CREATIVITATEA ŞI OMUL ARTIST

THE CREATIVITY AND THE ARTIST INSIDE THE MAN

Otilia HUZUM,
doctor, lector universitar,
Universitatea de Vest Timişoara, România
actriţă la Teatrul „V. I. Popa" din Bârlad, România

***Abstract**: Each man appears in life with a dose of novelty, singularity, originality that makes him unique and defines his distinct individuality. His actions start from a creative impulse, formed by two fundamental components: rational intelligence and emotional intelligence. The creative man of the art, through thought and emotion, through imagination and intuition, through memory and spontaneous reaction builds new forms of communication, superimposing his interpretation and vision upon the world, remodelling and inventing through his affective motivations or his logical thoughts. The unique creation depends on "n" factors involved or participating in this process and the presence of the innate unconscious and the learned unconscious demonstrates the depth and exceptional qualities possessed by the artist.*

***Keywords:** originality, individuality, rational intelligence, emotional intelligence, emotion, imagination, empathy, creativity.*

Cercetarea unui domeniu porneşte de la etimologia denumirii lui, de la analiza amănunţită a fiecărui detaliu ce-l defineşte şi de la descoperirea evoluţiei sale într-o ordine firească a momentelor, ajungând până la surprinderea caracteristicilor actuale, care ne-au declanşat curiozitatea în vederea studiului elaborat.

Sintetizând definiţii din lucrările mai multor teoreticieni, putem afirma că ***individualitatea*** este o realitate strict particulară, unică şi, relativ, independentă. Astfel, fiecare fiinţă apare în lume cu o doză de noutate, singularitate, originalitate, ceea ce o face să nu se confunde cu o altă făptură. Se poate spune că orice particularitate psihică, în măsura în care ea introduce o distincţie, o deosebire faţă de altă persoană, devine expresia unei singularităţi şi, implicit, a unei originalităţi. Orice conştiinţă este o realitate originală. Orice stare a unui individ este trăită altfel decât a oricărei alte persoane.

Fiecare om intră în viaţă obligat să se confrunte cu o serie de probleme, să le cunoască, să le depăşească, să le rezolve prin găsirea soluţiilor, pentru a se adapta la cursul vieţii şi pentru a exista. Astfel, apare impulsul creativ: nevoia de a acţiona printr-o înfăptuire, printr-o realizare, printr-o creaţie. Declanşarea procesului creativ determină spontan mobilizarea personalităţii active şi orientarea ei spre o înfăptuire a ceva care să restabilească echilibrul sufletesc. „Creativitatea devine, astfel, piesa centrală în dezvoltarea personalităţii, sensul însuşi al existenţei şi al autorealizării omului. Oricât de mult ar cântări vanitatea, ambiţia, competiţia în motivaţia persoanei, omul creează, în ultimă instanţă, fiindcă nu poate altfel. Creaţia este legea însăşi a vieţii spirituale a omului; actul creaţiei este autotelic, ca

şi jocul; raţiunea lui de a fi se află în el însuşi”[1].

Cercetările moderne, începute pe la jumătatea secolului al XX-lea, au relevat trei aspecte ale creativităţii: fluiditatea (înşiruire organică şi cronologică a evenimentelor cu continuitate), flexibilitatea (deschidere la orice propunere şi mod de abordare a creaţiei) şi originalitatea (stil care evidenţiază şi individualizează o operă). Un act creator presupune capacitatea individului de a-şi imagina cât mai numeroase soluţii în rezolvarea unei probleme (gândire divergentă). Spre deosebire însă de intelect, de gândirea logică, necesară unei rezolvări corecte, personalitatea creativă este înzestrată cu capacitatea de a alege soluţia cea mai bună şi mai puţin obişnuită, printre mai multe soluţii bune, cunoscute sau imaginate. Dintre însuşirile personalităţii creative nu poate lipsi, pe lângă cele intelectuale şi pe lângă bogatul conţinut informativ, pasiunea, capacitatea de cercetare, curajul de afirmare şi independenţa. Rezolvarea adecvată a unei probleme, îndeplinirea exactă a scopului urmărit de persoana implicată în rezolvarea conflictului problematic, presupune intuirea, dacă nu cunoaşterea explicită, a relaţiilor între scopul urmărit şi mijloacele folosite. Creaţia implică, astfel, o conştiinţă lucidă a relaţiei între mijlocul expresiv, valoarea emoţională a acestuia şi scopul, modelul urmărit (rezolvarea problemei). Dacă în creativitatea ştiinţifică sau tehnică, cunoaşterea, anticiparea efectului este mai ales de natură cognitivă, intelectuală şi abstractă, în activitatea artistului, creatorul autentic este înzestrat cu o capacitate mai ales afectivă de a se transpune, a intui şi a prevedea reacţia emoţională a auditoriului sau spectatorului. Semnificaţia valorică a mijloacelor folosite şi conştiinţa emoţiei implică nu numai o sensibilitate afectivă a mijloacelor folosite, ci şi o aptitudine de anticipare şi obiectivare a repercusiunii acestor mijloace, a emoţiei profunde, la partenerul dialogului artistic, adică acea conştiinţă a comunicării mesajului creat. „Dacă arta are o valoare socială deosebită prin repercusiunile ei asupra modelării societăţii, o are datorită, în mare măsură, funcţiei artistului creator de a se transpune şi a se proiecta în conştiinţa publicului receptor”[2].

Înainte de a dezvolta câteva repere care caracterizează şi definesc o personalitate creatoare în domeniul artei, trebuie arătată deosebirea dintre doi termeni foarte des întâlniţi: *persoană* şi *personalitate.* Termenul de *persoană* desemnează individul uman concret. *Personalitatea,* dimpotrivă, este o construcţie teoretic elaborată de psihologie, în scopul înţelegerii şi explicării, la nivelul teoriei ştiinţifice, a modalităţii de fiinţare şi funcţionare, ce caracterizează organismul psihofiziologiei, pe care îl numim *persoană umană.* Personalitatea cuiva este constituită dintr-un ansamblu de caracteristici şi însuşiri, care permit definirea acelei persoane şi identificarea ei printre celelalte. „Orice construcţie teoretic validă referitoare la personalitate trebuie să permită, prin operaţionalizarea conceptelor sale, deschiderea conduitelor şi aspectelor psihofizice, care fac din orice fiinţă umană un exemplar unic”[3].

---

[1] Vasile Pavelcu, *Metamorfozele lumii interioare*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1979, pag. 79.

[2] Idem, pag. 130.

[3] Andrei Cosmovici, *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1998. pag. 53.

Despre inteligenţă raţională şi inteligenţă emoţională

Şcoala de psihologie americană, căreia i s-au alăturat numeroşi cercetători din Europa şi din întreaga lume, a acordat, în ultimele decenii, o deosebită atenţie studiului şi experimentelor orientate spre inteligenţa emoţională. Societatea contemporană, prin caracteristicile ei strâns legate de dezvoltarea performanţelor tehnico-ştiinţifice, dar şi de o dezvoltare socială de anvergură, ca răspuns la noile condiţii de viaţă pe care omenirea şi le-a creat, a simţit nevoia unei înţelegeri noi a condiţiei umane şi a formării prin educaţie a individualităţii creatoare, capabilă să se adapteze noilor ritmuri şi stiluri de viaţă. Dacă, în trecut, se acorda atenţie cultivării şi formării prin şcoală a inteligenţei academice, cea în măsură să răspundă tuturor cerinţelor gândirii raţionale, în momentul de faţă se simte nevoia studierii şi cercetării în profunzime şi a factorului afectiv, capabil să-l mobilizeze şi să-l impulsioneze pe om în marele său demers creativ, de afirmare a personalităţii într-o lume chemată să acţioneze prin noi mijloace, în raport cu problematica existenţei.

Emoţia implică o evaluare din partea subiectului cu privire la semnificaţia unui eveniment sau a unei situaţii. Această evaluare depinde de factori legaţi de cultura şi de personalitatea lui. Cu alte cuvinte, emoţia depinde de modul în care o persoană evoluează şi analizează o situaţie. Prin emoţii judecăm lumea ca fiind plăcută sau neplăcută, ca fiind bună sau rea, deci după un sistem de valori. A iubi sau a urî, a fi temător, a fi ruşinat, a fi mânios, a fi optimist etc. – judecăţi emoţionale asupra unor situaţii şi este de reţinut că emoţiile nu pot fi tratate doar la nivel biologic sau psihofiziologic; ele se definesc după dimensiuni specific umane, sociale, culturale, şi din această perspectivă, nu se opun raţiunii. Pentru fiinţa umană emoţiile sunt importante, deoarece asigură supravieţuirea, luarea deciziilor, stabilirea limitelor, comunicarea, unitatea şi ne armonizează cu mediul şi cu noi înşine.

Astfel, după Daniel Goleman[4] inteligenţa emoţională înseamnă să fii conştient de ceea ce simţi tu şi de ceea ce simt alţii şi să ştii ce să faci în legătură cu aceasta; să ştii să deosebeşti ce-ţi face bine şi ce-ţi face rău, cum să treci de la rău la bine şi să ai conştiinţă emoţională, adică sensibilitate şi capacitate de conducere, care să te ajute să maximizezi pe termen lung fericirea şi supravieţuirea.

Pe lângă reperele semnificative, e necesar să fie adăugate unele componente specifice, precum conştiinţa de sine (să fii conştient de propriile emoţii atunci când acestea te cuprind), conştientizarea evenimentelor din punct de vedere emoţional (să fii capabil să identifici şi să etichetezi sentimente specifice în tine însuţi şi în alţii, să fii capabil să discuţi despre emoţii şi să le comunici în mod clar şi direct), capacitatea de a fi empatic în raport cu ceilalţi (de a simţi compasiune pentru ei, de a-i motiva, de a-i inspira, de a-i încuraja şi de a-i consola), capacitatea de a lua decizii înţelepte, folosind un echilibru sănătos al emoţiilor şi al raţiunii, de a nu fi nici prea emoţional, nici prea raţional, şi capacitatea de a reuşi să-ţi asumi responsabilitatea pentru propriile emoţii, mai ales responsabilitatea pentru propria motivare şi fericire.

---

[4] Daniel Goleman, *Inteligenţa emoţională*, ed. a III-a, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2008.

