismului a arhaismului lexical (*catastif* „registru, condică”) – necunoscut pentru cei mai mulți vorbitori – face ca forma lui internă să fie incomprehensibilă, vorbitorii conștientizând expresia ca o unitate lingvistică integrală. Sau în frazeologismul *a lua pe cineva la rost* „a muștra pe cineva”, componentul *rost* își actualizează sensul său original („gură”), arhaizat azi, cunoscut, în mare parte, numai de

către specialiști. Acesta la fel e un motiv pentru care frazeologismul dat este interpretat ca un tot întreg, fără a putea fi dezmembrat în elemente componente. Expresia *a pune bețe în roate* cuiva „a pune piedici” continuă a fi întrebuințată și azi de către vorbitori (deși aceștia sesizează forma gramaticală *roate* drept una arhaică), întrucât frazeologismul e conștientizat ca ceva integral. Asemenea frazeologisme, alături de *a cădea în brânci*, *a băga pe cineva în boale*, *în doi timpi și trei mișcări*, *a bate câmpii*, *în (de) veci*, *a da ortul popii*, *a nu avea nici o lețcaie*, *a umbla cu plosca* (cu minciuni) etc. sunt arhicunoscute tuturor vorbitorilor limbii române. Și, actualmente, ele continuă a fi întrebuințate foarte activ în limbă, deși vorbitorii nu cunosc semnificațiile unor elemente componente ale lor, această „necunoaștere”, nefiind însă o stavilă în calea utilizării acestor expresii.

E axiomatic faptul că frazeologia nu e numai un univers de frământări ale sufletului și ale gândului etnic, ci și ordine spirituală moștenită și necon-

nit confirmată și îmbogățită printr-o lucidă conștiință pe parcursul mai multor secole. Or limba – iar frazeologismele reprezintă o parte din unitățile limbii – se prezintă ca o teorie a realului, ca model mental, abstract al realității concrete. După cum se știe, limba nu este *Érgon* (produs), ci *Enérgeia* (activitate): ea este în continuă mișcare, evoluție, proces care, firește, se derulează foarte încet. De aceea, nu se poate face o delimitare netă între vechi și nou, cu atât mai mult că specificul fenomenului lingvistic presupune, adeseori, coexistența faptelor de limbă ce reprezintă noul și vechiul. Anume aceasta asigură continuitatea procesului evolutiv, numită de E. Coseriu „schimbare în mers” [Coseriu 1994a: 57]. Limba își păstrează structura sa de „depozit latent”, de sistem virtual și static, lipsit de „timpul operativ”. O trăsătură caracteristică a frazeologismului e faptul că el, ca și limba în întregime, 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. Dacă fenomenul lingvistic ar fi reprezentat de o linie vectorială, ce figurează dezvoltarea sa longitudinală, atunci frazeologismele ce conțin elemente arhaice ar fi niște decupaje transversale interoceptive, întrucât conțin în structura lor fenomene învechite, care „au supraviețuit” și persistă azi în uz având ocurență doar în formații sintactice cristalizate.

Ideea în funcție de care se jalonează traseul demersului nostru științific este că frazeologismele cu elemente arhaice au apărut ca urmare a procesului firesc de evoluție a limbii. Menținerea arhaismelor în cadrul acestor formații stabile, conforme normelor actuale, este motivată pe deplin, în primul rând, de caracterul lor idiomatic, dar

și de faptul că acestea posedă incontestabile virtuți evocative, devenind, în bună parte, mijloace expresive active: or arhaismele, prin esența lor, au funcția de a evoca o anumită epocă. Desigur, acel fapt că unele elemente componente ale frazeologismului au trecut în fondul pasiv al lexicului, odată cu schimbările produse în societate, nu poate să nu aibă repercusiuni asupra puterii evocatoare a expresiilor date și, în consecință, „problematizarea” utilizării lor. Altfel zis, pierderea caracterului motivat, al transparenței poate implica procesul de respingere a cooperării din partea interlocutorului în procesul de comprehensiune a mesajului. Vorbitorul, efectiv, adesea nu poate decodifica semnificația unor asemenea expresii, ceea ce duce, în consecință, la o îngustare a sferei lor de utilizare la vorbirea familiară, bunăoară (sau chiar la vorbirea regională/dialectală). Pe de altă parte, unele frazeologisme cu elemente arhaice își măresc potențialul expresiv, primind o consacrare ca procedee stilistice și oferind, astfel, o a doua viață unor cuvinte căzute în desuetudine. Trebuie să menționăm că arhaismele (lexicale, semantice, gramaticale etc.) sunt familiare vorbitorilor, întrucât ei le folosesc (de obicei, fără a le cunoaște sensul) atunci când recurg doar la combinații fixate, și nu la grupări libere de cuvinte (create în momentul comunicării), ele nefiind compatibile cu întrebuintarea acestor unități lexicale ca entități independente. În așa fel, chiar și după „moarte”, arhaismele respective continuă „să vegeteze” în limbă, căpătând o a doua viață (care se dovedește a fi nu mai puțin activă și lungă decât prima). Aceste elemente arhaice, ce reflectă particularitățile lexico-gramaticale și semantice ale limbii vechi, s-au conservat în structura frazeologismelor și constituie unul din factorii esențiali, ce

demonstrează legătura limbii contemporane cu istoria. În mod firesc, apare întrebarea cum aceste fapte glotice învechite au reușit să se mențină în limbă.

Conservarea arhaismelor în structura frazeologismelor se datorează specificului semantic al acestora. Întrucât sunt semne lingvistice biplane, adică având semnificat și semnificat, frazeologismele, desigur, se apropie de echivalentele lor potențiale – cuvintele – și, luate în sens absolut, se manifestă ca semne absolut arbitrare. Or, acestea, asemenea unităților lexicale, aparțin limbii, fiind însușite de către vorbitori ca formule de-a gata (tehnica discursului repetat), spre deosebire de îmbinările libere de cuvinte, care reprezintă fapte de vorbire (tehnica liberă). Idiomaticitatea e una dintre trăsăturile de bază ale frazeologismului, iar sensul frazeologic, integral și indivizibil, nu se deduce din suma semnificațiilor elementelor componente, din simplul motiv că acestea (sau, cel puțin, o parte din ele), în mod autonom, nu au sens în limba contemporană. Vorbitorul memorizează și reproduce expresia, fără a-i conștientiza semnificațiile componentelor ei. Frazeologismul este reconstituit în conștiința vorbitorului asemenea unităților lexicale, adică de-a gata. Astfel, vorbitorul leagă direct frazeologismul cu ideea generală, pe care o exprimă acesta, ceea ce face ca sensul fiecărui element component, în parte, să nu mai fie sesizat, cu alte cuvinte, să fie „uitat”. Discrepanța stabilită între sensul frazeologic și sensul literal al îmbinării date confirmă, o dată în plus, caracterul ei idiomatic. Forma internă a frazeologismului, precum și imaginea ce stă la baza lui nu sunt transparente/motivate actualmente, deși expresiile respective nu sunt supuse arhaizării decât parțial. În așa fel, datorită specificului semantic al frazeologismului

(față de îmbinările libere de cuvinte), în momentul reproducerii lui în conștiința vorbitorului, precum și al percepției lui de către ascultător, devine absolut lipsit de importanță dacă există sau nu în componența lui elemente arhaice, fie chiar incompreensibile pentru vorbitorii de azi. Deci una din cauzele principale ale conservării arhaismelor în structura frazeologismelor o constituie caracterul idiomatic, *alias* sensul frazeologic generalizat, integral al acestuia, ce nu se rezumă la suma sensurilor elementelor componente ale unității frazeologice.

Luând în considerație unitatea dintre formă și conținut, credem că în situațiile când analizăm cauzele sedimentării arhaismelor în structura frazeologismelor, nu trebuie să ignorăm nici forma îmbinărilor stabile de cuvinte, implicit *stabilitatea*. Menținerea arhaismelor e favorizată și de particularitățile formale ale frazeologismului: caracterul stabil, imuabil, precum și de topica fixă a elementelor componente. Cu toate că semnificații unităților lexicale din structura frazeologismelor fuzionează într-un tot întreg, totuși se păstrează structura polinomică a semnificațiilor, ce constituie expresia lor materială. Așadar, caracterul specific al structurii lexico-gramaticale – *stabilitatea* – implică sensul frazeologic, „împovărându-l” prin materia sa – *idiomaticitatea*.

Una din cele mai importante trăsături caracteristice ale frazeologismelor arhaice este „incorectitudinea” structurii, plasarea ei în afara normei limbii actuale. Anume această „iregularitate” reprezintă o puternică sursă pentru expresivitatea frazeologismului. Doar un cuvânt ieșit din uz și, respectiv, neclar sau o formă gramaticală neobișnuită, deci, într-un anume fel, „exotică”, impune cititorul sau ascultătorul

tătorul să-și încordeze atenția, întrucât îi „zgârie” auzul și îi stimulează reacția lui emotivă. Trebuie să remarcăm, în special, acest fapt, deoarece frazeologismul îndeplinește în limbă o funcție estetică, emotivă. Deci arhaismele (lexicale, fonetice, derivate, gramaticale) ce se conțin în structura frazeologismelor sporesc expresivitatea acestora. Pe de altă parte, prezența elementelor arhaice contribuie la solidificarea relațiilor de structură în cadrul îmbinărilor stabile de cuvinte, măresc gradul de stabilitate și de „rezistență” a componentilor frazeologici, mențin topica fixă. Deoarece sunt niște „exotisme” izolate de sistemul fonetic, lexical, gramatical al limbii actuale, arhaismele devin niște nuclee/factori de coeziune care „atrag” celelalte elemente componente și „cimentează” structura frazeologismului.

Pe de altă parte, din perspectiva semantică, arhaismele din cadrul frazeologismelor, fiind o mărturie că îmbinarea respectivă este una stabilă, mențin caracterul ei idiomatic, fiind „acele indicii diferențiatore ale unităților lingvistice respective” [Ахманова, 383]. Anume elementul arhaic are funcție diferențiatore, a cărei esență rezidă în faptul că „nu e îndeplinită de frazeologismul în întregime, ci doar de un element component al său” [*ibidem*]. Aceste relicve vii, luate aparte – incompreensibile și imperceptibile pentru majoritatea vorbitorilor – nu reprezintă o piedică în calea utilizării frazeologismelor arhaice, ci mai degrabă un indiciu al frazeologi-

zării lor. Mai mult, cu ajutorul lor, putem delimita îmbinările stabile de cele libere.

Bineînțeles, majoritatea frazeologismelor limbii române sunt construite din unități ce aparțin lexicului activ (cf. *a-și lua nasul la purtare*, *a arunca praf în ochi*, *a ieși basma curată*, *a pune mâna pe pâine și cuțit* etc.), frazeologismele cu arhaisme reprezintă o parte considerabilă a frazeologiei românești (am atestat circa 2010 frazeologisme). Ele joacă un rol deosebit de important și din punct de vedere istorico-cultural, căci sunt „martori” din trecutul limbii: fiecare element arhaic este un nucleu lexical al limbii române, al anumitor zone adiacente cu care româna a intrat în contact. Prezența acestor arhaisme – „pete negre” în limbă – reprezintă un stimulent activ pentru cercetători, a căror sarcină e de a descifra asemenea cuvinte. În acest scop, cercetătorul trebuie să studieze cultura, tradițiile popoului, spiritul și filozofia lui. Limba este un sistem genetic de operații constructive, care se confundă cu actele de reprezentare a gândirii într-un proces de cauzare reciprocă. Or, lingvistul este cel care, apelând la intuiție, trebuie să depășească nivelul de suprafață al formelor concrete, pentru a „vedea” dincolo de ele operațiile profunde, care le susțin și le catalizează. Intuiția raporturilor și operațiilor sistematice îi permite o reconsiderare a elementelor superficiale, determinând o altă reprezentare a fenomenului.

Referințe bibliografice

1. Coșeriu, E., *Prelegeri și conferințe*, Iași: Institutul de Filologie Română „A. Philippide”, 1994, 190 p.
2. Ахманова, О. С., *Очерки по общей и русской лексикологии*, Москва: 1957, 296 стр.



CONCEPTELE „PROST” ȘI „PROSTIE” ÎN MENTALUL ROMÂNESC (ÎN BAZA UNITĂȚILOR FRAZEOLOGICE)

THE CONCEPTS “STUPID” AND “STUPIDITY” IN ROMANIAN MENTALITY (BASED ON PHRASEOLOGICAL UNITS)

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

Abstract: *The article presents the concepts “stupid” and “stupidity” in Romanian mentality. The arguments are illustrated with phraseological units, including proverbs and sayings. Also, the ideas are supported by some archetypes of this conceptual category from other folklore products: fairy tales, anecdotes, stories. It demonstrates the division of this conceptual sphere into two categories, depending on the manifestation of the intensity of this feature: absolute and relative (or, in other terms, monovalent and bivalent). Both categories are developed in phraseology. In order to prove that the area of significance in mentality of the lexeme “stupid” is much more extensive than the area of lexical significance, semantic plethora exclusively phraseological of this phraseological unit component is presented. The conclusions drawn are related to the Romanian people attitude towards this category of people (he is tolerant and finds contextual justification, is not avoided and cohabitation solutions are found).*

Keywords: *phraseological unit, concept “stupid”, human defect, semantic plethora, mentality.*

Dacă e să analizăm din perspectiva unui determinism fonetic, cuvântul *prost* ar fi un model ilustrativ pentru teza corespondenței cuvintelor și lucrurilor a lui Michel Foucault. Baza acestei teorii valorifică ideea descompunerii în elemente denominative elementare a tuturor cuvintelor (silabe și sunete) care numeau stările de lucru primare. Astfel, oricărui cuvânt trebuie să-i corespundă un înțeles al silabei, compus și acesta dintr-un înțeles (mai general) al sunetelor. În acest sens, „tușeul labial, cel mai lesne de folosit, cel mai suav, cel mai grațios, servea la desemnarea primelor ființe pe care omul le cunoaște, acelea care-l înconjoară și cărora le datorează”, derivat din flexibilitatea buzelor și ușurința de a fi utilizate în articulare. În

schimb, „dinții sunt tot atât de fermi pe cât sunt buzele de mobile și de flexibile; intonațiile care provin de aici sunt puternice, sonore, zgomotoase. Cu ajutorul tușeului dental se exprimă tunetul, răsnetul, stupoarea; prin ea desemnăm *toba, timpanul, trompeta* (Foucault 1996: 70). Iar sunetul o, conform aceleiași teorii, exprimă mirarea (a se vedea ochii care se rotunjesc), ca dovadă și intensificarea a efectului produs de ș și ț (fricativ și, respectiv, oclusiv; ambele consoane) (*ibidem*).

Prin urmare, compus din trei dentale (alveolare), acest cuvânt nu poate decât să exprime o disonanță statornică cu norma obișnuită a lucrurilor, cu marcarea exagerării sau intensității, corespunzătoare vocalei o.

Labiala inițială, în schimb, indică un aspect mai puțin negativ al conținutului desemnat, imprimându-i un caracter relativ de manifestare. Prin urmare, ambivalența pozitiv-negativ, dar și relativitatea manifestării acestei stări în termenii unei necorespunderi cu firescul și, astfel, plăcutul, sunt elementele-cheie ce determină prostia și prostul în înțelegerea noastră.

Polarizarea acestei trăsături umane pe axa negativ – pozitiv (ajungându-se chiar la suprapunerea *viciu – calitate*) poate fi identificată în imaginea prostului din povești, snoave, proverbe. Tot pe această axă este prezentat sensul cuvântului *prost* în dicționarul lui August Scriban, care descrie această trăsătură gradual: de la manifestarea intensității prostiei în absolut, prin forma superlativă *foarte prost*, și printr-o construcție frazeologică *E prost de dă în gropi* până la manifestarea aceleiași trăsături cu intensitate mai mult sau mai puțin diminuată: *Fără spirit, nesărat; lipsit de inteligență; De calitate inferioară, ieften [!], uzat; Din treapta de jos, plebeu; Simplu, naiv, nerafinat; Simplu, ordinar, de rând* (Scriban).

Tot gradual este prezentată prostia și de către M. M. Бахтин, care identifică două tipuri de manifestare a acestei trăsături: o prostie ambivalentă și una monovalentă (deci absolută). Amintim că prostia este o categorie universală, iar manifestarea ei specifică vine doar să completeze structurile sau tiparele de cunoaștere universale cu fapte naționale (cf. Бахтин 1995).

Cele 8 semnificații indicate de DLRLC la cuvântul *prost* construiesc pletora semantică în aceleași coordonate: monovalent, prin termeni categorici, opozitivi, ce descriu manifestarea categoriei vizate în absolut, opusă

inteligenței, deșteptăciunii, semnificație plasată pe primul loc (1. (În opoziție cu deștept, inteligent) Lipsit de inteligență, fără minte, fără judecată; nepriceput (DLRLC)), și ambivalent, a cărui determinare este relativă, raportată la niște norme de manifestare vizate situațional și a căror necorespondență cu așteptarea – nu este/gândește etc. ca mine sau cum trebuie (5. *Care nu e așa cum trebuie, nu este în măsură să satisfacă; necorespunzător, nesatisfăcător* (*ibidem*)).

Primul tip (monovalent) este pe larg valorificat în poveștile și nuvelele despre prostie. Prototipul prostului absolut este dracul cel prost, din basmele fantastice, care e mare, puternic, cu atribute precreștine, acest personaj venind să înlocuiască zmeii, uriașii (or, dracul din creștinism este isteț, șiret). Acesta este învins prin păcălire, ca în *Stan leneșul, Dănilă Prepeleac*.

La fel, personaje ce întruchipează prostul sunt și din rândul oamenilor (în snoave) ale căror fapte și vorbe sunt exagerate, hiperbolizând sau hipertrofiind prostia. Ovidiu Bîrlea califică aceste procedee ca fiind reminiscențe ale basmelor fantastice, unde se exagerează însușirile (Ochilă, Sătilă): „Exagerarea prostiei la atari dimensiuni (grad maxim) e o rămășiță din mentalitatea arhaică, învecinată cu cea care a creat basmele fantastice, unde însușirile sânt, de asemenea, exagerate la grad maxim” (Bîrlea 1976: 365). Aici putem aminti *Prostia omenească* a lui Ion Creangă, *Și iarăși despre prostie* sau *Planul simi-giului* de Anton Pann etc.