Pentru a reuşi în viaţă, cercetătorul Daniel Goleman consideră că fiecare dintre noi ar trebui să înveţe şi să exerseze principalele dimensiuni ale inteligenţei emoţionale; conştiinţa propriilor emoţii (să fii capabil să le recunoşti şi să le numeşti, să fii în stare să înţelegi cauza lor şi să recunoşti diferenţele dintre sentimente şi acţiuni), controlul emoţiilor (să fii în stare să-ţi stăpâneşti mânia şi să-ţi tolerezi frustrările, să-ţi exprimi furia natural, potrivit, fără agresiune, să nu te autodistrugi, să te respecţi, să poţi să ai sentimente pozitive faţă de tine şi faţă de ceilalţi din jur, să-ţi poţi manipula stresul şi să ai capacitatea de a scăpa de singurătate şi de anxietatea socială), motivarea personală (exploatarea şi utilizarea emoţiilor în mod productiv implică a fi responsabil, a fi capabil să te concentrezi asupra unei sarcini, să îţi menţii atenţia asupra ei şi a fi mai puţin impulsiv şi mai puţin autocontrolat), empatia (citirea emoţiilor conferă posibilitatea de a percepe problemele din perspectiva celuilalt, a învăţa să-i asculţi pe alţii, a-ţi îmbunătăţi rezonanţa la sentimentele şi sensibilităţile lor, a fi în stare să citeşti limbajul trupului şi alte aspecte nonverbale pentru a înţelege comunicarea) şi dirijarea (conducerea) relaţiilor interpersonale (posibilitatea de a analiza şi înţelege relaţiile interpersonale, de a rezolva conflictele şi negocierea neînţelegerilor, de a soluţiona problemele din relaţiile interpersonale, de a fi mai deschis şi abil în comunicare, de a fi popular, prietenos şi implicat în mod echilibrat, de a fi plin de tact, de a fi prosocial şi de a te integra armonios în grup, de a fi cooperant, participant, sociabil, corect în relaţiile de afaceri şi în modul de a te purta cu alţii).

Empatia, ca trăsătură a inteligenţei emoţionale, devine un important subiect de studiu pentru psihologii zilelor noastre, deoarece inteligenţa emoţională este capacitatea individului de a se cunoaşte pe sine în profunzime şi de a se deschide către lumea înconjurătoare (semeni, mediu natural, mediu social) în vederea cunoaşterii şi interrelaţionării, prin emoţii, sensibilitate şi afecţiune; cunoaştem lumea prin intermediul sentimentelor şi, în acelaşi timp, cu ajutorul raţiunii. Empatia se construieşte tocmai pe deschiderea spre sentimentele celorlalţi, pe abilitatea fiinţei umane de a citi informaţiile provenite prin canalele nonverbale. Psihologii atrag atenţia asupra faptului că această comunicare nonverbală reprezintă, cel puţin, şaizeci la sută din întregul bagaj al relaţionării inter-umane. Sentimentele oamenilor pot fi exprimate doar foarte puţin prin cuvinte. Au valoare mai mare în comunicare tonul vocii, mimica, gesturile, mişcările corporale. După o definiţie dată de Solomon Marcus, empatia este „un fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor şi acţiunilor celuilalt, dobândit prin transpunerea psihologică a eului într-un model obiectiv de comportament uman, permiţând înţelegerea modului în care celălalt interpretează lumea”[5]. Ca însuşire psihică, empatia ne apare drept o trăsătură de personalitate şi drept aptitudine a individului. Ştim foarte bine ce însemnătate mare are empatia în arta actorului, în arta teatrului, precum şi în alte genuri de artă. Persoanele cu un nivel înalt al empatiei îmbină experienţa afectivă, care

[5] Solomon Marcus, *Empatia şi cunoaşterea interpersonală*, în „Revista de psihologie”, vol. 39, Bucureşti, aprilie-iunie 1993, pp. 99-110.

este cea mai bogată şi nuanţată, cu flexibilitatea în plan cognitiv, prin utilizarea şi aplicarea unor criterii apreciative diverse, adaptate situaţiei.

Şi Mihaela Rocco accentuează rolul empatiei ca trăsătură a inteligenţei emoţionale, pentru a atrage atenţia factorilor educaţionali asupra unor noi abordări în domeniul mijloacelor de intuire, descoperire, cunoaştere şi formare a individualităţilor cu mari deschideri către creativitate. „De fapt, una dintre direcţiile antrenării inteligenţei emoţionale vizează educarea acestei calităţi de a te bucura de fericirea şi de succesele altora. Evaluarea capacităţii empatice ar trebui să vizeze în mai mare măsură atitudinile faţă de reuşitele, bucuriile celorlalţi şi gradul de implicare emoţională, precum şi faţă de satisfacţiile pentru realizările semenilor noştri […] Trăind în mod sincer emoţiile pozitive ale celorlalţi, vom reuşi să fim mai fericiţi atât ca intensitate, cât şi ca durată în timp. Norocul este o întâmplare, în timp ce fericirea poate deveni astfel o vocaţie”[6].

Omul artist

În prelungirea logică a consideraţiilor privind inteligenţa raţională şi inteligenţa emoţională stau specificităţile şi condiţia omului artist, omului creator de artă. Ne aflăm în spaţiul de spiritualitate în cadrul căruia fiinţa umană se manifestă în totalitatea potenţialului său raţional şi emoţional. Prin gând şi emoţie, prin imaginaţie şi intuiţie, prin memorie şi reacţie spontană, artistul îşi construieşte formele de expresie, formele de comunicare, conturând interpretarea şi viziunea sa asupra lumii.

Fără îndoială, omul artist este, mai întâi de toate, un om ca toţi ceilalţi: doritor să-şi trăiască din plin viaţa, să construiască, să înfăptuiască, să aibă relaţii bune cu semenii, să se bucure de frumos şi de bine, să cunoască tainele lumii, să trăiască în ordine şi demnitate, să se afirme şi să se facă cunoscut. „Dacă unii oameni sunt artişti în anumite momente, adică în acelea care stau într-o legătură oarecare cu producerea operei, este evident că între ei şi restul umanităţii nu poate exista o deosebire esenţială, aşa cum se afirmă totuşi de atâtea ori. Părerea că artistul este un inspirat, adică o fiinţă care pune în joc alte facultăţi decât acelea care sunt comune oamenilor, vine către noi din adâncul antichităţii”[7]. În *Estetica,* Tudor Vianu face pe larg referire la profilul omului artist, caracterizându-l ca pe un om obişnuit, deschis acelor înfăptuiri care să-i pună în valoare aptitudinile artistice înnăscute, capacitatea de a vedea, cunoaşte şi interpreta lumea printr-o viziune proprie, harul de a învăţa şi a pătrunde în adâncimea fenomenelor vieţii şi a le desluşi acestora sensuri înalte. Sentimentele pe care artiştii se cuvine a le trezi nu pot consta dintr-un amestec tulbure de manifestări personale, ci din simpatia şi adeziunea entuziastă cu care este firesc a privi reuşitele cele mai de seamă ale omenirii. Artistul devine un mijloc, un glas prin care se exprimă aspiraţiile, durerile şi bucuriile umanităţii întregi sau ale unei mari părţi din ea.

Aminteam despre şansa fiinţei de a veni pe lume ca individualitate unicat, cu unele caracteristici generale, asemănătoare semenilor şi tuturor vieţuitoarelor, dar şi cu unele caracteristici particulare, care definesc ceea ce

[6] Mihaela Rocco, *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Editura Polirom, Iaşi, 2001, pag. 148.

[7] Tudor Vianu, *Estetica*, Editura Orizonturi, Bucureşti, 2000, pag. 218.

numim personalitate şi individualitate distinctă. La conturarea personalităţii contribuie o serie de factori aflaţi într-o complexă interacţiune: ereditatea (cu o sumă de caracteristici bio-psihologice favorizante), mediul de viaţă şi de educaţie în familie, contactul cu mediile culturale şi religioase. Sunt de mare importanţă descoperirea şi autodescoperirea (în mediul familial, şcolar, social) şi predispoziţiile intelectuale şi de sensibilitate emoţională, pentru ca orice individ să-şi poată construi un drum cât mai apropiat de resursele proprii, în vederea dezvoltării şi împlinirii fiinţei sale. Datorită diversităţii resurselor şi aptitudinilor cu care se naşte, fiecare individ are posibilitatea de a alege un drum în viaţă, asumându-şi îndatorirea de a construi şi a înfăptui ceva important pentru desluşirea sensului vieţii. Unii se nasc cu talent în a ordona şi organiza lumea din jurul lor, unii cu îndemânare la a meşteşugi fel de fel de produse utile în viaţa de zi cu zi, unii au talent în a vorbi frumos, coerent, cu expresivitate, alţii desenează, compun muzică, scriu. Important este să-ţi descoperi drumul, să ţi-l cunoşti în profunzime şi să-l urmezi cu folos.

Înfăptuirile omului în materie de cunoaştere şi plăsmuire a lumii nou create pornesc de la universul imaginativ, de la puterea reprezentativă sau de la puterea de inventivitate, de intuiţie. Imaginaţia „este un proces psihic secundar, solidar şi analog cu gândirea, de operare cu imagini mintale, de combinare sau construcţie imagistică, operând asupra realului, posibilului, viitorului şi tinzând spre producerea noului în forma unor reconstituiri intuitive”[8].

Imaginaţia este, altfel spus, aptitudinea de mare importanţă, care stimulează instinctul creativ propriu fiinţei umane, aptitudine prin contribuţia căreia întreaga dezvoltare a culturii şi civilizaţiei asigură evoluţia societăţii omeneşti.

Este o certitudine faptul că omul artist, omul care recreează lumea printr-o viziune proprie prin arta sa, restructurând, remodelând şi inventând, este înzestrat cu multă imaginaţie. Prin acest prinos de imaginaţie el se deosebeşte de omul comun, ale cărui reprezentări, acţiuni şi percepţii sunt diferenţiat motivate din punctul de vedere al afectivităţii sau al gândirii logice. Dar creaţia de valoare reală mai presupune, pe lângă imaginaţie, şi o motivaţie, dorinţa de a realiza ceva nou şi deosebit. Şi cum noutatea nu se obţine cu uşurinţă, o altă componentă implicată este voinţa, perseverenţa în a face numeroase încercări, verificări şi evaluări.

Revenim la conceptul de imaginaţie pentru a-l corela îndeaproape cu însuşirea denumită intuiţie. În orice proces creativ, cu preponderenţă în creativitatea artistică, imaginaţia şi intuiţia merg împreună, completându-se reciproc. Intuiţia este un proces de cunoaştere perceptiv, care apare înaintea raţionamentului, fără ca legătura dintre cele două să fie neglijată. Este o descoperire spontană a unei soluţii, fără conştiinţa modului de descoperire. S-a afirmat şi faptul că intuiţia cognitivă stă în strânsă legătură cu gândirea abstractă. Revelaţia obţinută prin intuiţie este, de obicei, o idee scurtă, însoţită de sentimentul evidenţei, al certitudinii subiective şi al armoniei cu celelalte cunoştinţe. Prin contactul cu realităţile vieţii, observăm noi înşine că intuiţia se dezvoltă odată cu creşterea experienţei într-un domeniu, dar

[8] Paul Popescu-Neveanu, *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti, 1978, pag. 324.

numai la indivizii cu anumite trăsături de personalitate.

Când vorbeşte despre însuşirile structurii artistice, Tudor Vianu dezvoltă ideea privind profunzimea psihică. Dacă percepţia artistului este atât de ascuţită şi de diferenţiată, faptul se explică şi prin aceea că, în interiorul structurii lui, fiecare element psihic devine prilejul unei soluţii mai elaborate decât de obicei. „… Pe când la omul comun acompaniamentul emotiv al senzaţiilor, deşi prezent, este abia perceptibil, la artist el capătă o adâncime şi o intensitate unică. Bogăţia răsunetului afectiv revine asupra percepţiei care a prilejuit-o, conferindu-i o mare forţă sensibilă”[9]. Deosebirea cea mai importantă între adevăratul artist şi diletant, între creatorul de noi valori artistice şi imitator, este aceea dintre puterea sentimentului care tulbură sufletul celui dintâi şi care atinge doar superficial sufletul celui din urmă. „Doar cel tulburat izbuteşte să tulbure cu adevărat şi pe alţii”.[10]

Puterea de pătrundere în adâncimea tuturor lucrurilor, fie că toate procesele şi fenomenele vin din conştientul sau din subconştientul fiinţei, este o caracteristică fundamentală a artistului autentic, a creatorului de valoare. Predispoziţia lui genetică, împreună cu cea dobândită prin experienţa de viaţă în a percepe lumea, în a o interpreta şi a o proiecta prin profunde stări afective şi emoţionale, îl determină pe creatorul de artă să-şi găsească un drum al său, cert diferenţiat de cel al omului obişnuit, în scopul plăsmuirii unor sinteze spirituale. Aşadar, imaginaţia, intuiţia, profunzimea psihică, fantezia creatoare şi puterea de expresie sunt caracteristici ale structurii omului creator de artă, ale artistului autentic.

În opinia esteticianului Liviu Rusu, procesul de creaţie nu începe în momentul în care intră în joc efortul conştient, ci cu mult înainte, „după cum floarea nu se naşte în momentul înfloririi ei. Floarea nu este decât rezultatul unui proces anterior, proces adânc şi complicat. Conştiinţa însăşi nu este decât continuarea unui proces interior inconştient, care din latent devine actual”[11]. Se discută, în acest sens, despre inconştientul înnăscut şi la cel dobândit, arătând importanţa amândurora în geneza operei de artă. Inconştientul înnăscut ar cuprinde toate sursele primare, atât de dificil de descris, ale psihicului nostru înainte de a fi ajuns la conştiinţă. Aceste surse psihice sunt înnăscute, fiindcă se manifestă independent de experienţa noastră individuală, dar, în acelaşi timp, dau forţă acţiunilor noastre. Inconştientul dobândit cuprinde totalitatea experienţelor dobândite: obişnuinţele, amintirile […]. Experienţele dobândite nu se pierd, „ci lasă urme care le pot face să renască”[12]. Aceste experienţe nu se păstrează în mod conştient, ci sub formă latentă, inconştientă. Din această formă latentă ele pot fi revelate, din când în când, în conştiinţă. „Inconştientul înnăscut este sursa primordială a proceselor psihice. De forţa lui depinde intensitatea experienţelor devenite conştiente. Cu cât conţinutul acestui inconştient este mai vi-

[9] Tudor Vianu, op. cit., pag. 231.

[10] Aristotel, *Poetica*, traducere de D.M. Pippidi, Editura Academiei, Bucureşti, 1965, pag. 62.

[11] Liviu Rusu, *Eseu despre creaţia artistică,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989, pag. 94.

[12] Idem, pag. 117.

guros, cu cât individualitatea este mai puternic impulsionată spre acţiune, cu atât experienţa câştigată va fi mai bogată. Această experienţă va fi, la rândul ei, păstrată ca inconştient dobândit. Dar e de netăgăduit că amploarea acestui inconştient dobândit depinde, în mod direct, de întinderea şi calitatea inconştientului înnăscut”[13].

Concluzionând pe marginea drumului parcurs spre creaţia artistică autentică, putem observa că nu ajunge să te retragi în tine spre a deveni creator. Aceasta pentru simplul fapt că nu oricine poate atinge acea adâncime unde domină neliniştea în faţa existenţei. „Omul de rând, chiar retrăgându-se în sine rămâne la suprafaţa interiorităţii, şi izolarea sa se reduce la inactivitate, la lenea ordinară, care niciodată n-a dus la creaţie. Neliniştea creatoare se găseşte mai în adânc şi nu este accesibilă, decât celui ce poate găsi izvoarele primare ale impulsului vital, germenele cel mai secret al fiinţei sale. Artistul posedă, prin excelenţă, această calitate”[14].

[13] Ibidem.

[14] Liviu Rusu, op cit., pag. 132.

Referinţe bibliografice

1. Aristotel, *Poetica*, Editura Academiei, traducere de D. M. Pippidi, Bucureşti, 1965.
2. Cosmovici, A. *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
3. Goleman, D. *Inteligenţa emoţională*, ed. a III-a, Editura Curtea veche, Bucureşti, 2008.
4. Marcus, S. *Empatia şi cunoaşterea interpersonală*, în „Revista de psihologie”, v. 39, Bucureşti, aprilie-iunie 1993, pp. 99-110.
5. Pavelcu, V. *Metamorfozele lumii interioare*, Editura Junimea, Iaşi, 1970.
6. Popescu-Neveanu, P. *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti, 1978.
7. Rocco, M. *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
8. Rusu, L. *Eseu despre creaţia artistică*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989.
9. Vianu, T. *Estetica*, Editura Orizonturi, Bucureşti, 2000.

ASPECTS OF SPECIAL EDUCATION IN THE WORLD AND IN ISRAEL: LEGISLATION, IMPLEMENTATION AND FUTURE POSSIBILITIES

ASPECTE ALE ÎNVĂŢĂMÎNTULUI SPECIAL ÎN LUME ŞI ÎN ISRAEL: LEGISLAŢIE, IMPLEMENTARE ŞI PERSPECTIVE

Kamli ATAMNI,
PhD student,
Tiraspol State University, Chisinau

Rezumat: *Schimbările ce au afectat societatea contemporană au generat efecte şi asupra atitudinii comunităţii faţă de persoanele cu nevoi speciale, mai ales faţă de copiii cu nevoi speciale. În acest context, educaţia specială vine să furnizeze bazele teoretico-practice privind sprijinul necesar copilului cu nevoi speciale, pentru a depăşi dificultăţile întâlnite în procesul adaptării sale sociale. Acest articol reflectă unele aspecte ale educaţiei speciale şi cuprinde diverse viziuni privind incluziunea şi posibilitatea integrării copiilor cu nevoi speciale în învăţământul public şi în cadrul altor structuri educaţionale disponibile atât în Europa, SUA, cât şi în Israel.*

Cuvinte-cheie: *educaţie specială, incluziune, dificultăţi, dizabilităţi, integrare, şcoală publică.*

Special education act was developed as a continuation to the human rights act. Its main goal was to offer education services to children from diverse categories of disabilities such as: children with mental retardation, behavioural-emotional problems, learning disabilities, sensory disabilities, chronic diseases, organic deficiencies and physical handicaps[2]. These children were segregated into special education institutes and detached from their peers and moved out of their normal environment[14]. The basis for this segregation was the delivery of special education services in specialized institutes for each category of disability. But, new humanistic-educational philosophies demanded the basic human rights for these children. These children have the right for *normalization* which is defined: the use of normal and culture-based means (valuable techniques, equipment and methods) in order to help individuals with special needs to have such quality of life (income, health services and social integration) as efficient as their age equivalent normal individuals. In addition, the society should make any effort available to support their behaviour, experiences, status and self-respect[6]. Normalization was interpreted by Reiter[8] as the right for living in a pluralistic democratic society, in which each individual can choose his own life style in despite his own disability.

Initially, the idea of normalization was developed in the Scandinavian countries[8], but later, it was developed in the USA. First, it was supported by legislations (Education for All Handicapped Children Act, 1975; PL 94-142). This Act aimed to achieve equal right and equal opportunities for children with special needs, and to support their inclusion in mainstream schools and other institutes that are less res-

trictive, in which they will be prepared to qualify for normal life[8,9]. In 1990, the previous Act was replaced by a new one: "Individuals with Disabilities Education Act"[4]. However, this Act does not mandate that all students with disabilities, regardless of the nature and severity of their limitations be placed in the general classroom[3].

When a child with special educational needs is attending a special education class, he should be supported in order to be gradually transferred to a regular class, while giving him individualized instruction and adaptive strategies (The Israeli Special Education Act, 1988).

Children with more severe disabilities and handicaps, which are referred to a special education classroom in a specialized institute, should be partially integrated in regular classes and normative educational and social environments.

The concept "inclusion" expands the term "integration" and refers to integrating any child with any disability in the regular mainstream classes with their peers for adapted instruction and individualized, comprehensive interventions[9].

According to the ethical and philosophic point of view of, in each country of the world, a special education act was prepared and delivered to each parliament in order to protect the right of children with special needs to be integrated in a normative educational environment. Some countries expanded the legislations which increase the level of implementation[1], and have already a formal Special Education Law that organizes the issue of inclusion and adaptation of the educational and instructional processes. For example, in Great Britain the law states that children with special need should be transferred out of the mainstream school only if it doesn't fit for his individualized needs[5]. Similarly, in Germany, children with special needs in mainstream school are individually supported by a special-education teacher in their regular class, for partial or full-time instruction. In addition, at-risk-children participate in prevention programs for decreasing the risks for disability[14].

In France, four types of special education classes are available: for the visually impaired, for the hearing impaired, for the intellectually disabled and for the physically handicapped. When the targeted students are teenagers (12-18 years old), they are usually integrated in occupational classes for work qualifications. In Belgium, children with special needs are able to choose one of three choices: full, special education classes, full mainstream classes or at-home educational and instructional services[5].

While many educational reforms have been introduced all over Europe, only few countries have specifically addressed the ways teachers are prepared. A variety of projects supporting teacher professional development have been initiated, but so far they have not led to systemic changes in the universities, where teachers are still prepared according to their specialization in traditional subjects. These programs emphasize high levels of academic knowledge but pay little attention to diverse learning needs or the kind of cross-curricular co-operation or interactive student-centred methodology advocated by educational reformers (UNESCO IBE 2003)[12].

This lack of attention to diversity also applies to the preparation of other

education professionals who work in schools, such as those who study educational methods and child development, for example pedagogues. Not surprisingly, issues of teacher professional development and the need to reform teacher education have emerged as concerns in regional and international reports on Education for All[11,13] (UNESCO IBE 2008; UNICEF 2007, 2010). These reports document the view that teachers are not sufficiently prepared for inclusive education[13].