Este interesant că imaginea omului prost din această categorie nu are drept prototipuri personaje negative. Pe acestea *le paște norocul*, sau și-au

găsit existență printr-o potrivire reușită (cu nevasta, de cele mai multe ori). Tot această categorie de oameni este iubită de Dumnezeu, după cum se poate trage concluzia dintr-o legendă culeasă de Elena Niculița-Voronca despre ciobanul cel prost, fără păcate, care putea să treacă prin vad fără să se ude, iar din moment ce și-a pus mintea la contribuție, a început să aibă și păcate (Niculița-Voronca 2008 II: 69). Putem invoca, în susținerea aceleiași idei, și frazeologismul *Prost și curat (de păcate)*.

A doua categorie, pe care am putea-o numi prostie relativă, ambivalentă (numită de Ovidiu Bîrlea, prostie verosimilă în opoziție cu cea fantastică, hipertofiată), poate fi ilustrată de imaginile fratelui mai mic, uneori leneș, din basmele populare (*Dănilă Prepeleac, Prostul cu păsărica, Împăratul cel prost*) sau *Stan leneșul* din basmul cu același nume. Acest tip de prost e relativ, întrucât în asemenea mod este văzut/perceput de către ceilalți. Este raportat, prin urmare, la frații mai mari sau la niște norme și legi ale conviețuirii în comunitate și care, de cele mai multe ori, se dovedesc a fi depășite de așa-zisele legi sau principii ale celui dintâi. Acest tip de prost se află la limita dintre lipsă de intelect, rațiune (slabi de minte) și istețime, satisfăcând condițiile manifestării unei inteligențe ce depășește, la fel, normalitatea (dau răspunsuri la întrebări absurde și ies învingători în lupte imposibile).

Această prostie poate fi considerată pseudoprostie sau prostie funcțională, necesară, care este adoptată pentru un scop bine definit (a se vedea, în acest sens, imaginea lui Iancu din legendele cu Avram Iancu ce o face pe prostul sau nebunul, ca să scape cu

viață). Tot aici putem invoca și imaginea lui Prepeleac sau a lui Ianuș și Ionică (variantele lui Ivan-duraciok din mentalul rusesc).

Ca aspect negativ diminuat poate fi înțeleasă prostia și ca un dat iminent, mult (ca dimensiune sau cantitate), dar necesar în calitate de context al manifestării inteligenței, iscusinței sau a maturizării. Deci dracul este mare și prost, zmeul la fel, dar numai în raport cu aceștia apare inteligența lui Prepeleac, Stănică etc. Și mulțimea sau gloata poate fi văzută ca variantă a cantității, a volumului extins – a se vedea, în acest sens, expresiile *a fi grămadă* pentru denumirea dată prostului; sau expresia, devenită frazeologică, *proști și mulți* etc.

Menționăm că sensul lexical al noțiunilor *prost* și *prostie* nu acoperă întreg sensul cultural. Acesta din urmă se construiește pe principiul abaterii de la normele obișnuite și general aplicate de către o comunitate, norme care pot fi: existențiale, sau a naturii umane (*numai proștii se tem de moarte*), intelectuale (sau chiar fizice, mentale, văzute ca manifestare a prostiei, sau care provoacă prostia¹), comportamentale (în comunitatea socială), lingvistice etc. Se desemnează o stare de a fi, a se comporta și a gândi/vorbi altfel, în alt mod decât restul. Această abatere poate fi atât înăscută, cât și prefăcută pentru diverse scopuri sau efecte, printre care și comicul (a se vedea imaginea bufonului în acest sens).

Pe același principiu se construiește imaginea prostului și în frazeologia românească: *Omul prost*

¹ De exemplu, una dintre semnificațiile cuvintelor *lălii* și *mut* este „om prost” (cf. Scriban).

șede-ntre noi ca și măgarul între oi; a fi mai breaz decât altul. Astfel acesta este caracterizat prin acțiuni neobișnuite, până la absurd: *Ține capra și-l împunge, / Iar altul stă și o mulge; Se căznește de-adineaoră / Să facă-n nisip o gaură; Umblă pe drumuri tăind frunze la câini; Umblă cu capul între urechi; Umblă ca să prinză roiul / Și-și întoarce înapoiul; Vrea să umple-n puț găleata / Cu gaura neastupată.*

Spre deosebire însă de povești, basme și snoave, care au drept personaj un tip al prostului isteț sau, cel puțin, norocos, tezaurul paremic valorifică imaginea unui prost iremediabil, înnăscut: *Omul beat se trezește, dar prostul niciodată; Prost se naște, prost crește, prost moare; Prost se naște fără nume / Prost se duce din astă-lume; Cât să-i dai bătaie face treabă cât îl taie; Din tâlhar și din curvar mai faci gospodar, dar din prost și din nebun nu s-alege om bun; Prostia din născare leac nu mai are.*

Ca opoziții ale acestei stări înnăscute ar funcționa două ipostaze ale prostiei: prostia situațională, când omul *o face pe prostul*, și lipsa de experiență, caracteristică omului tânăr, față de care românul este tolerant atunci când imaturitatea mentală coincide cu imaturitatea fizică: *Prea e tânăr, n-are minte, / I-o crește de-acu-nainte.*

Configurația conceptuală exclusiv frazeologică a prostiei este mult mai extinsă decât semnificatul său lingvistic. Pornind de la sensul de bază – abatere de la normalitate, de la norme – conceptosfera *prost* se prezintă ca o varietate de arii foarte diferite articulate, devenind, am spune, termen generic pentru defecte omenești, pentru deficiența integralității, pentru

lipsa harului, talentului sau a competențelor profesionale, pentru rău, sau chiar pentru binele excesiv etc.

PROST: 1. Animal: (dobitoc, bou, măgar, oaie, berbec, găină etc.): *A rămâne ca bou la poarta nouă; Bou bătrân cu baier roșu; Bou l-am dus, bou l-am adus; S-a dus bou și s-a întors vacă; Ghici, boule, pricepe-te, măgarule; Cine spală capul măgarului în zadar pierde ostiniala și soponul; Măgar s-a dus, măgar s-a întors; Măgarul cară.*

2. Condiție umană: *Nimeni nu poate să zică „acum le știu pe toate”; Cât are omul în lume o viață, tot mereu învață și nu se învață; Tot învățăm cât trăim și neînvățați murim.*

3. Fără bani, nevoiași sau risipitor: *Omul prost mănâncă tot post; Înțeleptul adună și prostul risipește.*

4. Generic, defecte (leneș, chior, înalt, lung, mare; bunătate excesivă, credul); *Oamenii proști se ceartă țiganii și se bat ca orbii; Nalt ca bradul prost ca gardul; Înalt cât o prăjină și prost cât o ceapă; Prostul este ca orbul când dă de părete; Întreabă-l pe leneș să te învețe minte; De vrei sfat la vreo treabă, du-te pe leneș de-ntreabă; Omul bun e prost; Omul prost crede tot; Prostul face ce vede și ce aude crede.*

5. Inactiv/ leneș, fără rost: *Omul care-i prost n-are nici un rost; Umblă pe drumuri tăind frunze la câini; Umblă cu capul între urechi.*

6. Individ ce râde: *Prostu râde singur de prostia lui; Pentr-un boț de mămăligă, râde prostu de se strică; Râzi ca un prost; La orice îi sare glasul și râde nebun cu ceasul.*

7. Model al potrivirii: *Un bou și o belea; Prost cu prost când trăiește lesne se îngăduiește.*

8. Needucat: *Omul prost bun odor la casă a fost; Sărmanul*

bărbatul prost, bun odor la casă-a fost. 9. Neexperimentat: *Barbă lungă până-n burtă și mintea până-n gât scurtă; De ani e mare și mințe n-are (Pann); Frunză verde solz de pește, apa-n vale nu cotlește, omul prost nu-mbătrânește; Vișel s-a născut și bou a murit; Sărăcia /nevoia învață pe om dar nu pe prost; Omul până nu pătimește /pășește, niciodată nu înțelepțește; Capul până nu se sparge nu se vād creierii.* **10. Neînțelept: Prostului mințe-i lipsește; Prostul întâi vorbește ș-apoi se gândește; Judecata-i e oloagă, că-i lipsește-n cap o doagă; Ce face un prost nu pot desface zece înțelepți; Prostul face ce vede și ce aude crede; Pe carte nu prea poate, pe de rost; Știe cam prost.** **11. Norocos:** *Nu e fum fără foc nici prost fără noroc; Norocul e prost; Prost să fii, noroc să ai; Iar mințe se trase lăsând pe Norocul; Norocul prostului.* **12. Orgolios sau fudul:** *Omul prost, dacă nu e fudul, nu are nici un haz; Prostului nu-i stă bine dacă nu-i fudul; Fudulia e prostie; Fudulia e soră bună cu prostia; Fudulul are doi tovarăși: prostia și sărăcia.* **13. Sărac:** *Sărăcia /nevoia învață pe om dar nu pe prost; Cel prost pururea de mătăligă să se fie.* **14. Sincer, nefățarnic:** *Din gura prostului afli adevărul.* **15. Urât / Frumos:** *Chip frumos, la un cap prost; După ce că e prost (sărac, slut) îl mai cheamă și Vlad.* **16. Vorbăreț, flecar, bârfitor:** *Gură are de vorbit și cap n-are de gândit; Chiar prostul, tăcând, de înțelept toți-l cred; Omul prost din vorburi și nuca din ușurință; Prostul se cunoaște după vorbă și șiretul după ochi; Prostul întâi vorbește ș-apoi se gândește; Negândind, nesocotind, se pomenește vorbind.*

Ca ipostaze ale prostului, sinonime absolute în mental, funcționează nerodul și nebunul: Dovadă sunt proverbele sinonime, în care aceștia sunt, mai ales, variante comutabile: *A o face pe prostul / nebunul / nerodul; Prostul / nebunul nu ascultă nici la deal, nici la vale; Mai bine cu un înțelept la pagubă decât cu un prost / nerod la câștig; Ce mi-e prostul, ce mi-e nebunul; Prostia/ nerozia are cheltuială mare; Cine încearcă să învețe pe nerodul nu se osebește de nebun.*

După cum s-a putut observa culturemul prost, față de lexem este mult mai extins. Imaginea acestei trăsături sau a omului caracterizat cu asemenea trăsătură se construiește în jurul înțelesului „abatere de la normă”. Românul este tolerant cu manifestările prostului, îi găsește justificare, și găsește soluții de coabitare. O situație contrară este atestată în cele cinci cărți ale înțelepciunii, *Panciatantra*², considerată culegere de cugătări cu caracter universal și în care prostul este prezentat ca persoană ce aduce ghinion, de care trebuie să te ferești:

Коль в доме, в городе, в стране живешь ты вместе с дураком,

Пусть избегаешь встречи с ним, – все ж может горе принести (Панчатантра 1958: 413).

² Cea mai importantă culegere indiană de povești, fabule, parabole și sentințe, scrise în sanscrită (100 î. Hr.-500 d. Hr., azi pierdută), cu caracter moralizator, majoritatea pe tema artei politicii și a înțelepciunii vietii.

Referințe bibliografice

1. Bîrlea, Ovidiu, *Mică enciclopedie a poveștilor românești*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1976.
2. Foucault, Michel, *Cuvintele și lucrurile*, traducere de Bogdan Ghiu și Mircea Vasilescu, Editura Univers, București, 1996.
3. Niculiță-Voronca, Elena, *Datinile și credințele poporului român adunate și așezate în ordine mitologică*, Ediție îngrijită și introducere de Iordan Datcu vol. II, Editura Saeculum Vizual, București, 2008.
4. *Proverbe românești*, ediție alcătuită, prefața, glosar și indici de George Muntean, Editura pentru literatură, 1967.
5. Scriban, August, *Dicționarul limbii românești*, Institutul de Arte Grafice „Presă Bună”, Iași, 1939.
6. Zanne, Iuliu, *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia*, vol. VII, ediție îngrijită de Mugur Vasiliu, Editura Scara, Asociația Română pentru Cultură și Ortodoxie, București, 2004.
7. Бахтин, М.М., *Человек в мире слова*, Изд-во Росс, открыт, ун-та, Москва, 1995.
8. *Панчатантра*. Перевод с санскрита и примечания А.Я. Сыркина; статья В.В. Иванова, Москва, АН СССР, 1958.



FANTOMELE LUI PETER SCHUMANN SAU ÎN CĂUTAREA UNEI ARTE „SIMPLE”, LIPSITĂ DE ELEMENTE ACADEMICE

*PETER SCHUMANN'S GHOTS OR SEARCHING
A "SIMPLE" ART, FREE FROM ACADEMIC ELEMENTS*

Svetlana TÂRȚĂU,

doctor, profesor universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău

Abstract: *The article reflects the origin, evolution, the ways of expression which are characteristic for the Bread and Puppet Company, created and directed by Peter Schumann.*

In the 60's, the Bread and Puppet Company, an exponent of the American avant-garde, becomes a formation of a political theatre, revolutionary. The Bread and Puppet Company was created and organized based on specific relationship between the dramatic text, the constituent elements of the performance, theatrical space and the viewer.

Several types of codes, conventions, semiotic systems, structural elements, features that are specifying images are reflected. Improvised performances, street theatre, parades, political performances and antimilitary will be born.

Mannequins, masks and elements of pantomime are used in performances. Schumann starts to build mannequins that have 3-4 m height, invents cranky, a sort of movie on paper, used in more successive performances, uses long legs, that are very similar with those from the parades and sacred medieval representations, with his marching methods, but also with the ritualistic ones. The schumannian theatrical performance was one of a kind, unrepeatable. The Bread and Puppet representations will always be total performances, poor, violent, they will use simple technical methods.

Keywords: *political theatre, street theatre, parades, political performances, schumannian theatrical performance.*

Într-un interviu, Schumann va spune că *cultura noastră este una creștino-ebraică și punctele de referință sunt biblice*, sau mai bine spus suntem creștini, arabi, evrei, musulmani și altcineva... De altfel, Schumann este un fel de apatrid, mai mult prin alegerea sa, decât prin necesitate, o persoană fără o patrie adevărată, dar și o personalitate care a avut o relație deosebită cu sculptura, pictura, teatrul, cu alte genuri artistice. El devine un mare artist, din punct de vedere al renașterii, un artist complet, fapt care rezultă din creația sa.

Opera lui nu poate fi definită deoarece este, în linii mari, *marginală, secretă, ascunsă*, iar, în particular, este

bazată pe desen, sculptură din lemn, este o operă de artă, un monument național, un mare atelier, realizată în cele mai dese cazuri, în aer liber. Un simplu exemplu, poate fi cimitirul, o zonă unde membrii și amicii *Bread and Puppet*, se regăsesc și se odihnesc, aceste locuri simbolice – mormintele, sunt privite ca o sculptură adevărată, nu există corpuri ale poezilor, artiștilor, muzicienilor, acolo se află sufletele acestora.

Spectacolele sale *gigantice*, cum au fost numite deseori de critici, sunt pline de o mare cultură vizuală, în special de aceea europeană. În *Cinele cele din urmă*, este revocată pictura renașcentistă: de la tablourile Maicii

Domnului care readuc lecțiile lui Duccio și a lui Giotto, până la imaginile pământești ale lui Masaccio, și la reprezentarea morții și a infernului (foarte aproape de gustul european cultural) precum și, ritualuri și procesiuni din Evul Mediu.

Aceste particularități și paralelisme le regăsim în activitatea unui alt mare creator de teatru din a doua jumătate a secolului al XX-lea, Tadeusz Kantor, un artist complex: sculptor, pictor, designer, pentru care originea artei sale se regăsește în cultura Europei centrale. Bruno Schulz, autorul unui tratat despre manechine, teoreticianul marionetei consideră că între Schumann și Kantor există o similitudine extraordinară atât pentru interesul față de opera vizuală, sculptură, cât și pentru efortul de a transforma teatrul într-o reprezentare sacră, poetică, asemănătoare cu happening-ul.

În lucrarea lui Sergio Secchi *Un teatru al visurilor materializate. Istoria și mitul Bread and Puppet*, găsim declarațiile lui Schumann, care recunoaște că, la începutul anilor '60, încă nu reușește să realizeze un teatru complex, care ar îmbina sculptura, dansul și manechinele.

Manechinele sunt privite de către Schumann precum și dansatorii – momente de expresie ale mișcării. De fapt, ele sunt mijloace prin care teatrul se purifică, ajunge la esențial, părăsește tendințele tradiționale și constrângerile specializate, devenind poezie: o poezie pe care o creăm, un vis și o privire asupra vieții la care ne uităm cu stupeoare.

Atunci când teatrul a dat la o parte fastuosul, arhitectura grandioasă, poezia și retorica, după ce a renunțat la personaje și teme prefabricate, Schumann a subordonat efectele sale la personaje puțin machiate,

îmbrăcate în vestimentație foarte simplă, folosind actorii mascați sau nemascați în calitate de balerini, stațiuie. Negarea actorului modern, tradițional de către Schumann, a imprimat teatrului său o serie de caracteristici care vorbesc despre anumite reforme, care au restituit teatrului și autorilor forța și raportul cu viața, pe care aceștia au avut-o în epoca preburgheză [4, p. 286].

Fantomele lui Schumann sugerează necesitatea de expresii și gesturi, străine de viața cotidiană, pentru a provoca emoții, în schimbul celor inventate de un personaj. Teatrul său nu este unul care utilizează fantomele, este un teatru al fantomelor. Personajele nu sunt persoane, ele sunt figuri care le reprezintă. Acțiunile lor nu sunt ale unei persoane care dorește sau decide să le realizeze, ele sunt ale unei anumite figuri, care le-ar realiza. Replicile lor sunt spuse de către regizor sau de către „cineva”. Chiar și multe dintre fantomele vii, mascate sau îmbrăcate, trebuie să se miște precum manechinele, să prezinte gesturi caracteristice construcțiilor sale.

Schumann a înlocuit gesturile vioaie, care imitau viața, specifice marionetelor din teatrul tradițional cu mișcări lente, caracteristice marionetelor neînsuflețite, reprezentate de către actori. Deseori regizorul apare în scenă pentru a le mișca cu propriile mâini, ele sunt puse în mișcare și de actorii înșiși. Marionetele sunt îmbrăcate sau dezbrăcate, lor li se oferea de mâncare sau apă, accesoriile sunt aduse în scenă cu elemente ceremoniale. Ele au o expresie fixă sau poartă o mască.