Moldova has adopted and ratified a number of international acts and conventions, including the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (9 July 2010), and, at the same time, has elaborated a legislative framework aimed at ensuring the full citizens' rights of persons with disabilities[2]. However, most of these rights as set out in the legislation are not applied in practice due to a lack of implementation mechanisms`[10].

Even though the Republic of Moldova is trying to develop the process of inclusive education, children with disabilities continue to remain segregated, marginalised, and restricted in exercising their rights to basic education in an inclusive environment. In the Republic of Moldova, the education of children with disabilities is carried out in the following ways: education in special institutions, home schooling and education in mainstream schools[10]. A comprehensive policy on inclusive education and practical mechanisms for integrating children with disabilities into mainstream educational institutions has not yet been developed. First of all, there is no mechanism for evaluating children according to their needs and providing recommendations for the elaboration of an Individual Education Plan. Secondly, the mainstream schools are not yet ready to accept children with disabilities, because: most of the schools lack basic facilities to ensure accessibility for children with disabilities; the teachers are not familiar with the process of inclusive education and lack abilities to work with children with special educational needs, nor are they trained in elaborating and implementing an Individual Education Plan; support services (support teachers, personal assistants, transportation facilities for children with disabilities) for children with special educational needs in school are not stipulated by law.

As for the funding policy of special education institutes and integrative schools, they are funded according to various criteria: according to the percentage of the integrated children at each school, according to special projects administered at each school, according to the geographical distribution of the integrated children and according to the academic achievement of the children at each school.

In Finland, a new governmental reform transferred the funding authority in the hand of the local municipalities in addition to the decisions for integration and inclusion. Thus, the number of special education institutes decreased while the number of the inclusive schools increased[5].

The diagnostic process and the reference of the children with special needs are implemented by various authorities in different countries. For example, in Italy, the health authorities assess the children, make the diagnosis and refer them to the proper educational institutes. The authorities aim for full inclusion, thus only a minority of children attend special edu-

cation school, mainly those with visual-impairment and\or with severe hearing-impairment. In Luxemburg, each and every child with special needs has the right for 8 weekly-hours for individual instruction in the regular class[5].

In England, the diagnostic process and the assessment are implemented continuously in order to refer the child to the appropriate educational frame along the years. In Iceland, the children are referred for assessment and diagnosis by the school staff to external health institutes and later, all reports are delivered back to the school.

In Moldova, the local public authorities cannot budget additional funds for support services such as support teachers, personal assistants and adapted transportation, because there is no legal framework for providing support services for children with disabilities in schools. The existing support services have been developed by non-governmental organisations, such as „Speranţa", a centre for social inclusion and equal opportunities for people with disabilities, which provides support services for integrated children with disabilities in mainstream educational institutions[10]. Another non-governmental organization is the APDI HUMANITAS centre, a centre of socio-medico-educational intervention in Moldova, which is managed and guided by Dr. Hab. Racu A. (2009)[7]. The programs of the centre aim: creating a day-care centre, assessment of families having children with disabilities, developing partnership with professional staff members and volunteers, improving the awareness in the society for these children and creating a resource centre for parents, volunteers and the community. During a personal visit to the center, I had the honor to meet Dr. Racu, who impressed me a lot with her professionalism and her strong will dedicated to support children with special needs and their families. Although, in reality, there are deficits and a need for a lot of invested work in the special education field, you can feel the optimism, the persistence and the insistence of Dr. Racu working toward the integration of children with special needs in Moldova, demanding support for them as a part of their rights to live with dignity, equally with their peers and getting the supportive services that they have to get.

At the establishment of the state of Israel, special education services were delivered on the basis of volunteering. In 1950, the department for special education was established in the Ministry of Education[12]. In the 50's and 60's of the 20th century, the department of special education preferred segregation of children with special needs into special education schools rather than integrating them into special education classes in the mainstream school. In the seventies, the number of special education schools and classes increased.

In 1988, the Special Education Act passed in the Israeli Parliament (The Kneset). It included a paragraph regarding the inclusion, which declares: "*when the professional committee decides to integrates a child with disability, the preference should be for the regular mainstream school… such school will be financially-supported by the ministry of education, professional therapeutic team and individualized instruction*".

The Israeli Special Education Act (2000) expanded (1) the instructional

services delivered to the children and added diverse therapeutic services in the mainstream school (2) the parental influence on the decision-making-process and, (3) the age limit of the children and youth population with special needs from 3-21 years old. Consequently, the number of the children in inclusive schools increased, while the number of special-education schools decreased[13].

There are three primary models for inclusion in Israel: an individual inclusion in the regular class or kindergarten for children with mild disabilities. Most of them are individually accompanies by a special education teacher for partial time or full time assistance if the disability is severe. A special education class in a mainstream school for children with moderate disabilities, and inclusive classes for a small group of children with mild disabilities. These children are given a group-support for instruction and social skills by a special-education teacher[3].

Some studies revealed the importance of professional cooperation, teamwork and collaboration between the various systems involved in the process of inclusion of children with special needs: the principal, the teachers, the therapeutic team members, the parents and the relevant departments in the local municipality[1]. In the USA, the Individuals with Disabilities Education Act of 2004 have prompted service delivery changes in education, which has necessitated new collaborative and communicative roles among professionals, with regard to inclusive classrooms.

A significant dilemma exists in the field of inclusion and integration of children with special needs in the mainstream schools in Israel. The main funding is usually given for special education schools that include the sufficient educational and therapeutic resources for these children. Consequently, mainstream schools lack the effective resources for supporting the children with special needs that are already referred to them[3]. Therefore, a main question should be asked: "what is the cause for this gap between the full inclusion plans and the real status of inclusion in Israel?" The controversy between the Ministry of Education and the Ministry of Finance continuously leads to a partial implementation of the inclusion plans. Funds and budgets are always inappropriate for the real needs of the various educational institutes[3] in addition, in my opinion, although, the Special Education Law (1988) gave the right for all children with special needs to be integrated into the regular educational settings (from kindergarten to high school). We can find that the most of the children involved, are mildly to moderately disabled. Children diagnosed with more severe disabilities are still directed by the integration committee to the placement committee for replacement and reassignment into the special educational settings such as Special education or special education classes in regular schools.

As a director of the regional support centre and member of the referral committee for children with special needs, I notice the paradox and the gap between the Law's content and the reality of the referral process. This paradox has several implications: (1) the parents of the referred children do not participate deeply and comprehensively in the debate regarding their child; (2) the inclusion schools that some children were referred to, are not

always the less restrictive educational frame for the specific child; (3) the committee members do not always share sufficient documents relevant to the referred child, mostly medical and least educational-therapeutic reports; (4) many of the referred children that were diagnosed as learning-disabled are also affected by environmental factors and socio-emotional deprivation, thus the diagnosis should be questioned. This reality leads to some questions: to what extent is the Special Education Law implemented in Israel? And what should be done in order to improve the implementation of the Special Education Law for children with special needs? What are the attitudes of the teachers and inclusive-schools' principals towards the current status and implementation of the Special Education Law in Israel?

The literature indicates that the majority of the teachers support inclusion and believe that inclusion benefits students with disabilities and does not harm the non-disabled students. Further, the presence of students with disabilities has no negative impact on the instructional process. Inclusion offers several other benefits such as increased opportunities for social interaction for students with disabilities and facility in accessing the general education curriculum.

Previous researches have revealed that teachers' attitudes are crucial to the success of inclusion programs for children with special needs[5]. Student-teachers were investigated for their attitudes, using the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ). The participating teachers presented positive attitudes toward the integration of students with mild disabilities, Sensory impairment and Physical disability more than the integration of children with behavioural-emotional problems. There was little support for the effects of training background or student teachers' previous experience of special needs on their attitudes[6].

Based on the previous literature review, the western European countries and Israel were shown to be the most developed countries in relation to the special education services, legislation and its implementation at inclusive schools as compared to Moldova and some other Eastern Europe countries. Yet, there is a lot of work to do for more effective supportive services as a part of the implementation of the Special law in every country in the world.

Several factors in the educational framework can hinder and harm the effectiveness of support services and the success of the integration process of children with special needs in regular school. There is also a need for regular education teachers to undergo advanced study and learning about the variety of children with special needs, their needs and work strategies with them, in collaboration with professional factors such as special education teachers. In addition, no doubt there are necessities for more professional and financial resources with more monitoring and control. Besides, there must be more effective and active role of parents along the educational work process.

To the end I would like to add that all children have the right to be supported and to be given the chance to be integrated in our society. We, the grown-ups, are those who should give them this opportunity and offer them the possibility to live a normal life.

Referinţe bibliografice

1. Balas, NT., & Leor, A. (2002). *Special education in Israel and the integration policy*. Jerusalem: The Center of social policy research in Israel.
2. Brand es, A., &Nesher, F. (1996). *Equal and unsegregated: Children with special needs*, In Brandes A. (Ed.). The third step: changes and reforms in the educational system in the nineties. The Ministry of Education, Jerusalem.
3. Kirk, S. A., Gallagher, J., &Anastasiow, A. (2000). *Educating exceptional children* (8thed.), Boston: Houghton Mif flin.
4. Koenning, G.M.; Benjamin, J.F.; Todaro, A.W.; Warren, R.W. and Burns, M.L. 1995. *Bridging the "med-ed gap" for Students with Special Health Care Needs: a Model School Liaison Program.* Journal of School Health, vol. 65, suppl. 6, 207-212.
5. Meijer, J.W. 1999. *Financing of Special Needs Education.* European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart.
6. Moshel, A. (Ed.), (1993). *The integration of children with special needs in the mainstream education: A literature review.* Jerusalem: Henrietta Sald Institute.
7. Racu, A. (2009). Report of APDI Humanities from Moldova according to the Project: *Center of Socio-medico-educational complex recovery and professional services for children with multiple disabilities*.
8. Reiter, Sh. (1999). *Quality of life of the child with special needs in reaction to the expansion of the inclusion legislation.* Issues in Special Education and Rehabilitation, vol. 14, suppl. 2, 61-69.
9. Sailor, W. 1991. *Special Education in the Restructured School*. Remedial and Special Education, vol. 12, suppl. 6, 8-22.
10. The national strategy "Education for All" approved by the government for the period 2007-2015; UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, ratified by Moldova on 9 July 2010, Art. 24, UNESCO IBE (2008). Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the48thsession of the International Conference on Education (ICE), Geneva, 25–28 November 2008. http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.html
11. UNESCO IBE [International Bureau for Education] (2003). *Teacher training and curriculum reform in the South Caucasus region: From vision to practice*. Final report on the sub-regional seminar held in Tbilisi. Geneva: UNESCO IBE.
12. UNICEF (2010). *Situation analysis: Inclusive education in CEE/CIS.* Geneva: UNICEF CEE/CIS Regional Office
13. Wolpert, G. (2011). *Use of an Interactive Collaboration Plan Form to Meet Collaboration and Communication Challenges in the Inclusive Classroom*. International Journal of Humanities and Social Science, vol. 1, no. 16, 63-71
14. Zachs, Sh. (1979). *Lines in special education*. Tel-Aviv: Ramot Press.

EXPERIMENTUL ASOCIATIV: ASPECTE DIDACTICE

THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT: DIDACTIC ASPECTS

Lilia TRINCA,
doctor, conferenţiar universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi

***Abstract**: The associative experiment is a technique that aims to identify existing associations in a person's memory which appeared under his/her previous experience. Currently, this type of experiment is the most efficient tool for the study of an individual's linguistic consciousness and mentality. Having a huge information and teaching potential, verbal associations may be used in various modern scientific disciplines, but also in teaching, for example in teaching foreign languages. By concentrating on the associative links that exist in the linguistic consciousness of the speakers, we can identify and interpret the nature of the relationship between words, the typology and causes of change of meaning, the stages that free word combinations undergo to become phraseological units etc.*

***Keywords**: associative experiment, stimulus, reaction, associative field, linguistic consciousness.*

În ultimele decenii, tot mai multe cercetări lingvistice abordează problema limbii din perspectivă antropocentrică. În aşa fel, omul nu este interpretat drept un consumator contemplativ de limbă, ci drept Creatorul ei. Omul cunoaşte lumea, iar în baza experienţei sale de conexiune cu ea, în conştiinţa omului apar anumite asociaţii individuale, care se materializează în limbă. În această ordine de idei, limba nu mai este privită doar ca un simplu mijloc de comunicare între oameni, ci conservă anumite informaţii acumulate şi structurate, prin experienţă, de o comunitate lingvistică.

Fiecare popor are propriile tradiţii culturale, în consecinţă, noţiunile pot avea conţinut diferit în varii culturi. În acest context, trebuie relevată o problemă foarte importantă pentru lingvistică (în special, lingvistica cognitivă), şi anume cea a modului de structurare/organizare a lexicului în conştiinţa umană şi felul în care relaţionează cuvintele. Limba, în virtutea tendinţei ei fireşti de a fi o „oglindă a realităţii", nu poate reflecta denaturat continuumul realităţii înconjurătoare: absenţa discontinuităţii lumii justifică şi determină, indiscutabil, continuitatea sau interferenţa, sau suprapunerea unităţilor lexicale. Aşadar, un cuvînt se prezintă ca un „sihastru" doar în corpusul unei lucrări lexicografice (adică în *limbă),* dar în realitate (adică în *vorbire)* el tinde, pe toate căile, să stabilească legături de „rudenie" (de „sînge", prin „alianţă", prin „adopţie") cu cele mai diverse cuvinte, fie că acestea fac parte din acelaşi cîmp semantic, derivaţional, asociativ etc., fie că fac parte din cîmpuri diferite. „De regulă, nu vorbim prin semne izolate, scria Ferdinand de Saussure, ci prin grupuri de semne, prin mase organizate ce sînt ele însele semne" [Saussure, p. 139]. Iar acest proces – de îmbinare a „semnelor izolate" în „grupuri de semne" – se desfăşoară, de obicei, fără mari dificultăţi, întrucît „cuvîntul nu vine niciodată izolat în minte, ci întotdeauna însoţit de un bogat cortegiu de neamuri" [Philippide, p. 88].

Factorul uman joacă un rol imens în organizarea şi structurarea lexicului în conştiinţa umană. Unităţile lexicale din vocabular constituie rezultatul interacţiunii omului cu mediul înconjurător şi exprimă mult mai multe, decît se întrevede la o analiză superficială a sistemului lexico-semantic al limbii, adică limitîndu-ne doar la datele lingvistice. Cuvîntul reflectă experienţa omului şi relaţia lui cu lumea obiectivă, procesele cognitive din mintea lui. Reieşind din aceasta, organizarea unităţilor lexicale trebuie analizată din perspectiva proceselor psihologice ale memoriei şi gîndirii (cf. [Залевская, p. 52])[1].

La utilizarea oricărei unităţi lexicale, în mintea locutorului şi a interlocutorului transpare un alt cuvînt „adiacent", sub aspect semantic, cuvîntului dat. Această interconexiune dintre cuvinte e determinată de similitudinea sau opoziţia semantică, precum şi de realiile denumite de ele" [Филин, p. 228]. Se crede că toate noţiunile existente în limbă sînt distribuite în grupuri, mai mult sau mai puţin, închise în baza apropierii sau opoziţiei semantice. În aceste grupuri, fiecare noţiune există numai datorită conexiunii acesteia cu alte noţiuni/concepte din grupul dat, iar orice schimbare/dispariţie implică restructurarea întregului grup [*ibidem*].

În prezent, există două modalităţi sigure de reconstrucţie a lexicului uman (a identităţii lingvale): experimentul asociativ şi analiza lexicului discursurilor (cf. [Karaulov 1987, p. 107]). Ambele metode permit cercetătorului de a descoperi, practic, relaţiile lexico-semantice sau asociaţiile verbale existente în conştiinţa umană.

[1] Anume memoria umană depozitează informaţia cu privire la structura conştiinţei noastre. Mai mult, ea nu numai o depozitează, dar o şi modifică [*ibidem*].

Experimentul asociativ este o tehnică care are drept scop identificarea asociaţiilor existente în memoria unui om, apărute în baza experienţei sale anterioare. La ora actuală, acest tip de experiment reprezintă cel mai eficient instrument pentru studiul conştiinţei lingvistice şi a mentalităţii unui individ. Interdependenţa dintre idei, noţiuni, concepte reprezintă rezultatul relaţiilor psihologice, adică al asociaţiilor. Descrierea unui anume fenomen cultural înseamnă revelarea legăturii lui cu alte fenomene. Analiza acestor relaţii permite oamenilor de ştiinţă (întîi de toate, psiholingviştilor) a identifica particularităţile mentalităţii individuale, dar şi naţionale, a unui reprezentant al societăţii date sau a unui grup social. Legităţile asociative relevate prin intermediul experimentului psiholingvistic facilitează identificarea particularităţilor naţionale şi a mentalităţii poporului. Or, specificul mentalităţii, caracterul naţional e „sedimentat" în relaţiile asociative.

Experimentul asociativ permite, de asemenea, detectarea nucleului şi a zonelor periferice ale conştiinţei lingvistice. Nucleul conştiinţei lingvistice a vorbitorilor unei limbi, consideră Iu. Karaulov, este format din cuvinte (idei, noţiuni, concepte), care contractează cele mai multe raporturi/relaţii, adică apar ca reacţii la o cantitate mare de stimuli"[2] (Karaulov, 2000, p. 194).

[2] Termenii de bază cu care operează psiholingviştii în cadrul experimentului asociativ sînt *stimul-reacţie, cîmp asociativ, normă asociativă, statut asociativ.*

Stimul este cuvîntul (fraza sau propoziţia) propus; **reacţie** este cuvîntul (îmbinare de cuvinte, frază sau propoziţie), care apar ca asociaţii la stimul în memoria omului. Se disting următoarele tipuri de asociaţii:

- asociaţii sintagmatice (reacţiile aparţin diferitelor clase lexico-gramaticale;

Aşadar, la baza asociaţiilor stau raporturile semantice (de sinonimie, de antonimie, hiper-hiponimie etc.), similitudinea fonetică a cuvintelor care denumesc diverse noţiuni. Psiholingviştii au constatat că adesea cuvintele-reacţii la unul şi acelaşi cuvînt-stimul aparţin aceluiaşi cîmp lexico-semantic, aceluiaşi grup lexico-semantic sau tematic. Cîmpul asociativ pentru un anume cuvînt, obţinut ca rezultat al experimentului asociativ, nu reprezintă doar un fragment al memoriei verbale a omului, dar şi un segment al tabloului lingvistic al unei etnii, reflectat în conştiinţa unui purtător „de rînd" al unei culturi, al valorilor şi motivelor, al stereotipurilor culturale" [Ufimtyeva 1996, p. 140].

Actualmente sînt supuse cercetării diverse segmente ale tabloului lingval al lumii. Demersul nostru analitic se va centra pe analiza grupului lexico-semantic *Anotimpuri*, întrucît acesta se înscrie în paradigma antropocentrică a studiului limbii, fiind considerat semnificativ pentru oricare limbă. În acest scop, am aplicat experimentul asociativ liber[3]. Respondenţii au fost rugaţi să răspundă instantaneu cu primul cuvînt care le-a venit în minte la auzul cuvîntului-stimul[4]. În calitate de respondenţi au fost aleşi circa 1000 de studenţi de la cîteva universităţi din Republica Moldova şi România. Trebuie de menţionat şi faptul că factorul determinant pentru alegerea studenţilor în calitate de respondenţi în cadrul experimentului asociativ a fost ideea că la vîrsta de 17-25 de ani se produce deja formarea identităţii lingvistice, iar asociaţiile, identificate în cadrul experimentului asociativ, reflectă competenţa lingvistică[5] [Karaulov: 1994, p. 192].

- asociaţii paradigmatice (reacţiile aparţin aceleiaşi clase lexico-gramaticale).

De asemenea, pot fi relevate şi relaţii asociative:

1) de proximitate semantică (asociat - sinonim),

2) contrapunere semantică (asociat – antonim),

3) consonanţă, rimă (Cf. *mare-tare-care-sare*),

4) relaţia de hipo-hiperonimie (metal - oţel, mere-fructe) etc.

De obicei, asociaţiile sînt supuse principiului contrastului minimal, conform căruia cu cît mai puţin se deosebesc cuvintele-stimul de cuvintele-reacţii, după structura lor semantică, cu atît mai mare este şansa actualizării cuvîntului-reacţie în procesul de asociere. Principiul dat explică de ce, după caracterul asociaţiilor apărute pentru un cuvînt-stimul, putem să-i restabilim structura semantică: toate asociaţiile, respectiv cuvintele-reacţii, conţin componente semantice/seme caracteristice cuvîntului-stimul.

Cîmpul asociativ este totalitatea asociaţiilor pentru un cuvînt-stimul. El are un nucleu (cele mai frecvente reacţii) şi o zonă de periferie (reacţie singulară). Se disting cîmpuri asociative individuale şi colective.

---

[3] Se disting cîteva tipuri de experimente asociative (EA):

EA liber, în care respondenţilor li se propune a răspunde cu primul cuvînt venit în minte la auzul cuvîntului-stimul (fără a se gîndi); *EA ghidat*, unde alegerea cuvîntului-reacţie este restricţionată (fie se restricţionează numărul acestora, fie clasa lexico-gramaticală din care poate face parte cuvîntul-reacţie etc.); *EA în lanţ*, în care respondenţilor le este permis a răspunde cu un număr nelimitat de cuvinte-reacţii ce le vin în minte, fără a li se impune niciun fel de restricţii de ordin formal sau semantic.