Fața, corpul și mâinile au posibilități de expresivitate enorme. Schumann le-a construit după modelul actorului și nu după acela al sculpturii. El a pornit de la manechinele mici pentru a

ajunge la cele gigantice după ce vizitase teatrul sicilian, care folosea manechine foarte mari. Le-a văzut într-o colecție și a asistat la sinteza unei producții ce a durat aproape în fiecare seară, realizând reprezentații cu manechine greoaie din lemn. Spectacolele erau predestinate unui public masculin. Manechinele aveau atârinate de gât microfoane, publicul reușea să simtă respirația acestora. Ele erau confecționate din lemn și metal, făcând să se cutremure întreaga scenă. Zeci de păpuși participau în scene de luptă, înaintau spre avanscenă, fiecare cântărind până la 80-90 de kilograme, iar spectatorul era îngrozit de aceste imagini.

Artiștii acestui teatru au inventat un mod diferit de a povesti, de a traduce și a crea o realitate. Cu toate că Schumann nu înțelegea textul (era în dialectul sicilian), el afirma că acesta era un teatru genial ... și foarte necesar.

Peter Schumann a polemizat de nenumărate ori referitor la caracterul politic sau revoluționar, cum era caracterizat de contemporanii săi, încercând să explice propria viziune asupra acestui tip de teatru.

Peter Schumann a fost întrebat ce semnifică, pentru el, teatrul politic. El a exprimat părerea că definiția „teatrului politic” deseori este folosită într-o manieră echivocă. *După părerea mea întregul teatru care este reprezentat într-un spațiu public, prin natura sa este politic. Atunci când cineva prezintă opera lui Verdi, este, fiindcă „acel cineva” a făcut o alegere și pentru că a dorit s-o prezinte comunității care o înconjoară. Mai mult ca atât, acesta propune opera lui Verdi ca reacție la anumite circumstanțe în care trăim. Nu sunt de acord cu atitudinea acestei persoane, dar sunt de acord că această alegere, în ultimă instanță, este una politică. Deci, prin alegerile*

pe care le facem, doar prin faptul că le reprezentăm într-un spațiu public și prin faptul de a fi o ființă modernă într-o societate modernă, deja este o alegere politică [3, p. 73-74].

„Teatrul politic” nu are o proprie „clientură”, un propriu public, o ideologie politică. Teatrul politic este un teatru care reacționează cu conștiința la problemele oamenilor și a societății în spațiul în care trăiește și caută răspunsurile pe care această societate ar trebui să le găsească.

Găsim și opinia lui Peter Schumann că definiția de „teatru politic” deseori este folosită într-un sens destul de restrictiv. Creatorii acestui gen de teatru sunt de părerea că el trebuie să ofere o strategie care ar prezenta statistici în lumea noastră. Dar se întâmplă, deseori, că spectatorul întreabă: Bine, și ce va fi mai departe? Care este soluția? Sau: am văzut o părere precisă în spectacolul urmărit, și ce facem?

În spectacolul lui Schumann acesta nu există. El nu consideră că teatrul este un forum care își propune să analizeze situații de genul acesta. Există multiple universități cu facultăți de științe sociale, care pot analiza aceste probleme, cu mai mult succes decât o piesă teatrală sau un spectacol de marionete, pentru a înțelege mai bine evoluția societății noastre. În spectacolele de manechine și marionete, precum au fost acele ale lui *Bread and Puppet*, elementul politic este o treaptă mult mai profundă și mai umană, un nivel al tuturor, dar și al fiecăruia dintre noi, al unei femei și al unui copil.

De aceea activitatea unui teatru este de a nu permite să dea indicații totale într-o reprezentare, menirea teatrului este de a crea ceva, de a da viață unui limbaj simplu și clar, care ar permite oamenilor să-și formeze opinii foarte diferite.

Schumann recunoaște că a văzut multe proteste, dar mult mai puține mișcări. De exemplu: Castro și Cuba – a fost o mișcare, sau o mulțime de proteste împotriva războiului din Vietnam. Evident că atunci teatrul său a fost un teatru de protest. Unicul argument, care a fost efectiv, a fost protestul împotriva războiului. Ideologia nu l-a interesat prea mult. Satira? – o considera prea ușoară. În schimb dialogul și narațiunea documentară – conțin substanță, spre deosebire de materialul inventat.

Lui Schumann îi plăcea să scrie, având înregistrate cele spuse, gândite și simțite de oameni. Atunci când a dorit să plece din New-York într-o zonă rurală a fost întrebat: De ce? și cine va fi publicul *Bread and Puppet*?, Schumann a confirmat că New-York-ul este foarte murdar și că miroase urât. *Dorim să locuim la țară, ne vom întoarce în oraș atunci când va fi necesar. Poate că scăpăm de aprecierile „un teatru de protest”. Nu cred că aceasta este „afacerea” noastră* [4, p. 290].

Sunt remarcabile reprezentările de stradă ale grupului, – care au adunat un public, ce reacționează cu totul altfel, decât spectatorul adunat într-un spațiu specializat.

Apariția păpușilor gigantice în stradă, acolo unde mai puțin erau așteptate, blocau oamenii care se mișcau în toate direcțiile, acestea nu aveau atitudinea spectatorului care și-a plătit biletul. Publicul, fără să fie pregătit, se regăsea în fața unor acțiuni, iar interpreții nu aveau o idee precisă și nu știau ce vor obține de la auditoriu.

În căutarea unei arte „simple”, lipsită de elemente academice, Peter Schumann s-a îndreptat spre cultura folclorică, folclorul, însă nu avea aspectul unei culturi sau arte populare, maestrul era interesat, în special, de

condiția umană. De exemplu teatrul de marionete devine un spațiu unde viața nu mai depinde de tehnologii sau de structuri instituționale, el se transformă într-un loc unde poți atinge visul, arta sau un nivel calitativ al existenței. Comuniunea acestor deziderate, realizate prin gesturi, mișcări, zgomote și, în primul rând, de capacitatea marionetelor, creează condiții pentru un spectacol extrem de sugestiv, transcendent și cu un impact puternic.

Marionetele lui, la fel de ambițioase, gestionează obiecte, figuri. Talentul adevărat al marionetei, cu o „valiză proprie de trucuri”, adunate din timpuri, derivă din grija pentru păstrarea tradițiilor seculare.

Formula schumanniană este determinată de o forță unitară și consistentă a *Bread and Puppet*, de capacitatea sa extraordinară de a crea relații, de a amalga elemente, aparent foarte distincte, cum sunt: pâinea, păpușimariionete, manechine, măști, actori, oferindu-le acestora din urmă posibilitatea de a se „juca” cu forma, un instrument care, pas cu pas prinde viață. Această formă îi absoarbe și îi plasează într-o realitate paralelă. Formula inventată de Schumann utilizează modele simple, ușor comprehensibile, comunicative și estetice. Oferind pâinea, elementul de bază și simbolul vitalității și a sărbătorii, care se îmbină, perfect, cu capacitatea expresivă a marionetelor, concepute de actori, cu fețele pictate de Schumann, cu stările de spirit, sentimentele, emoțiile și cu corpurile actorilor și marionetelor destinate mișcării, regizorul creează un adevărat și autentic *teatru de utilități*. Acest tip de teatru demonstrează situații și întâmplări, care permit spectatorului o percepere imediată a situațiilor, faptele îl conduc pe individum la o reflectare lucidă, iar artiștii nu-și asu-

mă alternative posibile și prezumtu-oase. Reprezentația este doar o operațiune poetică – simplă, dar sugestivă.

Bread and Puppet a ținut foarte mult să reprezinte Naturalul. În fiecare spectacol au fost atenți față de ambient și față de relația dintre lume și natură. Dimensiunile gigantice ale pageant-ului, care i-au permis lui Peter Schumann să construiască o comunitate de imagini și de sunete, extrem de particulare, a creat condiții pentru un spectacol extraordinar al *Domestic Resurrection Circus*.

Aceste reprezentații, îmbinând mai multe drame, aparent generice, dar care conțin o critică a civilizației și, în particular a capitalismului post-industrial produc o impresie extraordinară și o antrenare emotivă a spectatorului (în număr de 20-30 mii de persoane la fiecare spectacol), folosind în totalitate un spațiu natural (ferma Glover), proprietatea *Companiei Bread and Puppet*, transformată în spațiu scenic.

Domestic Resurrection Circus creat de Bread and Puppet Theatre propune teme tipice a contraculturii anilor '60 – '70 și se dezvoltă datorită posibilităților companiei de a folosi spații ample „deschise”. La *Cate Farm*, în Vermont, un loc pentru noi posibilități și experimente, familia Schumann și colaboratorii săi au realizat primul *Circus*, sau mai bine zis prima idee care în timp va deveni un fenomen în dezvoltare. Aici au amenajat un spațiu circular cu „pereți” de patru metri, acoperiți cu o pânză groasă de culoare maro. În afara marionetelor și măștilor, în scenă sunt prezentate parodii abstracte cu o tematică politică,acompaniate de o mică orchestră, compusă din interpreți diletanți sau din coruri (sacre)acompaniate de harpă.

Domestic Resurrection Circus a depus eforturi de a găsi un mod nou de a face circ, un mod mai apropiat de

oameni, care nu ar consta dintr-o simplă adunare a exhibițiilor și a abilităților extraordinare ale artiștilor.

În peste cincizeci de ani *Bread and Puppet* a activat la Glover cu convingere și coerență, integrând elemente foarte diferite: marionete de toate speciile și dimensiunile, măști, costume, sculpturi, tablouri, instrumente muzicale, actori, dansatori, performerii etc. Spectacolele au fost concepute ca o giostră de viziuni, care au antrenat discipline foarte diferite, care s-au unit, fără a pierde identitatea lor.

Eu susțin că artele nu pot fi separate în categorii diferite. Nu poți face o muzică fără un limbaj, sau un limbaj fără sculptură. Este imposibil să creezi o sculptură fără pictură. Doar creierul uman poate utiliza toate acestea pentru a crea un limbaj. Nu am în vedere o operă multidisciplinară, unde toate elementele sunt puse împreună pentru a se completa. Întotdeauna am gândit că fiecare artă trebuie să-și păstreze propria identitate. [1, p. 25].

Desigur că Teatrul de Păpuși este doar unul din punctele de referință care a stimulat creația vizuală a lui Schuman și a grupului său. În scrierea scenică a companiei, așa cum afirma Massimo Dinì, „observăm o reinventare permanentă a prototipurilor din spectacolul popular [7, p. 86], iar lista sugestiilor poate fi dezvoltată la nesfârșit: pornind de la măștile Nō la Bunraku, de la procesiunile medievale la Comedia dell'Arte, de la sculpturile primitive ale insulei Pasqua (Paștelui) la catedralele gotice, de la carnaval la circ, fără ca să uităm de filmul mut și, în special, de lecțiile lui Antonin Artaud și cele ale lui Bertold Brecht.

Este imposibil de a include teatrul lui Schumann într-o formulă sau într-un „gen”. Sunt evidente anumite elemente constante, ideologice și expresive, este observată și o aură etică și estetică a

grupului, însă lucrările *Bread and Puppet* se caracterizează prin experimentarea continuă, care pornește de la o necesitate permanentă de a încerca noi posibilități și de a se împregna, întâlnind riscuri și pericole, în viața socială și politică a omenirii. *Bread and Puppet* adoptă o strategie dublă de producere a spectacolelor: spectacole în săli închise și spectacole în spațiu liber, printre care parade – adevărate *pageants* moderne, în care grupul va participa la acțiuni de pace și alte inițiative politice. Însă, analizând întregul repertoriu al grupului, Franck Jotterand [8, p. 152-154] consideră că pot fi evidențiate următoarele tipuri de spectacole:

- Misterele. Începând cu 1963, pentru sărbătorile de Paști și Crăciun, *Bread and Puppet* a prezentat spectacole religioase, care se desfășurau în interiorul sau exteriorul bisericilor, care își asumau și valențe politice, raportate la evenimente și situații actuale.
- Spectacole cu și pentru copii. Este vorba despre un anumit tip de activitate teatrală, căreia grupul lui Schumann se dedica cu regularitate, lucrând, de exemplu, cu copiii din ghetoul oamenilor de culoare din Harlem (spectacolul *Chichen Litte*, în 1966). Această experiență

va fi numită în anii '70 „animație teatrală”. Schumann folosește deseori, ca punct de pornire, materiale din povești universale și legende (frații Grimm și alții).

- Spectacole politice, realizate în spațiul liber (street scenes), parade etc. prin intermediul cărora *Bread and Puppet* deveniseră chiar de la început un teatru politic în sensul direct al cuvântului. Acest fapt însă îl neagă însuși Peter Schumann. Activitatea acestui grup nu s-a bazat în totalitate pe o ideologie exclusivă și nu a dorit să identifice sau să reducă propriile obiective doar la o simplă revendicare sau la proteste. *Îmi displace*, zice Schumann, *că Bread and Puppet a fost definit un teatru de protest. Nu mai suportăm războiul din Vietnam. Dar teatrul trebuie să realizeze mult mai mult decât protestul* [8, p. 154].
- Spectacole *work in progress* – opere în devenire. Schumann afirmă „piesa nu este scrisă, nici imaginată dinainte, ea se dezvoltă pe măsură ce avansează repetițiile” [8, p. 154].
- *Domestic Resurrection Circus*. Acestui tip de activitate i-a fost dedicată ultima perioadă, în același timp a devenit un fenomen absolut inedit.

Referințe bibliografice

1. Bell, J. *La fini del Domestic Resurrection Circus*. În monografia di Andreea Mancini *Bread and Puppet, la Catedrale di Cartapesta*. Editura Titi-Vilus, 2002.
2. Schumann, P. *La piccola rivoluzione domestica del Bread and Puppet*. În *Quarta parete*. Quaderni de ricerca teatrale, 2 martie 1976.
3. Berlogea, Ileana. *Teatrul și societatea contemporană*. București: Editura Meridiane, 1985.
4. Brecht, S. *Nuovo teatro americano (1960-1973)*. Roma: Bulzoni.
5. Croyden, M. Lunaticus, *Lovers and Poets. The contemporary Experimental Theatre*, M. Graww-Hill Brook Comapany, New York, St. Louis, San Francisco, Toronto, 1974.
6. Deleanu, M. *Modernitatea teatrului*. Cluj Napoca: Editura Dacia, 1983.
7. De Marins, M. *Il nuova teatro (1947-1970)*. Strumenti Bompiani, 2000.
8. Dini, M. *Teatro d'avanguardia americano*. Firenze: Editura Vallecchi, 1978.
9. Jotterand, F. *Le nouveau théâtre américain*. Editions du Seuil, Paris; 1970.
10. Kourilsky, F. *Le Bread and Puppet Theatre*. Lausanne, L'age d'Homme, ed. La Cite, 1974.
11. Kourilsky, F. *Șapte zile într-un sat vietnamez*. In: *Secolul 20*, nr. 6-7, 1971.



CONSTRUCTIVISMUL – TEORIE A CUNOAȘTERII

THE CONSTRUCTIVISM – THEORY OF KNOWLEDGE

Ionuț Constantin MANOLE,

profesor,

Colegiul Național „Kemal Atatürk”, Medgidia, România

Abstract: *Constructivism is a reflection of systematic scientific knowledge, with applications to the challenges of learning, as cognitivism further research. Constructivist theory foundation lies in the doctrine of Jean Piaget on cognitive development, in stages of cognitive qualities. It emphasizes here the accommodation of essential processes of assimilation, as manifestations of knowledge built over time. The building at the mental level of cognitive constructs is in its own way, individualized, depending on how one who is educated, select and transform information, makes assumptions, decisions, structure their knowledge and experiences.*

In the first part of the paper are highlighted the Constructivism roots and its evolution. We continue with the analysis of Constructivism as a theory which is based on observation and scientific study of how people are learning. Reporting this theory to traditional ideas about teaching and learning results in the appearance of the constructivist classroom, in which the focus tends to shift from teacher to pupils. Towards the end of the paper are outlined conclusions on the ability of Constructivism to develop thinking skills, promote intrinsic motivation for learning, and reinforces the idea to use alternative methods of evaluation.

Keywords: *Constructivism, theory of education, learning, thinking, collaboration, educational development.*

1. Conceptul de constructivism

Conceptul de Constructivism își are rădăcinile în antichitate, mergând înapoi la dialogurile lui Socrate cu urmașii săi, în care a pus întrebări ce au dus elevii săi să realizeze pentru ei înșiși slăbiciunile în gândirea lor [1]. Dialogul socratic este încă un instrument important în modul în care educatorii constructiviști evaluează învățarea propriilor elevi și planifică noi experiențe de învățare.

Jean Piaget¹ și John Dewey² au realizat teorii de dezvoltare a copilăriei

¹ Jean Piaget (1896-1980), profesor de origine elvețiană, de psihologie și sociologie, și-a dedicat viața întrebării: „Cum crește cunoașterea?”. Piaget a ajuns la concluzia că oamenii învață prin construirea unor structuri logice complexe în mod progresiv, de la copilărie până la maturitate. Educația constructivistă se

și a educației acestora, devenind ceea ce noi numim acum „Progressive Education” – Educație progresivă, care a condus la evoluția constructivismului.

Jean Piaget credea că oamenii învață prin construirea unei structuri logice, urmată apoi de alta. De asemenea, el a ajuns la concluzia că logica copiilor și a modului lor de gândire sunt, inițial, cu totul diferite de cele

bazează pe această premisă de construire a cunoștințelor succesive, care cresc în profunzime și complexitate treptat.

² John Dewey (1859-1952), filozof american și educator, a fost privit ca unul dintre cei mai remarcabili educatori ai timpurilor sale. El a repudiat tehnicile de predare autoritare și a lucrat pentru a schimba metodele pedagogice și programele școlare. Două dintre lucrările sale cele mai bine cunoscute sunt „Democrație și educație” (1916) și „Logica” (1938).

ale adulților [2]. Implicațiile acestei teorii și modul în care a fost aplicată au modelat bazele pentru educație constructivistă [3].

John Dewey a considerat că educația trebuie să se bazeze pe experiența reală. El a afirmat: „Dacă aveți îndoieli cu privire la modul în care se desfășoară procesul de învățare, trebuie să ne angajăm într-o anchetă susținută: studiați, gândiți, luați în considerare posibilitățile alternative și ajungeți la certitudinea întemeiată pe probe” [4]. Ancheta reprezintă o parte esențială a învățării constructiviste.

Printre educatori, filosofi, psihologi și sociologi care au adăugat noi perspective la teoria învățării constructiviste și practica acesteia se numără: Lev Vygotsky, Jerome Bruner, și David Ausubel.