[4] Conform opiniei R.M. Frumkina, respectarea acestei condiţii în timpul anchetării permite a reduce la minim intervalul temporal între stimul şi reacţie; respondentul nu trebuie să mediteze asupra reacţiei, întrucît conceptul de asociaţie exclude ideea de selectare a răspunsului" [Frumkina, p. 191].

[5] În conformitate cu opinia lui Iu. Karaulov, stabilitatea relativă a capacităţii

Experimentul asociativ e o metodă utilizată în mod activ în lingvistica modernă pentru a rezolva un spectru larg de probleme atît teoretice, cît şi practice. Scopul principal al acestui experiment a fost de a identifica asociaţiile la cuvîntul-stimul (denumire a anotimpului), apărute ca rezultat al experienţei sale de viaţă, iar ulterior a aplica rezultatele în didactica predării limbii străine.

Anotimpul **(< *An* + *timp* (după germ. *Jahreszeit*))** este o subdiviziune a anului, similară cu sezonului calendaristic, reprezentînd cea de-a doua unitate de măsură a timpului, sugerată omului de către soare. Anotimpurile anului reflectă *Legea Ciclurilor,* care e funcţională în universul nostru: or, există timp pentru muncă şi timp pentru odihnă, timp în care ne simţim constructivi, dar şi unul cînd simţim nevoia să ne retragem în forul nostru interior. Astfel, iarna reprezintă anotimpul rece al hibernării; primăvara este anotimpul cald al reînvierii; vara e sezonul ce aduce coacerea; toamna e timpul adunării recoltelor. Ciclul anotimpurilor se repetă continuu. Ca şi alte unităţi de timp (*an, lună, zi*), anotimpurile au şi ele un profil propriu, ce este rezultat din caracterul lor ciclic, şi comportă un grad ridicat de universalitate pentru conştiinţa umană, pretîndu-se mai greu unor variaţii de mental. Totuşi anotimpurile se integrează în sistemul ancestral de credinţe şi în viziunea asupra lumii, specifice fiecărui popor în parte, de aceea sînt reprezentate distinct în conştiinţa lingvistică a purtătorilor diferitelor limbi. Fiind subdiviziuni ale timpului calendaristic, anotimpurile au fost relevate în funcţie de schimbările produse în floră şi faună, fenomene ale naturii, precum şi de activităţile din calendarul popular (agrare, pastorale etc.). Iată de ce analiza reacţiilor la stimulii – *iarnă, primăvară, vară, toamnă* – a scos la iveală următoarele grupuri semantice, care transpar, mai mult sau mai puţin plenar, pentru a caracteriza fiecare din cele patru anotimpuri: *precipitaţii, fenomene ale naturii, caracteristici generale şi cromatice; acţiuni specifice sezonului dat, realii specifice; sentimente/emoţii pe care le provoacă; sărbători, metafora vieţii omului* ş.a.

Nucleul reacţiilor asociative pentru fiecare anotimp îl constituie grupurile semantice ce se referă la precipitaţii, fenomene ale naturii, caracteristici generale şi cromatice; bineînţeles că toate acestea sînt conforme zonei geografice în care îşi duc existenţa (latitudinea geografică) respondenţii.

Cf. **IARNĂ**

*Precipitaţii***:** zăpadă(23) fulgi(5) fulg(3) omăt(1) viscol(1); *Fenomene ale naturii***:** frig(42) ger(9) strălucire(1); *Caracteristici***:** geroasă(12) rece(6) grea(5) friguroasă(4) caldă(3) misterioasă(1) blîndă(21) lungă(1) mare(1) frumoasă(2); *Cromatica*: albă(8);

TOAMNĂ

*Precipitaţii***:** ploaie(4); *Fenomene ale naturii***:** frig(2) ploi(2) rece(2) galbenă(2); *Caracteristici***:** bogată(4) aurie(5) tîrzie(3) tristă(3) ploioasă(2) frumoasă(2) caldă(2) sumbră(1) călduroasă(1) minunată(1) scîrboasă(1) răcoroasă(1) sumbră(1) miroase a ars(1); *Cromatica***:** aurie(17) galbenă(6) roşie (1), gri(1) multicoloră(1) colorată(1) argintie(3) maro(1);

lingvistice a vorbitorilor nativi (de exemplu, vocabularul, ierarhia de valori, valenţele lexicale), poate servi ca bază pentru caracterizarea conştiinţei de masă în societatea românească în următorii 20-30 de ani, adică pentru perioada cînd respondenţii de azi vor constitui nucleul activ al societăţii. [*ibidem*].

VARĂ

Precipitaţii: ploi(1); *Fenomene ale naturii*: caniculă(1); *Caracteristici*: cald(34) caldă(7) călduroasă(4) fierbinte(3) mare(3) secetoasă(2) toridă(2) scurtă(1) aşteptată(1) plăcută(1) frumoasă(1) ploioasă(1) energică(1); *Cromatica*: culoare(1) verde(1);

PRIMĂVARĂ

Fenomene ale naturii: căldură(3) vînt(1); *Caracteristici*: cald(8) frumoasă(5) caldă(4) înfloritoare(2) tîrzie(2) rece(1) umedă(1) înflorită(1) ploioasă(1) mea(1) timpurie(1) blîndă(1) proaspătă(1) liniştită(1); *Cromatica*: verde(9) roz(1) colorată(1).

Trebuie să menţionăm că aceste reacţii au scos la iveală caracteristici universale ale anotimpurilor: vara, ca de obicei, simbolizează căldură, lumină, fertilitate, împlinirea vieţii; primăvara este anotimpul renaşterii şi înfloririi; toamna este un anotimp al tristeţii, al ploilor, dar şi al roadei bogate, iar iarna reprezintă frigul, gerul, întunericul şi sterilitatea. Nu ne-au surprins, prin originalitate, nici reacţiile din grupul lexico-semantic *realii specifice anotimpului*. Astfel, realiile specifice toamnei sînt: *frunze(22) frunză(8) şcoală(2) roadă(2) belşug(1) bogăţie(2) rugină(1) roade(1) cireşe(1) culori(1) glod(1) avuţie(1) studii(1) romanţă(1) mere(1) cîmp(1) strugure(1) noroi(1).*

Cele caracteristice verii ar fi: *căldură(26) soare(19) vacanţă(8) distracţie(6) odihnă(2) cireşe(3) fructe(2) odihnă, mare(1) rudă(1) calea(1) plajă(1) verdeaţă(1) casă părintească(1) distracţii(1) timp(1) lucru(1) soare, odihnă, vacanţă(1) cireşi(1) distracţie(1), plajă, prăşit(1) umbră(1) ştrand(1)*, primăvara este însoţită de *flori(25) ghiocel(7) verdeaţă(3) soare(3) ghiocei(2) noroi(2) flori(1) ziuă de naştere(1) pomi înfloriţi(1) floare(1) rîndunică(1) frunze(1) copaci înfloriţi(1) gheaţă(1) lalele(1) glod(1) floricele(1) verdeaţă(1).* De asemenea, şi sentimentele provocate de anotimpuri sînt general-umane: bunăoară, conform reacţiilor relevate, iarna provoacă sentimente contradictorii: *bucurie(1) durere(1),* vara te face să simţi *libertate(2) bucurie(1) amintiri(1) veselie(1), emoţii(1)*, toamna glisează spre *tristeţe(8) melancolie(2) nostalgie(1) greutate*, în schimb, primăvara denotă *frumuseţe(2) veselie(2) prospeţime(2) dorinţă(1) fericire(1) bucurie(1) vivacitate(1) plăcere(1).*

Un grup mai puţin semnificativ, din punct de vedere numeric, îl reprezintă cel al sărbătorilor specifice anotimpurilor (respondenţii au menţionat doar sărbătorile de primăvară şi iarnă: *Baba Dochia(2), Mărţişorul(5), Paştile(8).* Primăvara se caracterizează printr-o densitate de sărbători (de aceea cele mai numeroase reacţii, la acest compartiment, au fost atestate pentru stimulul *primăvara).* Astfel, sărbătorile, obiceiurile şi riturile primăverii cuprind credinţe şi practici magice străvechi, de origine biblică, agrară sau pastorală, avînd semnificaţie diferită. La români, sărbătorile debutează la 1 martie – Mărţişor şi zilele Babei Dochia (1-9 martie). Startul primăverii este sărbătorit la noi într-un mod original, ca să nu spunem unic. Conform calendarului ortodox, 1 Martie este ziua Evdochiei, care este o femeie-martir, supranumită şi Dochia, un personaj păgîn, apărînd apriori perioadei creştine. Şi tradiţia sărbătoririi mărţişorului reprezintă o moştenire de la strămoşii noştri romani. Unitatea lexicală *Mărţişor* e de origine latină, fiind numele popular al lunii martie şi ţine de credinţele şi practicile agrare. Cea mai importantă sărbătoare a sezonului, dar şi a întregului an pentru români, un popor pios, sînt, desigur, Sfintele Paşti. O semnificaţie aparte o

comportă pentru noi şi sărbătorile de iarnă – Crăciunul şi Anul Nou, care constituie un scenariu mitic de renovare a timpului, caracteristic începutului de an, iar sfinţii acestei perioade ar fi moşii care aduc zăpada, dar şi cadourile pentru copii: *Moş Nicolae, Moş Ajun şi Moş Crăciun.* Desigur, aceste unităţi lexicale nu au putut lipsi ca reacţii: cf. *Crăciun(3), Anul Nou(3), Moş Nicolae (1*) şi *Moş Crăciun (3).*

Viaţa noastră, de asemenea, are un caracter ciclic, în care se succed „anotimpurile" vieţii: primăvara este perioada tinereţii, vara aparţine anilor celor mai productivi şi rodnici, toamna anilor înaintării în vîrstă şi, în cele din urmă, iarna e sezonul ce prevesteşte sfîrşitul. Încă din antichitate a apărut ideea asocierii anotimpurilor cu vîrstele omului şi cele patru etape ale vieţii: copilăria (primăvara), tinereţea (vara), maturitatea (toamna) şi bătrîneţea (iarna)[6]. Astfel pot fi motivate reacţiile de tipul *viaţă(6) început(2) un început nou(1) naştere(1)* pentru stimulul *primăvară*; *apus(1) sfîrşit, înţelept(1)* pentru *toamnă,* deşi, raportată la vîrstele omului, „toamna vieţii" este simbolul bărbăţiei şi al evaluării existenţei umane[7], dar nu a apusului şi sfîrşitului.