Vygotsky a introdus aspectul social al învățării în constructivism. El a definit „zona de învățare proximală” [5], potrivit căreia elevii trebuie să rezolve probleme dincolo de nivelul lor de dezvoltare real (dar în nivelul lor de dezvoltare potențial), sub îndrumarea adulților și/sau în colaborare cu colegii mai capabili.

Bruner a inițiat o schimbare de curriculum, bazată pe ideea că învățarea este un proces activ și social, în care elevii construiesc noi idei sau concepte bazate pe cunoștințele lor actuale.

Munca revoluționară a lui Seymour Papert în lucrul cu computerele pentru a preda copiilor a condus la utilizarea pe scară largă a calculatorului și a Tehnologiei Informației și a Comunicațiilor în mediile constructiviste.

Dintre educatorii moderni care au studiat, au practicat, și au scris cu privire la abordările constructiviste ale educației amintim pe: John D. Bransford, Ernst von Glasersfeld, Eleanor Duckworth, George Forman,

Roger Schank, Jacqueline Grennon Brooks, și Martin G. Brooks.

2. Constructivismul ca teorie

Constructivismul reprezintă o teorie care se bazează pe observație și pe studiul științific referitor la modul în care oamenii învață. Se spune că oamenii construiesc propria lor înțelegere și cunoaștere a lumii, prin experimentarea lucrurilor și reflectând asupra acestor experiențe [6]. Când o persoană întâlnește ceva nou, această noutate trebuie să se împace cu experiența și ideile anterioare, poate schimba ceea ce crede deja persoana, sau poate face ca informațiile noi să fie irelevante. În oricare dintre cazuri, individul este creator activ al propriei conștiințe. Pentru a realiza acest lucru, trebuie să-și pună întrebări, să exploreze și să evalueze ceea ce știe.

În contextul clasei, vizualizarea constructivistă a învățării poate tinde către o serie de practici de predare diferite. În sensul cel mai general înseamnă, de obicei, încurajarea elevilor spre a folosi tehnici active (experimente, lumea reală, pentru a rezolva problemele), pentru a crea mai multe cunoștințe și apoi a reflecta și a vorbi despre ceea ce fac și modul în care se modifică înțelegerea lor. Profesorul trebuie să înțeleagă concepțiile preexistente ale elevilor și să îndrume activitatea acestora de a le aborda și apoi de a se baza pe ele.

Profesorii care adoptă teoriile constructiviste încurajează elevii să evalueze în mod constant modul în care activitatea îi ajută să câștige înțelegere și cunoaștere. Prin intermediul propriilor întrebări și strategii, elevii în clasă constructivistă devin în mod ideal „elevii denumiți experți în învățare”. Acest lucru le oferă instrumentarul, (aflat în continuă îmbunătățire), pentru a realiza învățarea [7]. Ne putem uita la acest lucru ca la o spirală ce reflectă în mod continuu asupra experiențelor elevilor, care observă cum ideile lor câștigă în

complexitate și putere, dezvoltând abilități din ce în ce mai puternice pentru a integra noile informații. Unul dintre principalele roluri ale profesorului devine acela de a încuraja acest proces de învățare și de reflecție.

Spre deosebire de criticile aduse de către unii profesori (conservatori/ tradiționali), constructivismul nu respinge rolul activ al cadrului didactic sau valoarea cunoștințelor de specialitate. Constructivismul transformă acest aspect astfel încât profesorii îi ajută pe elevi să clădească cunoștințe, nu doar să reproducă o serie de fapte. Profesorul constructivist oferă instrumentarul necesar, (activitățile de învățare bazate pe cercetare), cu care elevii pot să își exprime și să își testeze ideile, iar după aceea să formuleze concluzii. Constructivismul transformă elevul dintr-un colector pasiv de informații într-un participant activ la procesul de învățare [8]. Îndrumat de către profesori, elevii își construiesc cunoștințele lor în mod activ, diferențiindu-se de acumularea de cunoștințe în stil mecanic, (oferite de profesor sau de manual).

Constructivismul declanșează curiozitatea înăscută a elevului despre lume și cum funcționează natura în-

conjurătoare. Elevii încearcă să înțeleagă modul în care funcționează, și se transformă lucrurile [9].

3. Raportarea acestei teorii la ideile tradiționale despre predare și învățare

În sala de clasă constructivistă, accentul tinde să treacă de la profesor la elevi. Sala de clasă nu mai este un loc în care profesorul („expert”) oferă cunoștințe elevilor pasivi, care așteaptă ca niște „vase goale”, care urmează apoi să fie umplute. În modelul constructivist, elevii sunt îndemnați să se implice activ în propriul proces de învățare. Funcțiile profesorului tind a deveni mai mult de facilitator, de antrenor. El răspunde mesajelor, solicitărilor elevilor și îi ajută pe aceștia să-și dezvolte și să-și evalueze percepția lor, și, prin urmare, procesul propriu de învățare. Una dintre cele mai mari sarcini ale profesorului devine aceea de a *solicita* elevilor întrebări bune [10].

Atât pentru profesor, cât și pentru elevi în sala de clasă constructivistă, cunoștințele nu au doar calitatea de a fi memorate, ci creionează o imagine dinamică, în continuă schimbare a lumii în care trăim [11].

CLASA TRADIȚIONALĂ	CLASA CONSTRUCTIVISTĂ
Curriculumul începe studiul cu părțile întregului. Se pune accentul pe competențele de bază.	Curriculumul pune accent pe conceptele mari, începând cu întregul și extinzându-se pentru a include părțile.
Respectarea strictă a curriculumului fixat este extrem de apreciată.	Preocuparea față de întrebările și interesele elevului este prețuită.
Materialele de bază în studiu sunt, în primul rând, manualele și caietele de lucru.	Materialele includ surse primare de cunoștințe și surse de informare.
Învățarea se bazează pe repetiție.	Învățarea este interactivă, bazându-se pe ceea ce știe deja elevul.
Cadrele didactice diseminează informațiile elevilor; aceștia stochează cunoștințele.	Cadrele didactice au un dialog cu elevii, ajutând elevii să își construiască propria lor cunoaștere.

Rolul profesorului are caracteristici de directivă, fiind înrădăcinat în autoritate.	Rolul profesorului este interactiv, înrădăcinat în conceptul de negociere.
Evaluarea se face prin testare și răspunsuri corecte.	Evaluarea include lucrări ale elevilor, observații și puncte de vedere, precum și teste. Procesul este la fel de important ca și produsul final.
Cunoașterea este văzută ca inertă.	Cunoașterea este văzută dinamică, în continuă schimbare odată cu experiențele fiecăruia.
Elevii lucrează, în primul rând, singuri.	Elevii lucrează în primul rând, în grupuri.

Tabelul 1 – Principalele diferențe între clasa tradițională și cea constructivistă.

Tabelul de mai sus compară sala de clasă tradițională cu cea constructivistă. Se pot observa diferențe semnificative în cadrul ipotezelor de bază referitoare la cunoștințe, elevi și procesul de învățare; *(este important, cu toate acestea, să se aibă în vedere că adepții constructivismului recunosc faptul că elevii construiesc cunoștințele și în clasele tradiționale. Problema rezidă în faptul unde este pus accentul: pe cel educat, și nu pe instructor).*

4. CONCLUZII

Constructivismul dezvoltă abilitățile de gândire. Metoda de rezolvare a problemelor îi învață pe elevi să ia în considerare vizualizarea din mai multe perspective asupra unei situații sau a unui fenomen. Acest aspect dezvoltă flexibilitate în gândire și abilități pentru elevii care compară diversele posibilități, în scopul formulării concluziilor personale.

În continuare este prezentată o listă cu beneficiile unei abordări constructiviste a învățării:

- Elevii accesează cunoștințele anterioare și experimentează în încercarea lor de a rezolva o problemă. Astfel, elevii integrează în mod continuu noi cunoștințe în structurile cunoașterii existente, oferind ast-

fel contextul și crearea unui „spațiu de depozitare” personală a resurselor care vor fi disponibile pentru viitoarele nevoi de rezolvare a problemelor. De asemenea, elevii învață să facă conexiuni și asocieri prin relaționarea subiectului cu propria lor experiență de viață.

- Elevii învață să susțină concluziile lor cu dovezi și argumente logice.
- Elevii învață să sintetizeze mai multe surse de informații și referințe, în scopul de a formula concluzii și apoi să evalueze aceste concluzii.
- Elevii învață să pună la îndoială idei și cunoștințe prin procesul de comparare și contrastanță prin gânduri și contexte alternative.
- Elevii sunt încurajați să se angajeze în reflecție individuală, în scopul de a organiza și de a înțelege caracteristicile lumii în care trăiesc.
- Elevii dobândesc perspective atunci când ei traversează o activitate de tip problemă sau de tip anchetă, și pot trage concluzii care să le permită să treacă dincolo de simpla achiziționare de informații, învățând cum să vadă implicațiile și să le aplice în alte situații.
- Elevii învață cum să comunice ideile și concluziile lor cu alți interlo-

cutori. Aceasta devine o activitate de autoevaluare, prin care elevii câștigă mai mult din perspectiva faptului cât de bine sau ineficient ei înțeleg, de fapt, conceptele aflate la îndemână.

Constructivismul încurajează metode alternative de evaluare. Evaluarea tradițională se bazează pe teste susținute în scris, prin care elevii demonstrează sau reproduc cunoștințe sub forma unor răspunsuri scurte sau selectând din mai multe variante, care aduc adesea prea puțină implicare personală. Evaluarea constructivistă angajează inițiativa personală a elevilor prin intermediul revistelor, rapoartelor de cercetare, modelelor fizice și reprezentărilor artistice. Folosirea instinctelor creative dezvoltă capacitatea elevului de a-și exprima cunoștințele printr-o varietate de moduri. Pentru elev este, de asemenea, mult mai probabil să-și păstreze și să-și transfere cunoștințele noi în viața reală.

Constructivismul îi ajută pe elevi să realizeze transferul de abilități către lumea reală. Elevii adaptează învățarea la lumea reală, câștigând astfel abilități de rezolvare a problemelor și capacitatea de a face o analiză critică a unei colecții de date. Aceste aptitudini permit elevului să se adapteze la un mediu real; o lume în continuă schimbare. Astfel, învățarea la clasă nu are ca rezultat (doar) dobândirea unui model de „adevăr” absolut; ea are ca rezultat și o resursă de cunoștințe personale: promovează motivația intrinsecă de a învăța. Constructivismul recunoaște și validează punctul de vedere al elevului, decât să fie „greșit” sau „adevărat”, elevul își reevaluează și reajustează cunoașterea și înțelegerea proprie. Un astfel de accent generează încrederea și stima de sine, care, la rândul lor, motivează elevul să abordeze probleme și teme din ce în ce mai complexe.

Referințe bibliografice

1. Joiță, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis, 2006.
2. Piaget, J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1965.
3. Piaget, J. *Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului*. București: E.D.P., 1972.
4. Dewey, J. "The Reflex Arc Concept in Psychology", *Psychological Review* 3, (1896): 357-370. https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1896.html (vizitat 28.07.2016)
5. Vâgotski, L. S. *Opere psihologice alese*. Vol. I.II. București: EDP, 1971, 1972.
6. Negovan, V. *Tendențe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare*. În: M. Zlate (coord.). *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași: Polirom, 2001.
7. Perț, S.: *Societatea informațională – Societatea cunoașterii. Educarea și formarea forței de muncă*. București: Editura Centrul de Informare și Documentare Economică, 2004.
8. Russell, G. *Constructivist vs. Behaviorist. A Search for the "Ideal learning Environment"*. <http://www.uca.edu/divisions/academic/coe/students/portofolio1.html> (vizitat 29.07.2016).
9. Von Glasersfeld, E. *Reconstructing the Concept of Knowledge*. În: *Archives de Psychologie*, Paris, 1985, nr. 53.
10. Von Glasersfeld, E. *Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?* În: *Revue des sciences de l'éducation*. Paris, Vol. XX, 1994, Nr. 1.
11. Matsuoka, B. M. *Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning*. WNet Education <http://www.thirteen.org/edonline/conceptclass/constructivism/index.html> (vizitat 26.07.2016).



ROLUL CALITĂȚILOR ARTISTICE ALE CADRULUI DIDACTIC LA ORELE DE EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ

THE IMPORTANCE OF TEACHER'S ARTISTIC SKILLS AT TECHNOLOGICAL EDUCATION CLASSES

Iulia POSTOLACHI,

asistent universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This article highlights the role of the artistic skills of the teacher at technological education classes; it points out the pedagogical conditions that are necessary to cultivate students' aesthetic taste at the above mentioned classes.*

It also underlines the importance of the artistic qualities the educator possesses in technological education classes. We tried to reveal the way several authors interpreted teacher's artistic skills. The present work shows how teacher's artistic personality, his pedagogical secrets could be used in technological education classes. In this context are also shown the stages of the act of artistic communication with reference to the act of teaching. We referred as well to the teacher's aesthetic behaviour during the classes of technological education.

Keywords: *artistic qualities, artistic communication, ethical behaviour, artistic skills, management skills.*

A fi un dascăl bun nu presupune doar a fi în posesia unor competențe didactice, ci și a unor capacități în ceea ce privește expansivitatea și empatia.

Or, pornind de la principiul că un profesor ar trebui să dețină anumite calități artistice corespunzătoare meseriei sale, dorim să punem în valoare în articolul de față importanța acestora pentru practica didactică, în general, și pentru lecțiile de educație tehnologică, în special.

În tratarea problemei în cauză vom „porni” de la opinia savanților I. Jinga și E. Istrate, [5] care susțin că abilitățile artistice ale cadrului didactic pot fi categorisite după cum urmează:

- *Pregătire solidă în specialitate*, ceea ce vizează o pregătire general pedagogică și specială a cadrelor didactice, profesionalism; „să creadă în reușita misiunii sale”, spune I. Jinga

[5]; spirit de cercetare; dorința de formare și informare continuă; documentare; să aibă disponibilitatea de a se implica în proiecte și activități de educație, să dea dovadă de deschidere din punct de vedere al orizontului social-cultural, dornic să își aprofundeze cunoștințele atât cele din cadrul disciplinei pe care o predă, cât și cele care vizează metodică predării acesteia.

- *Bun pedagog* – cadrul didactic trebuie să aibă următoarele calități: cunoștințe psihopedagogice (dă dovadă de înțelegere, or elevii filtrează prin prisma lor informațiile și pot da soluții surprinzătoare, care trebuie apreciate și promovate); manifestă dăruire profesională, tratează diferențiat elevii; dă dovadă de disponibilitate ori de câte ori este solicitat de un elev; este un bun îndrumător și este eficient în munca de formare a unor trăsături morale de durată; are tact pedagogic și abilitatea

de a pune elevii în situații concrete, din care să învețe singuri; transmite informații într-un mod creativ; dă dovadă de dragoste pentru profesie; are dorința de a pătrunde cât mai profund în descoperirea unor noi metode de atragere a elevilor și de dezvoltare a stimei de sine și a personalității acestora; face dovada unei cunoașteri profunde a mediului școlar și social, este dornic de implicare în activitățile extrașcolare, obține performanțe cu elevii săi, are gândire critică și este dispus să muncească mult. De asemenea, un bun pedagog este consecvent, corect și obiectiv în evaluare, echidistant, creativ și încrezător în reușita „misiunii” sale.

- *Calitățile manageriale* vizează capacitatea de a lua decizii (educaționale); aptitudinile organizatorice; controlul stimulat. Profesorul trebuie să fie un bun manager al clasei; să aibă relații cordiale, prietenoase și principiale cu clasa de elevi, să găsească un echilibru între „apropiere – severitate, înțelegere – exigență, bunătate – pretenții, ajutor – pretenții”. Un cadru didactic principial, echilibrat care stăpânește clasa – colectivul, care se face înțeles (dă și apoi cere), respectă regulile pe care împreună le-a stabilit cu elevii săi, cu siguranță este iubit și respectat de elevi.

- *Dragostea față de copii.* Profesorii consideră că nu ai ce face „la catedră” dacă nu iubești copiii și dacă nu știi să valorizezi fiecare elev în parte. El trebuie să manifeste interes pentru cunoașterea problemelor elevilor și să aibă capacitatea de a înțelege cauzele acestor probleme; să aibă disponibilitatea de a se preocupa de elevi; să fie apropiat de ei. Profesorul trebuie să fie un ghid care îndrumă elevii în viață; el să se implice mult în

cunoașterea și dezvoltarea personală a elevilor; să respecte personalitatea fiecăruia, să dea dovadă de empatie și înțelegere pentru problemele lor, să nu dezamăgească elevii.

- *Abilitățile de comunicare* sunt necesare cadrelor didactice atunci când își propun să dezvolte trăsăturile morale ale elevilor. De aceea este necesar să aibă capacitatea de a întreține relații de colaborare eficientă cu elevii, părinții, administrația, comunitatea; să dea dovadă de flexibilitate în comunicare; să fie un bun orator, să știe cum să se facă înțeles și nu în cele din urmă, să fie un bun mediator între elevi, între elevi și părinți, între părinți și școală.

- *Vocația* (măiestria didactică, harul, chemarea) este, în opinia savanților, una dintre calitățile esențiale ale unui bun cadru didactic. Din perspectiva acestora, harul sau chemarea pentru meseria de profesor este o caracteristică înnăscută și esențială pentru a putea dezvolta trăsăturile morale ale elevilor.

C. Ștefănescu [citată după C. Bârzea, 1] „merge” și mai departe, consolidând ideea de „aureolă” pe care o poartă cadrul didactic, numită autoritate didactică, prestigiu – un amestec de venerație, afecțiune, adorație, respect în proporții diferite. Această „aureolă” poate fi rezultatul a ce știe și spune cadrul didactic, cum spune, cum transpune, cum face în practică prin atitudinile și comportamentul său, prin ideile pe care le transmite. Opinia lui C. Ștefănescu este împărtășită și de V. Cuznețov [2, p. 18], C. Cuceș [3], C. Jung [6], I. Nicola [7, p. 56], I. Pașcan [9] ș. a.

Din cele menționate rezultă că personalitatea profesorului presupune o serie de calități artistice determinate

de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară. Calitățile artistice ale profesorului de educația tehnologică contribuie la optimizarea procesului didactic.

I. Gagim [4] susține că comunicarea artistică este „miezul” calităților artistice.

Dacă e să aplicăm etapele actului comunicării artistice, propuse de C. Cucoș [3], cu referire la actul pedagogic, observăm că acestea se regăsesc aproape integral:

1. Ieșirea artistului în scenă – intrarea profesorului în clasă. La această etapă are loc examinarea elevilor.
2. Atragerea atenției. E o etapă importantă pentru stabilirea relațiilor și, prin urmare, a eficienței transmiterii de mesaje.
3. Apropierea spirituală de obiect. Această etapă asigură încrederea elevului în profesor, astfel încât asigură și capacitatea mai înaltă de lucru la lecție.
4. Transmiterea propriilor viziuni publicului. E etapa propriu-zisă a transmiterii de cunoștințe într-un cadru favorabil, garantat de primele trei etape.
5. Reacția publicului și schimbul de informație pozitivă. Raportată la relația profesor-elev, această etapă poate fi considerată deja un rezultat, produs al activității la lecție.

Punctual, în articolul de față ne vom referi la *comportamentul estetic al profesorului la lecțiile de educație tehnologică (care implică se construiește pe baza comunicării artistice)*, explicat de I. Gagim [4] drept *comportament care „este etic”*, adică este un comportament frumos.

Alegerea dată este motivată și de convingerea noastră că *comunicarea artistică* în cadrul orelor de educație

tehnologică este foarte importantă. Ea se realizează pe trei niveluri:

1. **Logic** (cuvântul „viu” – reprezintă doar 7% din totalul actului de comunicare;
2. **Paraverbal** (ton, volum, viteză de rostire, melodie, intensitate, accent) – reprezintă 38% din totalul actului de comunicare;
3. **Nonverbal** (expresia facială, poziția, mișcarea etc.), reprezintă tocmai 55% I. Pașcan [9].

Analiză minuțioasă, realizată pe acest segment de activitate în cadrul practicii pedagogice a studenților facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, demonstrează că gustul estetic poate fi educat și dezvoltat la lecțiile de educație tehnologică atunci când profesorul respectă **următoarele condiții psihopedagogice**:

- Stabilește cu claritate obiectivele educative, pe care urmează să le realizeze elevii în cadrul orei de educație tehnologică. Aceasta presupune ca profesorul să posede competența de a identifica operaționalizarea obiectivelor alese spre a fi propuse elevilor; de a utiliza diferite tehnici de analiză a sarcinilor de învățare implicate în realizarea fiecărui obiectiv selecționat.
- Creează și menține în sala de clasă un climat de lucru care favorizează învățarea, motivația intrinsecă a învățării și dorința de crea, a munci, de a realiza sarcinile de lucru propuse, ce presupun o serie de competențe de management al clasei, începând cu cele legate de aranjarea medului fizic al clasei, astfel încât să se înlesnească interacțiunea dintre profesor și elev; stabilește împreună cu elevii unele li-

- mite rezonabile în care trebuie să se înscrie comportamentul fiecăruia, terminând cu cele legate de crearea unei atmosfere de lucru.
- Ghidează activitatea de învățare a elevilor și comportamentul lor în timpul lecției.
 - Oferă elevilor sarcini de lucru interesante, creative, de natură să stimuleze dezvoltarea lor intelectuală, estetică.
 - Are o ținută estetică în vestimentație, posedă măiestrie pedagogică, este un exemplu de acuratețe etc.
 - Este prezent un climat prietenos, colaborativ pe parcursul lecțiilor (menționăm că în cadrul lecțiilor de educație tehnologică foarte des se solicită lucrul în echipe al elevilor).
 - Încurajează imaginația, sugestiile mai deosebite, pentru ca elevii să-și poată manifesta în voce curiozitatea și spontaneitatea.
 - Dă dovadă de creativitate, adică:
 - făurește, creează, „naște” idei etc.;
 - îmbină judicios munca practică cu cea teoretică;
 - motivează elevii prin angajament puternic propriu față de ceea ce face;
 - are imagine de sine pozitivă;
 - este flexibil, inteligent, curios;
 - este intolerant față de dogmatism, șablonism sau rutină;
 - posedă capacitate de imaginație și intuiție;
 - evită blocajele afective.
 - Organizează o sală de clasă specializată pentru ore, amenajată cu gust.
 - Expune produsele activității elevilor la expoziții și le păstrează ulterior cu grijă;
 - Elaborează corect materialele didactice (fișe tehnologice, mode-

lele orientative, desenele, posterele cu regulile de securitate și regulile sanitaro-igienice etc.), după etape bine determinate, ținând cont de principiul îmbinării culorilor principale și complementare (subliniem aici și poziția noastră fermă că *frumosul naște corectitudinea și corectitudinea naște frumosul*).

Cele menționate le vom completa și cu unele condiții descrise de savantul D. Salavastru [10, p. 151]:

1. **Charisma** – capacitatea profesorului de a atrage și de a influența elevii prin propria personalitate;
2. **Ascendenta** – capacitatea de a obține controlul asupra unei situații prin simpla prezență a pedagogului;
3. **Puterea intelectuală** – puterea expertului, a celui care știe;
4. **Resursele de putere** – capacitatea profesorului de a ordona elementele unei activități în care se desfășoară în grup.

În contextul nominalizat evidențiem și unele cercetări efectuate de psihologul L. Vâgoțkii [12], din care desprindem ideea despre rolul central al *abilitățile artistice* ale învățătorului în cadrul lecțiilor de educație tehnologică. Abilitățile nominalizate au rol complex, ele incluzând următoarele:

- Abilități de a intra în rol, de contopire, cerute de situație;
- Abilități de creare în coordonatele unei limite temporale, informaționale, ale obiectivelor, nivelului de educare a elevilor etc.;
- Abilități de regie sau punere în scenă;
- Abilități de comunicare pantomimică (gest, mimică etc.);
- Abilități de comunicare paraverbală (ritm, tempou, ton, accent, articulare, metodică vorbirii etc.).

Calitățile și abilitățile artistice, ce trebuie să le posede un profesor de educația tehnologică nu se termină aici. Este important ca orele să fie regizate și realizate cu dragoste, iubire, căldură și să vină cu sentimente bune pentru elevii săi [8].

Putem concluziona că pentru a fi un cadru didactic bun, trebuie nu doar să ai cunoștințe în domeniu dar și să-ți formezi/dezvolți propria personalitate artistică, să poți avea emoții pozitive și adecvate, dar și să poți manipula cu acestea în direcția eficientizării actului pedagogic, să înveți, cu alte cuvinte, secretele măiestriei pedagogice, care ar putea fi utilizate în cadrul orelor de educația tehnologică și rezumate în felul următor:

- A-ți dirija vocea și tehnica vorbirii, mimica și pantomimica, gestul și mișcările, cultura comunicării;

- Să știi a improviza, a regiza o lecție de educația tehnologică, fiindcă lecția însuși este un spectacol;
- A-ți modela discursul în funcție de răspunsurile elevilor;
- Să poți transmite și provoca emoții, sentimente, cunoștințe – acestea totodată, reprezentând o confirmare a măiestriei pedagogului, de cunoaștere științifică și cunoaștere artistică, de artă a educației.

Un adevărat profesor de educația tehnologică nu este acela care cunoaște doar conținuturile, ci este profesorul cu personalitatea sa artistică, care inspiră conținutul: predă în fața unor „spectatori” pe care trebuie să-i capteze și să-i cucerească inclusiv prin ținuta și comportamentul său estetic-artistic.

Referințe bibliografice

1. Bârzea C. *Arta și Știința educației*. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
2. Cuznețov V. *Metodica instruirii prin muncă cu practicium în atelierle didactice*. Chișinău: Editura Lumina, 1998.
3. Cucuș C. *Pedagogie*. Ediția a III-a. Iași: Editura Polirom, 2014.
4. Gagim I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura ARC, 2007.
5. Jinga I., Istrate E. (coord.). *Manual de pedagogie*. Ediția a II-a. București: Editura ALL, 2006.
6. Jung C. *Dezvoltarea personală*. În: Opere complete. București: Editura Trei, 2006.
7. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis, 2003.
8. Herța D., Ciocănel C. *Dezvoltarea creativității în învățământ*. <http://www.asociația-profesorilor.ro/dezvoltarea-creativității-in-învățământ.html> (vizitat 08.02.2016).
9. Pașcan I. *Dezvoltarea potențialului creativ prin mijloacele educației fizice*. Suport de curs. Cluj-Napoca: Editura Eican, 2009.
10. Salavastru D. *Didactica psihologiei*. Iași: Editura Polirom, 2006.
11. Salavastru D. *Științele educației*. Iași: Editura Polirom, 2006.
12. Выгодский Л. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 1991.



CONCEPTUL DE LECTURĂ LITERARĂ ÎN OPTICA DIDACTICIENILOR FRANCEZI

THE CONCEPT OF LITERARY READING IN THE OPINION OF FRENCH DIDACTICIANS

Nina PUȚUNTEAN,

lector universitar,

Universitatea Agrară de Stat din Moldova, Chișinău

doctorandă,

Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Abstract: “Literary reading”, along with the more recent “literature didactics” and “reading didactics”, marks the most important area of artistic-aesthetic education, which, since the 80s of the XXth century, is designated by the term “literary-artistic education”. In order to study scientifically the development of students’ literary axiology in the context of foreign language learning based on literary texts, the author examines the key terms of LAE highlighting the connection points between the traditional and modern concepts of literature in school.

Keywords: literary-artistic education, teaching process, literary reading, literature didactics, literary axiology.

Examinarea termenului *lectură literară* în raport cu un termen mai nou, *educația literar-artistică* (ELA), reprezintă abordarea problemei fundamentale a literaturii în școală prin întrebările: *La școală/facultate trebuie să se studieze literatura sau să se formeze cititorul de literatură? și Cum trebuie abordată literatura în școală: ca un tezaur imuabil, care trebuie însușit-acceptat fără rezerve sau ca o provocare pentru a-l determina pe studiosul cititor să participe el însuși la re-crearea personalizată a acestui tezaur?*

În continuare vom urmări conceptele didacticienilor limbii franceze¹ cu privire la lectura literară, stabilind pe parcurs unele puncte de tan-

gență cu educația literar-artistică (ELA).

Jean-Luc Dufays este autorul de referință în didactica limbii franceze și unicul autor în acest spațiu, care-și întemeiază discursul în mod explicit pe un cadru epistemologic, menit să construiască „un pod între teoria literară și didactica literaturii, precum și între aceasta din urmă și predarea limbii franceze în ansamblu” [4].

J.-L. Dufays abordează cele mai cunoscute concepte moderne de lectură și constată că acestea sunt neomogene. Reproducem o sinteză a acestora, raportându-le la ELA.

¹ Termenul *didactica limbii franceze* se referă la toate domeniile disciplinei *Limba franceză*.

Autor	Definiție	Specificări în raport cu ELA
J.-L.Dumortier, citându-i pe Baudelot și Cartier [7]	„Conceptul de <i>lectură literară</i> reunește pe larg toate modalitățile de a citi, care, de la contempla rea estetică la analiza structurală, trecând prin simpla lectură cu trimiteri literare, fac din text (în sensul său, formele sale, aplicarea sa la un autor sau pur și simplu în valoarea sa specifică) un interes în sine și finalitatea lecturii, acesta devenind dintr-o dată o activitate care reprezintă ea însăși un scop” [p. 459].	Lectura este: - o activitate complexă; - personalizată; - lipsită de scop sau - e concomitent proces și scop.
J.-M. Rosier [22]	” ... lectura literară este un mod de abordare a textelor care se va supune unor constante. Un cititor inteligent/savant, confruntat cu un text legitimat, implică o retorică a receptării savante/ elevate, o strategie a cunoașterii de a consuma” [p. 55].	Lectura cultă se sprijină pe anumite principii. Cititorul format deține o cultură a lecturii.
C.Tauveron și colab. [26]	Se opune unei lecturi literare științifice/savante (practicată în liceu și universitate), având metoda și codurile sale instituționalizate, dar preia de la B. Gervais definiția lecturii literare „care face din densitatea sensului teritoriul său preferat”; „o lectură atentă la funcționarea textului și la dimensiunea sa estetică, o lectură dornică de a evidenția efectele non-imediate de sens și a le prolifera, efecte de non-sens pentru a le conferi un sens, toate operațiunile care implică mobilizarea unei culturi construite anterior și crearea unei culturi noi” [p. 18].	Lectura este: - o activitate complexă; - personalizată: se desfășoară dinspre cultura cititorului către sensurile implicite ale operei; - un act de negociere a sensurilor; - o recreare a sensurilor operei; - o nouă cultură.
B. Daunay [3]	„Noțiunea de <i>lectură literară</i> conferă noi motive interdicțiilor, <...> nu este străină pentru clasificările vechi. <...> permite a face economii din noțiunea de literaritate – recunoscută drept nulă, dacă ne bazăm pe criteriile interne ale textului – dar ea își recuperează beneficiul, deoarece, sub coperta unei deschideri virtuale spre tot felul de texte, ea permite, de fapt, a refonda o ierarhie implicită a textelor, în funcție de faptul dacă acestea oferă sau nu un material pentru o lectură literară” [p. 45].	Preia caracteristicile evidențiate de C. Tauveron și colab. Lectura literară: - admite clasificări (definiții) noi și vechi; - refondează propriile principii cu fiecare text citit.

Semnificative elucidării valorilor celor doi termeni sunt și două obiecții fundamentale, care i se fac în spațiul francofon lecturii literare. Examinându-le, J.-L. Dufays abordează teoria ELA.

Prima obiecție (Y. Reuter, J.-L. Dumortier) reproșează lecturii literare faptul de a fi un „pre-concept” neclar, iar termenului *lectura literară* că ar fi unul *passé-partout* (convine în orice circumstanță), putând acoperi abordări foarte diferite [20] și care ar permite a recicla ieftin practicile școlare tradiționale [7, 8]. J.-L. Dufays formulează trei argumente pentru prima obiecție:

- conceptul de *lectură literară* este utilizat deja pe scară largă în curriculum, manuale și lucrări de referință din Franța, Belgia și Quebec; a renunța la el este inutil, căci nu ar garanta cu nimic utilizarea mai riguroasă a altor termeni disponibili;
- conceptul vag și „conflictual de reprezentări” afectează majoritatea practicilor și obiectelor predării limbii franceze – lectura, scrisul, ortografia, limba etc.; or, în învățământ nu este posibil a folosi, ca și în alte domenii, doar concepte general acceptate *a priori*;
- indiferent de sensul care i se atribuie, noțiunea *lectură literară* încurajează mai temeinic profesorii să se concentreze pe cele două obiecte reprezentative ale predării limbii franceze: lectura ca practică și literarul drept caracteristică a anumitor lecturi, deoarece, din motive strategice, didactica limbii franceze nu se poate lipsi astăzi de acest concept.

A doua obiecție îi reproșează lecturii literare faptul că ar fi o practică științifică, estetizantă, savantă, inac-

cesibilă majorității elevilor (B. Daunay, J.-L. Dumortier, Y. Reuter) sau, dimpotrivă, o practică axată pe subiectivitate, pe afectivitate, dar a cărui caracter socio-cultural și construit este, în general, ascuns [3; 7, 8; 20].

J.-L. Dufays observă însă că obiecția vizează *distanțarea și participarea*, nu și *du-te-vino dialectic*, și aparține adversarilor *lecturii literare*, care resping ambiguitatea legată de utilizările multiple ale noțiunii și de efectele perverse, care pot rezulta. Dar, prin neîncrederea lor, se conturează clar apelul la o reprezentare dialectică a actului lecturii. Așa este, de exemplu, dialecticul dintre *lu* și *lectant*, între participare și distanțare, care este o chestiune a „amatorului luminat”, pe care Dumortier îl solicită [7, p. 180-188], iar Reuter îi subliniază doar dificultatea, deoarece, afirmă el, pentru a reuși canonizarea textelor și principiilor lecturii, este necesar a reduce tensiunea dintre *lectura curentă* și *lectura estetizantă*, fapt care este mereu dificil și conflictual din cauza rezistenței unor elevi care importă modul lor de lectură, dar și a teoriilor lecturii [20, p. 39].

Drept consecință nedorită a acestor opoziții la orice formă de „didacticizare” a conceptului de lectură literară, apare riscul de a deveni înșiși opoziții complici ai unei reprezentări a lecturii la fel de redundantă ca și cea pe care ei o resping.

Totuși cea de-a doua obiecție are, cel puțin, meritul de a genera condițiile necesare devenirii noțiunii *lectură literară* obiectul unei utilizări relevante în domeniul educativ-didactic. Aceste condiții, conform lui J.-L. Dufays, sunt de două feluri:

1. Definirea lecturii literare trebuie *lămurită*, clar *integratoare* și *dialectică* în raport cu operațiile lectu-

rii nonliterare: orice lectură, conform lui M. Picard, are *caracter plural*, cu atât mai mult lectura literară, adăugăm noi; între lectura „obișnuită” sau *nonliterară*, conform lui Al. Crișan, VI. Pâslaru și colab. [18], și *lectura literară* se stabilește, mai degrabă, un raport de continuum decât o ruptură.

2. Această definiție trebuie să angajeze o practică de predare ea însăși dialectică, axată pe diferite activități complementare – unele participative, altele de distanțare (reflecția, transmiterea de cunoștințe literare, dezvoltarea competențelor de interpretare) [4].

Situându-se pe coordonata epistemică a lecturii – examinând-o la confluența literaturii, predării literaturii și lecturii literare, J.-L. Dufays promovează propria viziune asupra lecturii literare, care include patru concepte: lectura literară ca lectură a textelor literar-artistice (TLA), lectura literară ca distanțare, lectura literară ca participare, lectura literară ca un du-te-vino dialectic.

Lectura literară ca lectură a TLA unește lectura literară cu caracteristicile literarității textului literar, stabilite înainte de lectură. Această concepție continuă să privilegieze obiectul de cunoaștere (literatura sau textul) practicii (lectura), fără a implica recunoașterea muncii proprii a subiectului cunoscător, a cititorului: textul va prevala, indiferent de receptarea acestuia, el rămâne un monument deja saturat cu sens și valoare ce urmează să fie relevat printr-o lectură care se aplică pentru a-i valorifica/celebra posibilitățile sale.

Este concepția cea mai simplă, cea mai puțin construită a *lecturii literare*; ea nu implică nici o schimbare în raport cu obiectele tradiționale ale disciplinei *Limba franceză* și în raport cu activitatea cititorului: literatura (de

multe ori concepută ca un corpus mai mult sau mai puțin stabil de opere legitimate) continuă să existe, pe de o parte, și lectura (deseori asimilată de un comentariu mai mult sau mai puțin științific), pe de alta. Deși ea nu este obiectul vreunei modelări teoretice, anume această accepție a *lecturii literare* este cea mai răspândită în rândul profesorilor și al cercetătorilor.