Aşadar, fiecare anotimp se caracterizează prin asociaţii, determinate de particularităţile climaterice, social-istorice, culturale, de tradiţiile şi cutumele specifice vorbitorilor unei limbi. Anotimpul, într-o cultură lingvală, se raportează la anumite realii din lumea înconjurătoare, fenomene, provoacă anumite stări de spirit, impune anumite griji (cf. reacţia *trebuie de făcut focul*, pentru stimulul *iarnă; belşug, roadă, prăşit, cîmp* – reacţii care sugerează ocupaţia de bază a românilor din cele mai vechi timpuri – agricultura; *studii, sesiune, vacanţă* – realii specifice vieţii de student etc.), ceea ce rămîne cristalizat în proverbe[8], ghicitori, zicători, dar poate transpare şi în cîntece, poezii. Bunăoară, pentru stimulul *vară*, printre reacţiile obţinute a fost *Nu dorm*, ceea ce sugerează un vers dintr-un cîntec ce figurează în topurile muzicale din anii 2012 şi 2013, interpretat de formaţia *ConnecT-R – Vara Nu Dorm;* iar pentru stimulul *primăvară*, am înregistrat reacţii de tipul *Vine, vine....*, care sugerează cîntecelul pentru copii, conţinînd astfel de versuri: *Vine, vine primavara //Se aşterne-n toată ţara// Floricele pe cîmpii // Hai să le-adunăm, copii.*

Considerăm că analiza şi interpretarea asociaţiilor pentru grupul lexico-semantic dat va permite relevarea unor caracteristici specifice ale anotimpurilor, distincte de alte limbi, a căror cunoaştere va asigura o comunicare interculturală eficientă. Mai mult, acest grup

---

[6] Ovidiu îi atribuie lui Pitagora, în poemul *Metamorfoze,* următoarele afirmaţii: „Ce, nu credeţi că anul se scurge în patru anotimpuri care seamănă cu viaţa noastră? Primăvara e ca un copil tînăr şi delicat, hrănit cu lapte […]. După primăvară, anul ajunge mai robust şi e ca un tînăr puternic […]. Urmează toamna fără fervoarea tinereţii, domoală, cu păr alb începînd să apară la tîmple, timp mijlociu între tinereţe şi bătrîneţe. Apoi vine bătrîna iarna, posomorîtă, cu pas tremurat, cu părul alb căzut" (*Metamorfoze*, p. 413).

[7] Cf. http://www.agoracrestina.ro/biblioteca/vasile_pistolea_0-unitati-de-timp-in-calendarul-popular-anotimpurile-anului.html

[8] Astfel, menţionăm cîteva proverbe care, în viziunea noastră, caracterizează mentalul românesc.

Cf. *Cine-i vara la ogor, iarna este la obor; Toamna se număra bobocii; Ai scăpat vremea – ai scăpat roada; Dacă vara te plimbi o zi, iarna flămânzeşti zece.*

lexico-tematic aparţine compartimentului ideografic *Natura* şi este obligatoriu în curriculum la cursul practic de însuşire a oricărei limbi, la toate nivelurile de posedare a ei. Unităţile lexicale din acest grup prezintă dificultăţi în procesul de studiu al limbii române de către alolingvi, întrucît se caracterizează prin seme conotative, specifice, raporturi paradigmatice şi sintagmatice diferite. Distincţiile devin cu atît mai relevante, cu cît gradul de discrepanţă dintre culturi este mai mare.

Întrucît au un uriaş potenţial informativ şi didactic, asociaţiile verbale pot fi utilizate, în mod plenar şi complex, în diverse discipline ştiinţifice moderne. În prezent, disciplinele umanitare fac uz de tehnici care sînt bazate pe rezultatele experimentului asociativ la elaborarea programelor de calculator, crearea unor tehnologii informaţionale noi, crearea unor „povestiri mnemonice”[9], dar şi în domeniul educaţiei şcolare. Perspectivele aplicării datelor obţinute prin experiment asociativ reprezintă oportunităţi în vederea dezvoltării unor metodologii integrate la diverse discipline (sociologie, istorie, lingvistică şi stilistica textului, psihologie şi psiholingvistică, teoria şi practica comunicării, retorică etc.). Considerăm utilă aplicarea rezultatelor experimentului asociativ la predarea limbilor străine, ceea ce ar duce, incontestabil, la modernizarea procesului de instruire.

Actualmente, metodele axate pe datele furnizate de psiholingvistică au o pondere din ce în ce mai mare. Dacă metodele tradiţionale se bazează pe conţinuturile şi modul de învăţare, atunci cele de natură psiholingvistică sînt centrate pe elev/student şi ţin cont de particularităţile lui psihologice. Succesul acestor metode e determinat de faptul că se ia în considerare specificul etnolingvistic al elevului, particularităţile culturale, modul de viaţă, educaţia, individualitatea structurii aparatului fonoarticulator etc. Obiectivul metodelor în cauză rezidă nu doar în a diferenţia elevii conform gradului de cunoaştere a limbii străine, dar şi a identifica tipurile de greşeli – de ordin fonetic, gramatical, derivativ – determinate de limba maternă, precum şi modul de combatere a lor. Mai mult, conform noilor metode, legătura, devenită deja axiomatică dintre limbă şi cultură, implică, în mod obligatoriu, un al treilea element component de natură psihică – identitatea lingvistică / personalitatea elevului. În procesul de predare a limbilor străine trebuie să se ţină cont şi de faptul că în mintea reprezentanţilor diferitelor vîrste, sexe, profesii etc. apar asociaţii diferite pentru unul şi acelaşi cuvînt-stimul.

O importanţă deosebită o au procedeele psiholingvistice pentru etapa lecţiei *lucrul cu vocabularul*, în special, ca rezultat a faptului că unitatea lexicală nu mai este interpretată drept unitate pur lingvistică, ci drept o unitate de gîndire. În aşa fel, abordarea strict lingvistică a problemei date (avînd la bază viziunea lui Ferdinand de Saussure) devine insuficientă, făcîndu-se apel la datele psiholingvistice, iar noţiunile *tablou lingval a lumii, viziune etno-lingvală, imagine internă, conştiinţă lingvală, identitate lingvstică, culturologie lingvistică* etc. sînt indispensabile noii metode de predare.

Alegerea metodei de lucru cu vocabularul nu este o sarcină uşoară din punct de vedere metodic, fiind determinată nu numai de gusturile şi preferinţele profesorului însuşi, dar, întîi de toate, de legităţile psihologice – parti-

[9] „Povestirile mnemonice” reprezintă nişte texte specifice, alcătuite în baza legăturilor asociative în aşa mod, încît să faciliteze memorizarea şi învăţarea unor informaţii, de exemplu, memorarea hieroglifelor limbii chineze (cf. [www.novella.ru]).

cularităţile de însuşire a cuvîntului, locul lui în sistemul glotic, factorii psihologici de receptare a cuvîntului etc. Pentru această etapă a lecţiei, experimentul asociativ ar putea fi extrem de util. Obiectivul procedeului în cauză e relevarea spectrului de asociaţii pentru un anumit cuvînt, precum şi motivarea alegerii lor. Aplicarea tehnicii date contribuie la pregătirea elevilor de identificarea legăturilor asociative în diferite contexte/texte şi facilitează interpretarea sensurilor implicite în text.

Desigur, rezultatele experimentelor asociative nu pot fi utilizate în mod direct, ci necesită o interpretare preliminară, adică stabilirea tipurilor de comportament comunicativ înregistrate în cadrul experimentului. Or, există mai multe tipuri de asociaţii: *formale* (bunăoară, cele fonetice) şi *de conţinut* (sintagmatice, paradigmatice, tematice etc.). Unii indivizi preferă asociaţiile paradigmatice, alţii – cele sintagmatice şi, în funcţie de preferinţele respondenţilor, poate fi relevată *tactica asociativă individuală* (cf. [Караулов: 1999]) şi, în consecinţă, aplicate procedee adecvate şi eficiente de predare.

Cercetătorii au realizat observări cu privire la tipul asociaţiilor care predomină la o anumită vîrstă, la băieţi sau fete, la copii ce se dezvoltă în mod normal, dar şi la cei cu deficienţe în dezvoltare etc. Importanţa unor asemenea date e incontestabilă. Mai mult, pentru a obţine date cît mai exhaustive despre respondenţi e necesar a identifica nu numai tipurile de asociaţii preponderente, dar şi *strategia individuală de reacţie* [Goldin, 226-233]. Strategiile de reacţie se stabilesc prin intermediul evaluării, din punct de vedere comunicativ, a materialului asociativ. Rezultatele obţinute prin experiment asociativ sînt o sursă certă despre performanţa şi potenţialul comunicativ al respondenţilor.

Aşadar, în vederea eficientizării procesului de studiere a vocabularului la lecţiile de limbă străină, poate fi folosit procedeul *clusterelor semantice asociative*. *Clusterul* reprezintă reunirea într-un grup a mai multor unităţi omogene, iar *clusterul asociativ* constituie totalitatea asociaţiilor, grupate şi relevate în baza unei teme comune. La baza asociaţiei ar putea sta atît trăsăturile semantice comune, cît şi valoarea funcţională a unităţilor date. Bunăoară, pentru unitatea lexicală primăvară, clusterul asociativ ar fi: *flori, anotimp, verde, cald, vară, ghiocel, viaţă, reînviere, frumoasă, caldă, verdeaţă, soare, înviere, căldură, devreme, ghiocei, înfloritoare, început, noroi, frumuseţe, tîrzie, veselie, iarnă, prospeţime, viaţă, renaştere, rece, reînnoire, Paşte, flori, ziuă de naştere, umed, pomi înfloriţi, ploioasă, floare, rîndunică, înflorită, frunze, un început nou, viaţă, renaştere, roz, copaci înfloriţi, mea, dorinţă, vine, gheaţă, colorat, fericire, timpurie, vînt, blîndă, lalele, bucurie, glod, floricele, toamnă, proaspătă, împrospătare, iarna, a înverzi, liniştită, prospeţime, sărbători, înverzeşte, verdeaţă, naştere, vivacitate, mărţişor, plăcut* etc. Trebuie de menţionat că clusterul asociativ nu este ceva imuabil, ci, viceversa, e valoros prin caracterul lui dinamic şi schimbător.

De asemenea, în procesul de lexicalizare a realiilor, ar putea fi folosită metoda *imagine – cuvînt*: înainte de a lingvaliza o nouă realie, creăm imaginea verbală: se identifică noţiuni, concepte apropiate, se relevă trăsăturile specifice ale realiei, se enumeră o serie de detalii legate de ea, creînd, în consecinţă, cîmpul asociativ al conceptului dat. De exemplu, cîmpul asociativ pentru iarnă ar fi:

Precipitaţii: zăpadă, fulgi, fulg, omăt, viscol;

Fenomene ale naturii: frig, ger, natură;

Caracteristici: geroasă, rece, alb, grea, friguroasă, caldă, misterioasă, blînd, lungă, strălucire, mare, albă, geros, blîndă, verde, frumos;

Acţiuni specifice: trebuie de făcut focul; ninge;

Realii specifice: schi, lumină, fum, săniuţă, copaci albi, pustietate, sesiune, munte;

Sentimente pe care le provoacă: bucurie, răceală, durere, frumuseţe;

Sărbători: Crăciun.