Autorul chiar se întreabă, dacă utilizarea etichetei *lectură literară* este justificată în acest caz, menționând însă drept constructivă diferențierea între fenomenul literar și munca asupra lecturii, ca activitate investită cu anumite calități, pentru echilibrul disciplinei *Limba franceză* apreciind că există o complementaritate între construcția obiectului de cunoaștere *Literatura* și practicarea acestui obiect, respectiv, între cunoașterea problematizată a obiectului și exploatarea sa în activitatea de receptare.

Lectura literară ca distanțare se opune lecturii centrate pe proprietățile textului și pledează pentru o activitate investită ea însăși cu valori literar-artistice; e o lectură care privilegiază mai degrabă practica receptării decât obiectul receptării literare.

Conform lui M. Riffaterre [21, p. 91-118], concepția lecturii ca distanțare este comparabilă cu *lectura hermeneutică*, cu lectura pseudo-referențială a lui K. Stierle [25] sau cu cooperarea interpretativă a lui U. Eco [9]. Ea își găsește prima sa formulare la M. Marghescou, care nu utilizează termenul de *lectură literară* ca atare, dar descrie modul în care lectura ar literariza textele, recurgând la o operațiune triplă: suspendarea valorii anecdotice (sau referențiale) a textului – manifestarea valorilor sale arhetipale (sau simbolice) – activarea maximă a polisemiei sale [15].

Primul care a acordat acestui mod de a citi numele de *lectură literară* este B. Gervais [11, 12], pe care o definește ca trecere de la o „reglementare a progresiei” la o „reglementare a comprehensiunii”, prin explorarea tuturor potențialităților textelor – cele ce țin de polisemie, de subversiune, de ficționalitate afișată, precum și cele ce țin de transgresiune și poeticitate [4, p. 91].

De această concepție sunt legate, în mare parte, majoritatea lucrărilor – remarcabile de altfel – scrise de didacticienii precum C. Tauveron [26] sau A. Rouxel [23].

Deoarece acest mod de lectură este asociat cu simbolizarea, mobilizarea diverselor activități cognitive și culturale, cu construirea unui sens și unei culturi comune, acest mod de a preda literatura ar trebui să fie implementat încă de la o vârstă fragedă, conchide J.-L. Dufays, fapt care îl apropie de conceptul modern – ELA, adăugăm noi.

Totuși, în măsura în care aceste concepte sunt rupte de practicile spontane și controlul emoțiilor subiective, nu sunt suficiente pentru a defini o *lectură literară*. Astfel, adjectivul *literar* sugerează ideea unei satisfacții psihoafective, deci, atunci când această afectivitate devine exclusivă, și distanțarea poate deveni artificială și scolastică, proprie elitismului socio-cultural și sursa unui decalaj dăunător între lectura școlară și practicile sociale de referință.

Lectura literară ca participare. Consecința inadvertențelor primelor două concepte ale practicii școlare, mulți autori susțin că cea mai potrivită literaturii în școală ar fi lectura cea mai obișnuită, cea care favorizează „iluzia referențială”, implicarea psihoafectivă a cititorului în referințele

textului și care face ca *lectura euristici* a lui M. Riffaterre să corespundă, în mare parte, *lecturii* (aproape) *pragmatice* a lui K. Stierle, sau încă celei a lui U. Eco, numită de el *utilizarea textului* [9], iar de B. Gervais – reglementarea/*regia progresiei* [11].

Valorile asociate acestui concept de lectură sunt cele legate de *lizibilitate* (unitate, coerență), de *respectarea codurilor generice*, de *raportul cu realitatea*, *conformitatea etică* și *referențialitatea*, menționează J.-L. Dufays [4, p. 91].

Provocările sale didactice sunt:

- evaluarea receptărilor spontane (inclusiv comentarii parafrastice);
- punerea în aplicare a resurselor emotive, a imaginației, pasiunii, subiectivității;
- relativizarea literaturii canonice și a simțului comun;
- lucrul pe mai multe obiecte, străine pentru literatura legitimă și lectura individuală [ibid.], provocări la fel de importante ca și cele ale lecturii distanțate.

M. Burgos arată că pentru cititorii ce se află în dificultate, acestea *sunt chiar vitale*, în măsura în care se alătură și legitimează relația lor cu cartea [1], lectura nefiind purtătoare de sens în viziunea lor, doar dacă aceasta este în primul rând, conform lui B. Lahire, „pragmatic ancorată” [14].

Conceptul este susținut și de J.-L. Dumortier, un alt nume de referință în didactica limbii franceze, menționându-i, pe lângă valoarea epistemică, și valoarea sa organizațională, care ar putea reglementa atitudinile cadrelor didactice față de predarea literaturii în școală [4, p. 181].

Însă învățarea lecturii literare exclusiv în acest mod de a citi, menționează J.-L. Dufays, are două neajun-

suri: 1) această practică este mai des calificată ca obișnuită, dar nu literară: deci, pare dificil să-i rezervăm utilizarea etichetei *literară*; 2) acest mod de lectură, care se concentrează în special pe trezirea gustului pentru lectură și întreținerea poftelor, nu este, în sine, purtător de învățare și dezvoltare de noi competențe. Prin urmare, conchide J.-L. Dufays, mai puțin decât „distanțarea”, „participarea” nu pare capabilă să pretindă singură la denumirea de *lectură literară*.

Lectura literară ca un du-te-vino dialectic. Și a patra concepție tinde să le integreze pe cele două precedente fără să le priveze de esența lor. Originea acestei definiții este la M. Picard, care a dezvoltat-o în 1986 [19] și se rezumă în două puncte:

1) Fiecare cititor este triplu: *liseur* (prezență fizică, senzorială), *lu* (prezență psihoafectivă, emoțională) și *lectant* (prezență intelectuală, rațională, interpretativă).

2) Lectura devine literară atunci când pune sub tensiune valori opuse, aparținând sferelor respective ce țin de *lu* și *lectant*: sens vs. semnificații, conformitate vs. subversiune, realitate vs. ficțiune (la care ar putea fi adăugate decență vs. păcat, funcție referențială vs. funcție poetică etc.).

M. Picard însă se contrazice atunci când pretinde a ilustra principiile sale în analiza textelor sau a practicilor specifice: în acest moment, doar *lectant*-ul este valorizat, iar *lu*-ul și *liseur*-ul devin marginali sau nesemnificativi unei concepții a lecturii literare.

Totuși lucrările lui M. Picard sunt apreciate de J.-L. Dufays ca unicele de referință în domeniu, modelul său teoretic prezentând o bază solidă pentru dezvoltarea unei concepții coe-

rente a didacticii literaturii, amintind că el însuși a inițiat o modelare a lecturii literare, respectiv, în 1994 [5] și 1996 [6], prin care a propus fondarea unui program global de inițiere în *lectura literară*, concepția sa inspirând cele mai recente instrucțiuni oficiale ale învățământului din Belgia francofonă, care, la rândul lor, preconizează implementarea unei lecturi literare concepută ca „o activitate complexă de rezolvare a problemelor” [FESEC, 10, p. 11].

Provocările didactice ale acestei concepții privind lectura, conform lui J.-L. Dufays, sunt de două ordine. În primul rând, aceasta obligă a gândi împreună, în mod sistemic, raportul dintre ancorare și detașare de sens, funcția referențială și funcția poetică, raporturile dintre pasional și rațional, subiectivitatea și intersubiectivitatea, centrarea pe un corpus restrâns și acceptarea unui corpus deschis, privilegiul acordat valorilor „moderne” și cel acordat valorilor „clasice”, care sunt percepute ca doi poli într-un continuum și ca două componente ale operei în orice lectură. În acest sens, această concepție evită ruptura cu „lectura obișnuită”, pentru că ea este definită ca o intensificare a tensiunilor care o caracterizează în mod constant: ea integrează „lectura științifică” și „lectura obișnuită” (cunoscute la noi ca *lectură de investigație* și *lectură euristică*) (cf. [17]) în aceeași activitate, fără a ignora totuși tensiunile dintre cele două polarități.

În al doilea rând, această concepție poate fi legată de cele trei timpuri de învățare (expuse de către mai mulți autori) în dispozitivul *secvență didactică*: acest du-te-vino între ancorare, dezancorare și reancorare a lecturii în universul referențial corespunde, de

fapt, alternării momentelor de *contextualizare* (printr-o producție inițială), de *decontextualizare* (prin ateliere de structurare) și de *recontextualizare* (printr-o producție finală) a învățării.

Chestiunea lecturii literare, conchide J.-L. Dufays, este de fapt una de deplasare de accente: profesorul trebuie să se concentreze nu doar asupra lecturii și literaturii, ci și asupra elevului și învățării sale [27].

J.-P. Goldestein, încă în 1900, statua că fenomenul literar se produce și în funcție de situația de predare [13], iar la alt capăt al lumii, R. Cervera (China, Hong Kong) apreciază că literatura definește modul de cunoaștere și funcționare a limbii străine, deoarece ea prezintă și contribuie la *cunoașterea textului literar ca limbaj*, și nu doar ca *model estetic* sau ca *martor social* [2] (evid. n. -N. P.). Concomitent, R. Cervera discriminează potențialul lecției de franceză ca limbă străină, apreciind-o ca spațiu complex, în care interacționează dimensiunea lingvistică, literară și pedagogică, al cărei scop este stăpânirea limbii țintă pentru învățarea comunicării în această limbă. Dar nu numai limba, dar și literatura este o formă de comunicare și o materie de cunoaștere, precizând că literatura nu devine instrument de comunicare decât în măsura în care ea *este produsă* de către persoanele care trăiesc *situația provocată de lectură* (evid. n. N. P.),

definită de Vl. Pâslaru ca *stare de lectură* [17, p. 39].

În fine, „*predarea literaturii*, afirmă o butadă a lui A. Séoud, *este o afacere de dragoste înainte de a fi o afacere de cunoaștere*” [24], autorul acordând astfel prioritate cunoașterii emoțional-afective față de cunoașterea rațională în cadrul tipului de cunoaștere artistic-estetică, ceea ce confirmă conceptul susținut de Vl. Pâslaru cu privire la necesitatea întemeierii unei didactici a artelor [16].

În concluzie. Didacticienii francezi aduc contribuții semnificative studiului și dezvoltării conceptului de lectură literară, valorile consemnate de ei pentru lectura literară fiind aferente *educației literar-artistice*, termenul care inaugurează o nouă teorie în științele educației, menită să apropie predarea-învățarea literaturii în școală/la facultate de principiile creației-receptării literare și să provoace trecerea de pe abordarea exclusivă a textelor literare ca tezaur imuabil la recrearea valorii operei prin activitatea literară-lectuală a cititorului de literatură, iar prin asta – la formarea continuă a cititorului cult de literatură. Termenul *cultură a lecturii*, introdus de didacticienii francezi drept un nou tip de cultură, este în aceeași măsură inovator și dătător de speranțe în menținerea lecturii literare drept cea mai importantă activitate umană (B. Pasternak) pe linia de plutire a civilizației moderne electronizate.

Referințe bibliografice

1. Burgos M., *La lecture des adolescents: identification et interprétation*. În: *L'École des Lettres 1^{er} cycle*, N°12-13, 1994, p. 37-40.
2. Cervera R., *A la recherche d'une didactique littéraire*. În: *Synergies Chine n° 4 - 2009* pp. 45-52: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine4/cervera.pdf>; vizitat: iulie 2015.

3. Daunay B., *Éloge de la paraphrase*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes, 2002.
4. Dufays J.-L., *Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature?* În: *Le français aujourd'hui – hors série, Lecteurs, littératures, enseignement*. Actes du XI^e congrès de l'AFEF, 1999.
5. Dufays J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège, Mardaga (*Philosophie et langage*), 1994, p. 179-202.
6. Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D., *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles, De Boeck-Duculot (Formation continuée), 1996.
7. Dumortier J.-L., *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique), 2001.
8. Dumortier J.-L., *Lecture littéraire: le pour et le contre*. În: *Éducation Formation*, 2001.
9. Eco U., *Lector in fabula*. București: Univers, 1991.
10. FESEC (*La Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique*). În: *Programme Français. 3^e degré Humanités générales et technologiques*. Bruxelles, FESEC, 2000.
11. Gervais B., *À l'écoute de la lecture*. Montréal, VLB éditeur, 1993.
12. Gervais B., *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal, XYZ éditeur, 1998.
13. Goldenstein J.-P., *Entrées en littérature*. Paris: Hachette FLE, Coll. «F», 1990.
14. Lahire B., *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille, Presses universitaires de Lille, 1993.
15. Marghescou M., *Le concept de littérarité*. Paris, Mouton, 1974.
16. Pâslaru Vl., *The Theory of Artistic-Aesthetic Education versus Didactics Arts*. În: *Applied Learning theory and Design in Modern Education*. Vol. I. Pensilvanya: IGI Global, 2016, p.65-92.
17. Pâslaru Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ed. a II, rev. București: Sigma, 2013.
18. Pâslaru Vl., Crișan Al., Cerkez M. ș a., *Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX*. Chișinău: Știința, 1997.
19. Picard M., *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit, 1986.
20. Reuter Y., *La lecture littéraire: éléments de définition*. În: Dufays J.-L. ș colab. 1996, pp. 33-41.
21. Riffaterre M., *L'illusion référentielle*. În: R.Barthes et al. *Littérature et réalité*. Paris, Seuil (Points), 1982.
22. Rosier J.-M., *La didactique du français*. PARIS, P.U.F. (Que sais-je?), 2002.
23. Rouxel A., *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes, Presses universitaires de Rennes (Didact. français), 1996.
24. Séoud A., *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier/Didier, «Coll. LAL», 1997.
25. Stierle K., *Réception et fiction*. În: *Poétique*, N°39, 1979, p. 79-320.
26. Tauveron C. (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant*. În: *Repères*, N°19, 1999, pp. 9-38; Tauveron C., *Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, INRP, 1999; Tauveron C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* De la GS au CM. Paris, Hatier, 1999.
27. <https://trema.revues.org/1579>



COMUNICAREA DE SPECIALITATE ÎN CADRUL FACULTĂȚII DE DREPT – DIMENSIUNI EUROPENE

*SPECIALIZED COMMUNICATION AT THE FACULTY OF LAW –
EUROPEAN DIMENSIONS*

Maria-Rocselana VERDEȘ,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *This research highlights the theoretical and practical aspects of teaching-learning-evaluation for English at the Faculty of Law. Specialized language (juridical one) represents the defining factor for the integration of international graduates in the labour market, which enables us to expose models of good practices carried out in support of law students.*

Keywords: *communication, lexicon, student, teaching English, foreign language.*

Comunicarea de specialitate în cadrul Universității „Titu Maiorescu” din București, Facultatea de Drept și Științe Economice din Târgu Jiu este un curs opțional: franceză sau engleză, cu rolul de a-i sprijini pe studenți în studiul disciplinelor, dar și de a se integra cu succes pe piața muncii europene sau mondiale, după absolvirea studiilor.

Predarea-învățarea limbilor străine are la bază reperle politicii lingvistice prezente în documentele Consiliului Europei: Cadrul Comun de Referință pentru Limbi (2003), Portofoliul european al limbilor (2004), în care este redată partea practică a comunicării, axată pe resurse cognitive, afective, voliționale, comportamentale, dar și pe competențele pe care le are formate studentul ce învață o limbă străină. Absolventul Facultății de Drept, în contextul european actual, trebuie să fie competent să comunice într-o limbă străină (și engleză), deci să-și *construiască* propriul organon.

În Cadrul Comun de Referință pentru Limbi se prezintă competența de comunicare lingvistică, „fiind alcă-

tuită din mai multe părți componente: componenta lingvistică, componenta sociolingvistică și componenta pragmatică”, componente lingvistice atribundu-i-se „cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi”, ea fiind „în legătură directă nu numai cu domeniul și calitatea cunoștințelor (de exemplu, în materie de distincții fonetice stabilite sau de proporții și precizie a vocabularului), dar și cu organizarea cognitivă, și modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe” [1, p. 18].

Învățarea unei limbi străine presupune, alături de învățarea structurii gramaticale, învățarea vocabularului. Accepția psihologului Mielu Zlate cu privire la memorarea unui text, a unor cuvinte dintr-o limbă străină este aceea că: „Simpla citire a unui text, chiar și repetată, nu este suficientă pentru memorarea lui. Apelând însă la diferite mijloace, cum ar fi alcătuirea planului textului, fracționarea lui în părți, desprinderea punctelor inteligibile, stabilirea asemănărilor și deosebirilor etc., vom grăbi procesul de re-

ținere. Frazele și expresiile dintr-o limbă străină se însușesc mai repede prin practica retroversiunilor, decât prin cea a traducerilor.” [12, p. 217].

M. Reuchlin consideră că, în principiu, „comportamentele școlare și achiziția de materii de învățământ sunt conduse de aceleași legi generate ca și activitatea psihică totală, a cărei parte acestea sunt”. La acest nivel, „beneficiile” sunt interpretabile prin același tip de explicații” [9, pp. 162-163].

Învățarea unei limbi străine poate fi abordată din perspectiva copil-adult, în oglindă. Noam Chomsky a susținut teza moștenirii mecanismului de deprindere a limbajului (MDL), ce operează prin identificarea regulilor de bază din masa de cuvinte auzite de către un copil, el nu trebuie învățat să vorbească pentru că singur va identifica regulile limbajului, doar auzindu-i pe adulți, sistemul fiind înăscut, automat. În aceeași ordine de idei, „regulile gramaticale de care suntem conștiinți sau pe care le deprindem atunci când învățăm o limbă nouă reprezintă doar **structura de suprafață** a limbii respective. Structura de suprafață diferează de la o limbă la alta, dar sub aceasta se găsește **structura profundă**, care se identifică pentru toate limbajele umane.” [6, p. 164].

În „Dicționar enciclopedic de pedagogie”, Sorin Cristea definește competența de comunicare în limbi străine ca „o *capacitate lingvistică general-umană*, care poate fi dezvoltată în diferite contexte specifice, abordabile din perspectivă *antropologică, psihologică, pedagogică și sociologică*.” [3, p. 472].

Conceptul de competență de comunicare în limbi străine, drept concept pedagogic operațional ce: „reflecă «etnografia comunicării» ca dome-

niu de cercetare *antropologică*”; „valorifică *psihologic* ansamblul regulilor sociale, care permit folosirea apropiată a *competenței gramaticale*”; „susține didactic «diversitatea *performanțelor verbale* și a *funcțiilor sociale ale vorbirii*»” [5, p. 98]; „exprimă *sociologic* cultura *societății informaționale, globalizată, postmodernă*”; „consemnează *statistic* creșterea numărului «europeni deveniți efectiv *cețteni plurilingvi și intelectuali*»” [8, pp. 22, 23].

Conform opiniei lui Piaget, limbajul este dobândit de către copil sub forma unui instrument, iar teoria lui Brown (1973) vizează aspectele sociale ale dezvoltării limbajului.

Un alt tip de exerciții asupra cărora au lucrat cu studenții sunt exercițiile gramaticale de construcție a enunțurilor. Astfel, studenților li s-au propus probe ce presupuneau valorizarea lexicului de specialitate.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi propune următoarea clasificare a activităților comunicative:

1. Activități comunicative productive (orale și scrise) – studentul pronunță un text oral sau scris recepționat la distanță:

„**AMENDMENT I.** Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof; or abridging the freedom of speech, or of the press; or the right of the people peaceably to assemble, and to petition the Government for a redress of grievance.” [7, p.188].

2. Activități comunicative receptive (orale și scrise) – studentul recepționează un text de la un locutor sau de la un scriptor:

„The *judicial system* is divided into civilian and military courts. The

civilian courts, generally, continue their pre- 1989 structure of being organized at national, county [...], and local levels. Romanian justice is organized on the principle of double jurisdiction. Therefore, any case decision from a first-instance court (judecătorie) is subject to a complete de novo retrial on the facts, the procedure and the law by an appeals court (tribunal).” [10, p. 25].

3. Activități comunicative interactive reprezintă o situație în care studentul angajează un dialog cu un interlocutor:

Răspundeți la următoarele întrebări/ Answer to the following questions:

- What are the differences between the Anglo-Saxon law system and the American one?
- Speaks about the rights guaranteed in the First Amendment.
- Defines criminality and bribery.
- What is the British Parliament?
- Characterizes the main aspects of corruption.
- What types of autopsy do you know?
- What are the main types of warrants?
- What is the role of a barrister and a solicitor?
- Presents the three main categories of criminal case.
- Speaks about the Court of Justice of the European Union and the European Court of Human Rights.

4. Construiți enunțuri cu următorii termeni juridici/ Make sentences using the following

judicial terms: *abduction, abuse, barrister, burgler, code, contract, defendant, demand, elect, employment, fact, forensic, guardian, house, identification, misinterpret, motion, prorogation, punishment, racial, rate, settlement, state, track, tying, unbury, unproven, verdict, vow, warrant, will, yegg, zipp code* [11].

5. Scrieți după dictare următorul text/ Write under dictation the following text:

„Independence. It is a fundamental constitutional requirement that judges are independent, that is, beyond the influence of the executive government, apolitical, incorruptible and unbiased. Independence is also required as a UN basic principle and by art. 6 of the **European Convention**. Rules and conventions support this and are bolstered by s. 3 of the **2005 Act**, which places a duty on all ministers and those involved in the administration of the justice to uphold judicial independence.” [4, p. 134].

În concluzie, predarea-învățarea-evaluarea limbii engleze la Facultatea de Drept are ca scop formarea competenței de comunicare – dezvoltată după competența lingvistică; formarea unei capacități specifice, care facilitează comunicarea verbală și scrisă, în diverse situații; exprimarea de opinii argumentate verbal și/sau scris, cu privire la noțiuni de drept public și privat, pregătirea studentului pentru inserția pe piața muncii naționale și/sau mondiale.

Referințe bibliografice

1. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare, învățare, evaluare*, Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenie europeană”; traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu, Chișinău: Tipografia Centrală, 2003. 204 p.
2. Călin, Marin, *Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară*. București: EDP, 1995. 240 p.
3. Cristea, Sorin, *Dicționar enciclopedic de pedagogie*, vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015, 831 p.
4. Darbyshire, Penny, *Nutshell English Legal System*. London: Thomson Reuters Ltd., 2013, 210 p.
5. Ducrot, Oswald, Scaeffler, Jean-Marie, *Noul Dicționar al Științelor limbajului*, 1995. trad., București: Babel, 1996.
6. Hayes, Nicky, Orrell, Sue. *Introducere în psihologie*. București: Editura BIC ALL, 2007. 529 p.
7. Ivan, Sorin, *English for professional communication*. București: Editura Universității Titu Maiorescu, 2012, 296 p.
8. Petrescu, Anca Cristina, *Formarea profesorului de limbi străine din învățământul preșcolar și primar din România – schimbări de paradigmă în contextul profesionalizării*, București: Editura Universității din București, 2012, 222 p.
9. Reuchlin, Maurice, *Psihologie generală*. București: Editura Științifică, 1999. 636 p.
10. Vlaicu, Claudia, *Manual de engleză juridică pentru studenții facultăților de drept și pentru juriști*. București: Editura Universitară, 2008, 230 p.
11. Voinea, Dan, Verdeș Maria-Rocselana, *Dicționar juridic englez-român*. București: Editura Carol Davila, 2015, 201 p.
12. Zlate, Mielu, *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară, 2006, 461 p.



ABORDAREA PARADIGMATICĂ A FORMĂRII PROFESIONALE ÎNȚIALE A CADRELOR DIDACTICE

PARADIGMATIC APPROACH OF INITIAL PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

Elena BÂRSAN,

lector universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The article in question reflects the aspect of initial teacher training. The issue of teacher training has become, similar to what the specialists in the field have considered, beginning with the early period of the 21st century, an essential element not only for educational systems but also for all contemporary societies. A society with a recognized culture and civilization is formed and develops through a healthy education.*

Keywords: *training, initial training, teacher, educational system, professionalism.*

Teoria capitalului uman bazată pe perceperea omului ca subiect al propriei deveniri și pe dezvoltarea resurselor umane ca factor decisiv al progresului a devenit, începând cu anii 90 ai sec. al XX-lea, parte integrantă a politicilor economice și sociale la nivel global. Asigurarea dezvoltării durabile a Europei în baza cunoașterii și cercetării a determinat statutul prioritar al domeniului formării cadrelor didactice. Nu mai este o noutate faptul că problematica formării cadrelor didactice a devenit, așa cum au considerat și specialiștii în domeniu încă din primii ani ai secolului al XXI-lea, un element esențial nu numai pentru sistemele educaționale, ci și pentru ansamblul societăților contemporane [5, p. 8].

O societate cu o cultură și civilizație recunoscută se formează și se dezvoltă printr-o *educație sănătoasă*. Tocmai din aceste considerente, Europa tinde spre o societate bazată pe cunoaștere, astfel că și scopul formării profesionale este de a pregăti generațiile pentru a învăța pe tot parcursul vieții.

Este evidentă necesitatea asimilării valorilor culturale, științifice, naționale și universale, actualizarea cunoștințelor sau obținerea de noi cunoștințe ce vor permite formarea, perfecționarea profesională și reprofesionalizarea, în vederea integrării active în piața muncii.

Educația și formarea profesională este considerat unul din punctele esențiale ale agendei Consiliului de la Lisabona (2000), care stabilește obiectivul strategic al Uniunii Europene de a deveni cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere. Principiul director al cadrului politicii integrate de cooperare „Educație și formare profesională, 2010” este învățarea pe tot parcursul vieții, în sinergie cu elementele relevante ale politicilor privind tineretul, ocuparea forței de muncă, incluziunea socială și cercetarea [4, p. 15].

Se așteaptă ca, prin intermediul formării profesionale, să li se asigure cetățenilor accesul la realizările științei și culturii și implicarea lor cât mai deplină în eficientizarea activității în

acest domeniu, prin dezvoltarea competențelor și abilităților profesionale, în vederea adaptării lor la condițiile social-economice în permanentă schimbare [7].

Importanța educației și formării profesionale a fost reafirmată de Consiliul European de la Stockholm (23-24 martie 2001). Necesitatea de a oferi profesorilor o *formare inițială adecvată*, dezvoltare profesională continuă și de a face din cariera didactică o alegere atractivă și modernă a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului strategic pentru educație și formare profesională („ET 2020”). Concluziile Consiliului din martie 2013 privind investițiile în educație și formare profesională pentru sprijinirea Strategiei Europa – 2020 subliniază în continuare accentul pus pe consolidarea profilului profesional al carierei didactice, fapt remarcat și în Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova – 2020” [8]. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014 – 2020 consideră educația instrumentul crucial de creștere a competitivității economice și a calității vieții”, specificând, în contextul viziunii de integrare europeană a Republicii Moldova, cadrul european al competențelor-cheie trebuie integrat în strategiile și politicile țării [9]. În acest context, Ministerul Educației al Republicii Moldova își propune ca obiective prioritare: asigurarea învățământului general cu cadre didactice care corespund necesităților naționale și practicilor internaționale; sporirea calității sistemului de formare inițială a cadrelor didactice prin dezvoltarea profesională a acestora pe arii curriculare și prin studii integrate [apud 5, p. 45].

Strategia care va fi implementată în învățământul vocațional trebuie să

fie atractivă, de calitate, relevantă cerințelor pe piață, accesibilă, orientată pe carieră, flexibilă, să permită validarea învățării nonformale și informale și mobilitatea în spațiul european, în conformitate cu prevederile Procesului de la Copenhaga și ale Comunicatului de la Bruges.

Conform tendințelor europene și prevederilor UNESCO, se recomandă ca „toți profesorii să fie pregătiți la disciplinele generale, speciale și pedagogice, în cadrul universităților sau instituțiilor de nivel comparabil celui universitar sau instituțiilor specializate pentru pregătirea cadrelor didactice” [ibidem]. Aceasta deoarece cariera didactică este cu totul și cu totul deosebită de toate celelalte profesii. Lucrul acesta este relatat de D. Salade, care opinează: „...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire [...] Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine” [10].

În ultimul timp se vehiculează tot mai mult opinii cu privire la direcțiile esențiale ale reformei sistemului educațional. Printre cele mai de amploare menționăm:

- (re) valorizarea meseriei de profesor în raport cu importanța ei socială;
- îmbunătățirea pregătirii (inițiale și continue) a profesorilor, în raport cu anumite standarde de formare.

Conceptul de **formare** definește „o acțiune socială vitală, esențială, care integrează, între altele, educația, instrucția și învățământul fără a se reduce la acestea. *Formarea* reprezintă, în acest context, o acțiune de modelare a educatului, conformă cu exigențele societății actuale. Astfel, dacă în perspectiva *filosofiei aristotelice* formarea se circumscrie acțiunii de impulsioneare exterioară a activității prin impunerea unei forme, iar în *pedagogia clasică* formarea semnifică pregătire profesională completată cu ulterioara educație a adulților, în *pedagogia modernă* formarea presupune integrarea acțiunilor de pregătire profesională inițială și continuă prin modele acționale specifice educației permanente” [11]. Noțiunea de formare a permis astfel realizarea unei mai strânse legături între activitățile de pregătire inițială, efectuate în școli cu activitățile de perfecționare profesională, care au loc într-un cadru, de multe ori, extrașcolar. Termenul de formare surprinde procesul de integrare a personalității conform unui model acțional realizat cu scopul adaptabilității persoanei. Profesionalizarea semnificând, de fapt, formarea competențelor profesionale, care se impun ca imperative ale fiecărui domeniu profesional. Formarea este o formă de abilitare, care să permită celui format să activeze într-o manieră flexibilă în domeniul pentru care este format. Această perspectivă definește într-o manieră diferită și cadrul de pregătire profesională a cadrelor didactice, domeniu în care termenul de formare subliniază necesitatea unei structurări profesionale, capabilă de autoremodelare, cu atât mai mult cu cât cadrele didactice reprezintă

ca agenți ai schimbării.

Schimbarea prevăzută de acțiunea de formare este concepută diferit în sisteme educaționale diferite. Astfel, așa cum expune A. de Peretti, în literatura de specialitate anglo-saxonă termenul de formare cunoaște o nuanță preponderent comportamentală și chiar sportivă, fiind folosit termenul de *training*, în timp ce literatura latină se axează mai mult pe varianta interiorizată și cu o conotație culturală mai intensă de „educație”. Similar, în țările nordice este utilizat termenul de *bildung*, subliniind caracterul modelator al acțiunii de formare, iar literatura francofonă propune termenul de *formare* care, pe lângă ideea „turnării în formă”, subliniază și ideea de armonie interioară, la care are acces formatul. (A. de Peretti, 1996) [12].

Formarea personalității, la etapa actuală, menționează A. Neculau, nu semnifică doar transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor propuse de contextul psiho-social. A forma nu înseamnă a adăuga, ci a dezvolta potențele existente, substanța intelectuală a individului, a-i schimba structurile perceptive și acționale, încât să se schimbe întreaga structură a personalității [6, p. 12]. *Formarea*, opinează S. Cristea, constituie funcția centrală a educației (exprimată ca formare – dezvoltare permanentă necesară pentru integrarea socială optimă a personalității umane) [11].

Astfel, formarea subordonează din punct de vedere funcțional „învățământul care nu este decât un caz particular al formării”. Între educație și instruire, „matricea sa de funcționare se actualizează în mod diferit în formarea pro-

fesorilor, în formarea adulților în general sau în formarea elevilor” (vezi Michel, Vial, 1997, pag.18-33) [13].

Formarea și perfecționarea cadrului didactic se realizează în dimensiuni organizate concentric, pornind de la studiul individual, la forme organizate instituțional la nivel de catedre, de comisii, pe specialități înrudite, de consiliu profesoral, cercuri pedagogice, perfecționări periodice, masterate, cursuri postuniversitare, precum și prin sistemul definitivării și al gradelor didactice. Necesitatea abordării *formării inițiale* este dictată de realitatea spațiului european comun față de învățământul superior, constituind un deziderat al implementării unei reforme de calitate.

În aria problematicii extrem de complexe a educației, pregătirea inițială a cadrelor didactice ocupă un loc central, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale, finalitatea educației. Sistemele de educație implică anumite componente care au statut de factori fundamentali în formarea inițială a cadrelor didactice. Problematika pregătirii cadrelor didactice în formarea inițială a constituit și constituie un centru de interes în dezbaterile asupra educației.

Formarea inițială a cadrelor didactice trebuie să se realizeze în contextul unei strategii clare, transparente și flexibile. O strategie europeană comună în elementele sale fundamentale, cu aspecte nuanțate în contextele naționale, ar fi o cerință fundamentală a mileniului al III-lea. Principalele argumente ale acestei idei sunt:

- ✓ necesitatea dezvoltării unei culturi europene care să cuprindă în sine elementele esențiale ale culturii naționale, creându-se condi-

ții pentru păstrarea elementelor de specificitate în fiecare dintre spațiile naționale;

- ✓ dezvoltarea educației în plan european implică dezvoltarea tuturor sistemelor naționale ale educației armonizate; educația în sine trebuie să servească dezvoltării tuturor statelor europene;
- ✓ este necesară deschiderea „granițelor” (fizic și psihologic) pentru fiecare cetățean al Europei;
- ✓ este necesară dezvoltarea unei societăți a învățării unei lumi, a păcii prin mijloacele educației. Toate acestea sunt posibile prin dezvoltarea unui sistem comun de valori și educația este capabilă să realizeze acest lucru, dacă reformele educaționale sunt corelate, dacă actorii principali ai activității educaționale sunt formați în același spirit, cu un profil de competențe esențiale comune [2, p. 24-26].

T. Callo menționează că formarea inițială este un temel în vederea unei ocupații. Specialiștii sunt pregătiți pentru o carieră profesională care, în virtutea caracterului aplicativ în continuă dezvoltare, implică noi și noi intervenții formative [1, p. 25].

Privită din perspectiva următorilor ani, formarea inițială a cadrelor didactice este menită să asigure:

- înțelegerea modalităților prin care, în procesele didactice, ideile, comportamentele indivizilor se influențează reciproc într-un sens profitabil pentru toți cei care participă, direct sau indirect, pe termen lung, la procesele educaționale;
- crearea de către specialiști și înțelegerea de către cei interesați – manageri, salariați – a unor teorii

psihopedagogice, psihosociologice;

- înțelegerea modului în care se realizează diverse procese de grup – aderarea la grup, roluri, norme, factori de coeziune, gândire de grup, performanțe de grup;
- conturarea unui comportament prosocial activ, necesar în viitoarea societate bazată pe cunoaștere;
- dezvoltarea rolului cunoașterii de sine și a cunoașterii reciproce ca premisă pentru formarea unei atitudini cert profesionale în cariera didactică;
- alegerea și utilizarea adecvată scopurilor propuse, a celor mai adecvate metode de instruire (individuale sau de grup, active sau pasive);
- responsabilizarea socială și culturală deopotrivă a formatorilor, dar și a cursanților;
- dezvoltarea unei etici profesionale specifice meseriei de cadru didactic;
- conturarea în timp a unei abordări multiculturală în realizarea proceselor educaționale, ca urmare a luării în considerare în mod constructiv a diversității culturale [2, 24-26].

Specialiștii din educație au efectuat analize ale sistemelor de formare inițială a cadrelor didactice în mai multe țări, printre care menționăm: Belgia, Spania, Portugalia, Italia, Danemarca, Franța etc. În urma acestor analize au fost deduse următoarele aspecte:

- programele de pregătire inițială urmăresc și au drept finalitate formarea unor competențe de bază, specifice profesiei didactice;

- formarea inițială presupune abilitarea studenților cu un ansamblu de cunoștințe și capacități-cheie, deprinderi elementare pentru munca în școală;
- necesitatea formării cadrelor didactice ca factori activi în procesul de învățare, actori care învață și se formează permanent;
- pregătirea nu mai este înțeleasă doar ca formare inițială, este necesară transformarea educației clasice, în care accentul este pus pe formarea inițială în educația permanentă, pe tot parcursul vieții, punând accent pe educația legată de activitatea profesională și pe învățarea individual [2, p. 25].

Modelul formării inițiale suficiente pentru întreaga carieră profesională a ieșit din uz pentru toate sistemele educaționale din lume. Astfel, pregătirea profesională continuă reprezintă soluția și condiția calității serviciilor educaționale oferite tinerei generații, o oportunitate pentru sistemele educaționale de a face față și de a răspunde proactiv cerințelor și provocărilor timpului, o pârghie importantă pentru asigurarea implementării noilor orientări și documente de politici în educație. Tendințele Republicii Moldova de integrare europeană, aderarea la Procesul de la Bologna, acceptarea și promovarea paradigmei educaționale postmoderne, ancorate în umanism și constructivism, abordarea educației din perspectiva celui ce învață determină necesitatea elaborării unei politici coerente în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, trasarea unor strategii de înnoire a sistemului de formare a cadrelor didactice [3, p. 8].

Referințe bibliografice

1. Callo T., *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: USM, 2007, 171 p.
2. Cebanu L., *Tendențe moderne în formarea inițială a cadrelor didactice*. În: *Studia universitatis*. nr. 5(25), 2009.
3. Eurydice, *Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană, Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS/SEE*, București: Editura Alternative, 1997.
4. Globu N., *Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului*. Teza de doctor. Chișinău: 2015, 145 p.
5. Iucu R., *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Editura Humanitas Educațional, 2004.
6. Necualu A., *Educația adulților*. Iași: Editura Polirom, 2004.
7. <http://www.gov.md/ro/doc.php?l=ro&idc=445&id=3729%28> (vizitat la 16.06.16).
8. http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_Educatia-2020.pdf. (vizitat la 16.06.16).
9. http://particip.gov.md/public/files/strategia/Moldova_2020_proiect.pdf, p.36 (vizitat la 16.07.16).
10. http://cis01.ucv.ro/DPPD/seminar_mogonea_remus.pdf. Pedagogie pentru viitorii profesori • Sinteze teoretice • Sarcini • Modele • Instrumente applicative. Editura Universitaria: Craiova. 2010.(vizitat la 18.06.16).
11. [https://ru.scribd.com/doc/21410959/Sorin-Cristea-Dictionar-de-Termeni Pedagogici](https://ru.scribd.com/doc/21410959/Sorin-Cristea-Dictionar-de-Termeni-Pedagogici).(vizitat la 18.06.16).
12. http://rocsir.goldenideashome.com/archiv/2003_1-2/6DoinaSchipor2003.pdf. (vizitat la 16.06.16).
13. <https://ru.scribd.com/document/16646138/Perfec%C5%A3ionarea-cadrelor-didactice>. (vizitat la 17.06.16).



Ecouri ale Festivalului Internațional de Muzică „Mărțișor” – 2016

CONCERTUL PENTRU VIOARĂ „MOMENTE” DE GHENADIE CIOBANU: REFLECȚII ÎN VIZIUNEA COMPOZITORULUI

*THE CONCERT FOR VIOLIN "MOMENTS"
BY GHENADIE CIOBANU: REFLECTIONS
FROM THE PERSPECTIVE OF THE COMPOSER*

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

Ediția jubiliară a Festivalului Internațional de Muzică „Mărțișor” – 2016 a oferit o serie de concerte, promovate tradițional în diverse instituții de cultură ale republicii. Astfel, scena Filarmonicii Naționale a oferit, în cadrul unui concert, pe lângă alte pagini din muzica autohtonă din diferite perioade, o premieră – Concertul pentru vioară și orchestră „Momente” în două părți de Ghenadie Ciobanu. Premiată în cadrul Concursului de compoziție și muzicologie pentru anul 2015, această lucrare a fost interpretată pe data de 9 Martie 2016, de către violonista Rusanda Panfili (Austria), Orchestra Companiei Publice Teleradio-Moldova și Orchestra Simfonică a Filarmonicii, avându-l pe maestrul Gheorghe Mustea la pupitrul dirijoral.

Lucrarea a captat atenția publicului meloman prin concept, originalitate și individualitate. La aceste calități a contribuit, bineînțeles, interpretarea rafinată a solistei, susținută de universul sonor al orchestrei sub bagheta activă a dirijorului. Întrucât programul concertului, precum și unele detalii au fost explicate înainte de interpretarea propriu-zisă a concertului, am considerat necesar să interviuăm

compozitorul în vederea unei reflecții asupra propriei creații.

SC: Stimate maestru Ghenadie Ciobanu, cum și în ce împrejurări a apărut ideea creării Concertului pentru vioară „Momente”?

GC: Mai întâi, dacă am început să discutăm despre titlu, el n-a apărut de la bun început. Primul impuls a fost când vioristul Gabriel-Tiberiu Popa m-a provocat să scriu un concert pentru vioară și orchestră simfonică, deoarece sunt foarte puține concerte pentru vioară, scrise în România și mai ales în ultima perioadă. A fost o provocare, deoarece demult mi-am dorit să scriu ceva pentru vioară. M-am gândit că pentru vioară solo sau pentru vioară în ansambluri repertoriul este mai mare și vioara este tratată mai amplu. Vioara cu orchestră e o problemă – cum s-o personifici, în sens că totuși semantică intonației violonistice în genul de concert este mai redusă ca diapazon, ca timbru. Meditam cum aș vrea să tratez acest erou principal – vioara – din ce punct de vedere, care ar fi concepția, care ar fi problematica, tematica. Bineînțeles, era o provocare, care m-a determinat să gândesc, să caut, cum aș vrea să tratez, ce

sonorități ar avea, care ar fi evenimentele sonore, ce conținut aș fi vrut să-i imprim, prin ce sonorități ar urma să „treacă” vioara? Astfel, am ajuns la unele concepții care țin de domeniul psihologic. Momente de stări psihologice: moment vizionar și moment extatic – două stări psihice de înaltă intensitate. Totodată, mi-am propus lucrarea să fie scrisă într-un limbaj modern, abordând o problemă contemporană, fără a se plasa în vreo zonă stilistică „neo”.

SC: Programul ales de Dvs. pentru acest concert, bineînțeles, are un rol mare. În abordarea conceptului ați avut un suport artistic sau filosofic anume?

GC: Aș spune mai curând, psihologic, bineînțeles, cu o anumită doză de filosofie. De ce psihologic? Am pornit de la trăiri. M-am gândit la personificarea viorii, la dramaturgie, la problematică și aceste meditații m-au adus la vizionarismul părții întâi – *Moment vizionar* – întruchipând o lume iluzorie, o lume deformată a visurilor pe care o parcurge personajul principal – vioara, aidoma unei somnambula. Este evident, că această problematică solicită o intensitate emoțională sporită. Deci, în prima parte vioara „trece” în diverse moduri prin universurile sonore create de orchestra de grupurile orchestrale: alunecând fără a întâmpina rezistență, plutind, străbătând, pătrunzând etc. Această problematică de tratare a viorii în sonoritatea orchestrală a impulsionat programul lucrării. Am decis să echilibrez „vizionarismul” primei părți cu o altă stare psihologică de înaltă intensitate – cu extazul, reprezentând în această concepție polul opus al vizionarismului. Muzica *Momentului extatic* întruchipează diferite gradații ale extazului: adorație, încântare, euforie.

În mod normal, ambele stări dominante sunt doar momente de rupere de realitate. În acest fel Concertul a căpătat forma unei lucrări programatice și titlul – *Momente*. E de remarcat că programul nu conține un scenariu, cum se întâmplă, e un alt tip de program, anunțat prin acest liant de trăiri, prin această tramă pe care mi-am propus-o, prin acest echilibru bipartit, care reflectă stări psihologice diferite: meditative, dinamice etc. Ca să fiu mai explicit, voi susține că unele momentele „motorii” din partea întâi întruchipează stări de fugă ca în visuri, când alergând vrem să depășim ceva, dar stăm pe loc. Trăim emoții de străbatere, de dorință de a evada din această stare. Astfel, a apărut problematica alunecării, plutirii prin lumi paralele, spargerii, trecerii, depășirii – în prima parte a Concertului. Iată de ce am remarcat că Concertul e, mai curând, psihologic. E vorba despre trăirea stărilor psihice.

SC: Ce compozitori v-au fost mai aproape în abordarea tehnicilor de compoziție utilizate în Concertul pentru vioară?

GC: În Concert am utilizat multe tehnici, dar într-o manieră foarte individuală. Dacă Vă interesează ce Concerte de vioară aș remarca, atunci voi numi Concertul *L'arbre des songes* de H. Dutilleux, Concertul lui J. Adams sau Concertul de G. Ligeti. Numesc aceste Concerte pentru a remarca unele tendințe spre un limbaj modern și sintetic, tendințe conceptuale. Dar atunci când compun, nu mă gândesc la repere concrete. Am numit aceste lucrări, pentru că aș dori să pun Concertul meu alături, eventual, să fie în program cu ele. Am folosit unele tehnici compozitice, fără a „pedala”, a accentua tehnica ca atare. Mai mult, m-a interesat

rezultatul sonor final (tehnica este doar un instrument pentru a obține acest lucru). Am folosit tehnici, care pot fi folosite în creațiile compozitorilor români, precum Șt. Niculescu; am folosit sintaxe contemporane, găsite în creațiile multor compozitori. Spre exemplu, în prima parte sunt unele tehnici utilizate foarte des de O. Messiaen. Nu aș vrea să spun că este o aluzie dar, cel puțin, ar putea fi perceput un fragment, ca o aluzie la Messiaen, în sensul că sunt folosite principiile de lucru modal, strategii modale, folosite de Messiaen și chiar moduri atât în prima parte, cât și în partea a doua. Dar eu le trec prin filtre individuale, cu alte cuvinte, am putea vorbi despre o sinteză tehnologică. Bineînțeles, este un limbaj propriu, adoptat de mine de mult timp, limbaj, care oscilează între diatonic și cromatic, care oscilează între mai multe sintaxe și structuri ritmice, pe care îl folosesc nu pentru prima dată în creațiile mele. Dar în Concertul pentru vioară posibil că a fost mult mai convingător rezultatul sonor.

SC: Cum apreciați relația compozitor-interpret în tratarea conceptului Dvs.? Cu alte cuvinte, ce ați așteptat de la interpreți și la ce rezultat s-a ajuns?

GC: Cu relația dintre compozitor și interpret, noi, creatorii de muzică, ne confruntăm în decursul vieții. De fiecare dată am observat că, la o anumită etapă, îmi schimb unele principii. Nu aș spune că radical, dar apar modificări. De la un moment dat, mai mulți ani, am avut o poziție între ceea ce Umberto Eco numește „ad autorem” și „ad auctorem”. În sensul că muzica, odată scrisă în partitură, devine o obiectivitate, pe care o descifrează un interpret. În acest sens, atitudinea compozitorului poate fi diferită.

Eram un compozitor ce acceptam tratarea interpretului și mă străduiam, atunci când nu este principial, să nu intervin, oferindu-i interpretului posibilitatea de a crea, pentru că așa este arta noastră, care depinde, în modul cel mai direct, de interpretare. Asta se poate întâmpla numai atunci când ai norocul de un interpret foarte bun, cu experiență, care are poziție, știe să vadă mai departe de textul muzical. În acest sens, am avut noroc și de această dată și de aceea am avut poziția să nu mă prea implic în tratarea interpretului, decât s-o anticip cu niște discuții, poate cu niște aluzii în timpul comunicării înainte de procesul interpretativ; să-i spun, ce mi-am dorit, să fac niște trimiteri la niște repere asociative. Însă n-a fost tocmai așa, deoarece limbajul a fost mai puțin familiar (mă refer la interpreții din orchestră).

În ce privește vioriștii-soliști, sunt deja doi care au interpretat această lucrare: Ionel Manciu, care a cântat prima parte și Rusanda Panfili, care a cântat întreg concertul. Ambii au interpretat foarte bine. Mai mult decât atât, Rusanda Panfili a făcut propuneri interpretative importante. După interpretarea de la Filarmonică, în partea a doua, mai ales la sfârșit, ea a cântat mai implicat, poate nu aș zice agresiv, dar puțin mai aspru, decât, posibil, mi-aș dorit. Dar a fost foarte convingător – a adus concertul într-o sferă mai psihologizată, mai puternic accentuată, poate că o prezență mai aspră, mai riguroasă în text, cântând structurile mai apăsate. Dar asta este, că nu m-am implicat. Apropo, la concert a fost și mai accentuat acest lucru, la care mă refer, decât în repetiții. Deci acesta este un exemplu al trăirii care se datorează interpretului, muzica presupunând gradații interpre-

tative. Fiecare interpretare ar putea să aducă ceva nou, chiar dacă structurile sunt rigide sau dacă acestea presupun o mai mare libertate.

În acest sens, Ionel Manciuc are o intuiție extraordinară. Sunt curios cum va cânta partea a doua, pentru că în prima parte el a propus niște lucruri interesante. El a intuit unele maniere apropiate de muzica rock sau blues, a propus un anumit timbru, pe care compozitorul nu are cum să-l noteze în partitură, decât verbal.

Dar altceva este orchestra, pe care o tratez cu totul altfel. Și dacă ați întrebat de compozitorii, care pentru mine au fost, la un moment dat, apropiați prin ceea ce aduc ei în arta muzicală, atunci fiecare dintre ei necesită alt tip de orchestră, alți interpreți în orchestră și altă tratare a orchestrei. În Concertul pentru vioară și eu am tratat altfel orchestra. Orchestra, în cazul meu, este tratată ca *soliști*, *grup de soliști* și apoi ca *tutti*. Soliștii sunt foarte importanți în orchestră mea. Toți, nu doar primul flaut, dar și al doilea, nu doar oboiul 1, dar și 2 ș.a.m.d. Deci, într-un fel, toți sunt egali. Sunt fragmente întregi, în care orchestra este tratată ca soliști, ca grup de soliști. Iată de ce este important ca orchestrantii să fie la nivel și să înțeleagă ce cântă. Nu doar dirijorul și solistul-viorist, pentru că orchestra este deja alt tip de instrument, decât în genul concertului clasic. Mulți compozitori, la fel, au tratat orchestra ca orchestă-soliști, orchestră de grup și la sfârșit ca tutti – teză, antiteză și sinteză. Noi mai avem de recuperat în sensul concepției de orchestră contemporană, pentru că, în mare parte, se cântă repertoriul clasic și romantic, în care materialul sonor, sintaxele sunt altele. Eu n-am sintaxe

(din muzica clasică, adică melodie cu acompaniament), cu mici excepții. Chiar și în părțile meditative este alt tip de organizare a materialului sonor, în care vioara cântă meditativ și clarinetele au o contralinie, un contrapunct și violoncelele au alt contrapunct, este o altă sintaxă, decât în muzica meditativă, în care există un acompaniament la ceea ce cântă vioara. Sunt momente de acest gen, în care revin la întrebarea precedentă, în ce privește tehnicile de compoziție.

În acest concert am folosit foarte multe lucruri, pe lângă ceea ce am relatat anterior. Am folosit foarte mult din muzica spectrală, care într-un fel sau altul, este o tratare sonoră a orchestrei. În cazul dat, bineînțeles că părțile meditative au acest tip de sonoristică, acest spectru, nu doar structură melodico-armonică, dar și timbrală, ceea ce necesită o interpretare de mare finețe. Aceasta este complicat pentru interpreții, care nu au experiența cuvenită. Spre exemplu Concertul lui Ligeti este scris în tehnică sonoristică; Concertul lui Adams reprezintă o tratare sonoră și spectrală. Dacă muzicienii au experiența de a cânta acest gen de muzică, atunci bineînțeles că lucrarea este cântată adecvat.

Sunt mulțumit de colaborare, pentru că, de astă dată, maestrul Mustea m-a rugat să stau în orchestră, să opresc acolo unde trebuie, să mă adresez direct interpreților (nu prin intermediul dirijorului, cum se procedează, de regulă). În acest sens, am avut ocazia să opresc, și uneori să reamintesc interpreților că sunt soliști, și ar trebui să cânte acest pasaj ca într-un solo, nu ca ceva care se adaugă într-o textură (un sunet la armonie).

SC: În acest sens, muzica se apropie de pictură.

GC: Este adevărat că în muzică și în pictură mereu au coincis etapele. Dacă privim la impresionismul muzical, a coincis cu impresionismul în pictură, modernismul în pictură a coincis cu modernismul muzical. Am putea să ne amintim de multe nume: Kandinsky-Schönberg etc. Același lucru se întâmplă și în muzica secolului al XXI-lea. În creații, precum „Живопись” de E. Denisov este arătat prin procedee pur muzicale procesul creativ din pictură, cum se pune tușa etc. Compozitorul s-a apropiat și prin concepție, și prin tehnică de fenomenul picturii. Da, creatorii contemporani, se inspiră din lectură, proză sau poezie, din imaginile din pictură. Este o interconexiune și de aceea, la intersecția dintre genuri, apar și multe genuri, legate între ele. Aici, într-adevăr, dacă vorbim despre sonorică, spectralism și despre timbru, este foarte aproape de pictură.

SC: Interpretarea pentru a doua oară a Concertului pentru vioară se prevede pentru Festivalul Internațional de Muzică Contemporană „Zilele Muzicii Noi”?

GC: Da, și va cânta Ionel Mănciu. Interpretarea Concertului este programată pentru data de 10 iunie, anul curent, cu Mihai Agafiță și Orchestra Filarmonică, de astă dată și acolo se va cânta întreg concertul, într-un program foarte interesant. În cadrul acestui concert se va interpreta lucrarea lui

P. Rivilis „Dansuri simfonice”, mai ales că este și jubileul compozitorului anul acesta. Va fi și o lucrare foarte interesantă de A. Iorgulescu „Semnale”. Maestrul Mihai Agafiță mai propune și o lucrare de Ravel „Alborada del Gracioso” care, cred, vor complini un program interesant. În cazul acesta, încă odată Concertul va căpăta o alură, neschimbându-se, aducând un alt univers de imagini.

Mai mult decât atât, sunt și alte programări ale Concertului. Mă bucură faptul că celebrul violonist Alexandru Tomescu a primit partitura Concertului și mi-a scris că este extrem de interesant și îl va interpreta cu orice ocazie. Înregistrarea a fost ascultată și în alte țări, și în Spania, de către colegii mei, care vor s-o programeze pentru că le-a plăcut lucrarea.

SC: Ce proiecte aveți în perspectivă?

GC: Foarte multe. La deschiderea festivalului o să auziți un proiect nou – o lucrare nouă pentru orchestra de corzi, care la fel va fi, destul de avansată ca limbaj și ca imagini. Mă bucur că îmi găsesc această problemă a mea și tot mai mult mă apropiez de ceva care să mă marcheze ca stil individual.

SC: Oricum, sunteți individual prin felul de a fi. Vă doresc succese și în continuare!

GC: Mulțumesc mult.

Interviul a fost realizat la 15 Martie 2016