Asociaţiile verbale sînt, fără îndoială, o reflectare a legăturilor între fenomenele extralingvale: realiile din lumea înconjurătoare, istorie, cultură etc. Unităţile lexicale ce denumesc aceste realii se asociază între ele în conştiinţa lingvistică, întrucît realiile denumite de ele, de asemenea, se asociază în conştiinţa umană. Axîndu-ne pe legăturile asociative existente realmente în conştiinţa lingvistică a purtătorilor de limbă, putem identifica şi interpreta natura relaţiilor dintre cuvinte, tipologia şi cauzele metasemiei, etapele frazeologizării îmbinărilor libere de cuvinte etc. De aici şi importanţa lor pentru disciplinele lingvistice şi didactice. Rezultatele vor contribui la optimizarea procesului de percepere şi însuşire a unităţilor lexicale din orice grup lexico-tematic, precum şi la crearea unei baze pentru o descriere lexicografică mai eficientă a lexicului limbii române.

Concluzionăm că metodele axate pe datele psiholingvisticii, în special experimentul asociativ, permit o nouă abordare a problemelor legate de predarea limbilor străine prin oferirea unei dimensiuni interculturale procesului de învăţare a limbii, posibilitatea predării unei limbi străine şi a utilizării sale din perspectivă comunicativă, promovarea competenţelor emoţionale,creative,sociale, cognitive şi lingvistice ale copilului.

Referinţe bibliografice

1. Philippide Al., *Istoria limbii române. Vol. I: Principii de istoria limbii,* Iaşi, Tipografia naţională, 1894.
2. Saussure Ferdinand de, *Curs de lingvistică generală.* Traducere şi cuvînt înainte de Irina Izverna Tarabac, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
3. Залевская А. А. *Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования.* – Тверь:1992.
4. Филин Ф.П. *Очерки по теории языкознания*. -М.: Наука, 1982.
5. Фрумкина, Р. М. *Психолингвистика*: учебник для студ. высш. учеб. заведений/ Р. М. Фрумкина. – М.: Акад., 2001.
6. Гольдин В.Е., *Ассоциативный эксперимент как речевая игра* // Жизнь языка. Москва, 2001, с. 226-233.
7. Караулов Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. – М., 1987.
8. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М.: «Русский язык», 1993.
9. Караулов Ю.Н. *Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности [Текст]* / Ю.Н. Караулов // *Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка* / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М.: «Помовский и партнеры», 1994.
10. Караулов Ю.Н. *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*, Москва, Институт русского языка РАН, М., 1999.
11. Уфимцева Н. В. *Русские: опыт* еще *одного самопознания //* http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1996/Part3-1.htm
12. http://www.agoracrestina.ro/biblioteca/vasile_pistolea_0-unitati-de-timp-in-calendarul-popular-anotimpurile-anului.html
13. www.novella.ru

CULTURA POPULARĂ – MODEL DE EDUCAŢIE ŞI CONSILERE A PĂRINŢILOR

THE POPULAR CULTURE – A MODEL OF EDUCATION AND PARENTS' COUNSELLING

Nicolae SILISTRARU,
dr. hab., prof. univ.,
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău),
Aurelia BUZENCO,
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Abstract: *The aim of parents counselling is oriented to educational tasks and new educative competences formation. The objectives of all claims initiated by parents' education mean a change in family education subject, a change that appears at the level of attitudes (in opinions and valuable judgments), at the level of behaviours (in the field of interferences that join when two or more people interact). Counselling sessions can be structured in various aspects, being adapted to the individuality of the persons and to the specific problems they face. Parents' education refers to the support of the already manifested parenthood.*

Keywords: *popular culture, education, parents' counselling, models of parents counselling, curicculum of parents' counselling.*

Consilierea părinţilor se realizează prin programe care prevăd diverse tipuri de activităţi educaţionale. În așa fel, în viziunea lui E. Vrăjmaș, „sunt programe care se ocupă de toţi părinţii, de funcţia educativă a familiei şi de formarea părinţilor ca educatori responsabili" [10, p. 55].

Consilierea şi educaţia părinţilor. Cu privire la programe, trebuie să menţionăm că nu există un program sau un anume model, ci *„nenumărate modele de rezolvare, numeroase programe"* [*ibidem*, p. 55], care contribuie la soluţionarea diverselor situaţii pentru o viaţă mai decentă pentru întreaga familie.

În lucrarea de față propunem să prezentăm un model destinat activităţilor la şedinţele de educaţie a părinţilor, cât şi în afara acestora. Modelul este constituit din următoarele componente: *teleologie* (sistemul de obiective), *conţinuturi* (materii de predare/învăţare/evaluare), *tehnologii* (metodologie), *epistemologie* (baza conceptuală).

Specificul activităţilor presupune o flexibilitate a conţinuturilor propuse. *Sistemul de obiective* prezentate sunt „mai curând, nişte repere teleologice pentru activitatea dirigintelui (a educatorului – n.n.), solicitând acestuia să-şi racordeze activitatea mai mult la conceptul educaţional preconizat, decât la obiectivele propriu-zise [...]" [8, p. 7].

Conţinuturile sunt flexibile, şedinţele cu părinţii se vor desfăşura pe „materii imperative" atât în baza conceptului general educaţional, cât şi în baza unor situaţii educaţionale reale.

Metodologiile educaţionale referitoare la activitatea educatorului se vor stabili în dependenţă de particularităţile psihologice şi de vârstă ale copiilor, de caracteristicile de personalitate a acestora şi de tematici stabilite în activităţile educaţionale respective.

Activităţile educaţionale sunt activităţi formative (educative şi de consiliere), informative, de orientare şi sprijin material (după tipul de acţiuni); activităţi desfăşurate în relaţia de parteneriat, activităţi de durată/periodice/sporadice; activităţi în dependenţă de modul de personalizare a intervenţiei.

Repere conceptuale

Educaţia părinţilor este concepută ca una din direcţiile cele mai importante în necesitatea „construirii comportamentelor parentale" încă de la vârstele mici ale copiilor [11, p. 63]. Atunci când dorim să avem o generaţie „sănătoasă" educaţional, este primordială intervenţia socio-educativă asupra părinţilor prin anumite tipuri de acţiuni adresate numai părinţilor, nu şi copiilor sau bunicilor şi rudelor apropiate.

Pentru a fi un bun părinte nu este suficient să-ţi iubeşti copilul şi nici să ai anumite cunoştinţe sau comportamente. Orice program sau model de educaţie a părinţilor are în vedere anumite variabile pe care le fixează ca obiective şi repere:

- caracteristicile personale ale copiilor;
- experienţa personală de viaţă şi experienţa propriei familii;
- motivaţia părinţilor şi gradul lor de implicare;
- timpul acordat acestor activităţi;
- condiţiile sociale şi economice;
- modelele socio-culturale, pe care fiecare părinte le-a primit prin experienţa proprie;
- competenţa părinţilor de a face faţă stresului;
- relaţiile cu cei din afara sferei familiale;
- sensibilitatea părinţilor în a identifica nevoile reale ale copiilor lor;
- dorinţa de schimbare în condiţiile actuale;
- flexibilitatea în concepţii şi atitudini etc. [Lamb J., Lamb W. A., 1978, *Parent Education and Elementary Conseling,* Ilumau Science Presse, New York]

Scopul consilierii părinţilor este centrat pe sarcinile şi faptele educaţionale, pe formarea competenţelor educative noi. Obiectivele tuturor demersurilor iniţiate de educaţie a părinţilor sunt instalarea unei schimbări în materie de educaţie familială, schimbare care se manifestă la nivelul atitudinilor (în opinii şi judecăţi de valoare), fie la nivelul comportamentelor (în câmpul intervenţiilor care fuzionează atunci când două sau mai multe persoane interacţionează).

Obiective generale:

- formarea reprezentărilor privind procesul de consiliere a părinţilor;
- formarea atitudinii pozitive faţă de părinţi şi realizarea rolurilor familiale;
- dezvoltarea achiziţiilor cognitive, psihologice şi socio-afective privind priceperea, cunoaşterea şi stăpânirea unui mod de viaţă familial sănătos;
- formarea competenţelor de comunicare eficientă şi de comportare civilizată în societate (comunitate);
- cultivarea valorilor moral-spirituale prin prisma relaţiilor familiale armonioase.

La finele activităţilor, părinţii vor fi capabili să atingă următoarele niveluri de competenţă;

La nivel de cunoaştere:

- cunoaşterea particularităţilor specifice sărbătorilor;
- distingerea formelor şi modalităţilor de colaborare în familie;
- cunoaşterea regulilor de comportare în familie şi societate;
- descrierea diverselor activităţi educaţionale;
- identificarea elementelor obligatorii ale costumului popular;

- cunoaşterea semnelor distincte ale sărbătorilor de Sfintele Paşti;
- descrierea culturii etnice ca fenomen general-uman.

La nivel de aplicare:

- determinarea corectă a particularităţilor adulţilor şi copiilor;
- utilizarea în comunicare a formulelor de politeţe; folosirea adecvată a adresărilor, a salutului;
- respectarea regulilor de comportare în familie şi în societate;
- manifestarea dragostei, respectului faţă de alte persoane, empatie, prezentarea cauzelor situaţiilor de risc pentru dezvoltarea copiilor.

La nivel de integrare:

- elaborarea unui scenariu al unei acţiuni (şezători, sărbători, ieşire în natură) cu familia;
- elaborarea regimului zilei în familie;
- elaborarea unui plan de acţiuni în cadrul familiei;
- elaborarea unui plan de soluţionare a conflictelor în familie;
- respectarea regulilor de convieţuire în familie;
- elaborarea unui plan de soluţionare a situaţiilor de risc pentru dezvoltarea copiilor.

Curriculum de consiliere a părinţilor

Competenţe	Module, submodule
• Cunoaşterea noţiunilor de *libertate, lege, democraţie, demnitate, cinste, adevăr, artă, cultură;* • valorificarea relaţiei: cadru didactic-elev-părinte; • conturarea câtorva idei despre personalitatea dirigintelui, a elevului şi a părinţilor; • explicarea noţiunii de „orientare” spre valori prin valori;	**1. De la dirigenţie la consilierea părinţilor** • Relaţia cadru didactic – elev între deziderat şi realitate; • Timpul liber şi educaţia pentru timpul liber; • Libertate, legi, democraţie; • Demnitate, cinste, adevăr; • Artă şi cultură naţională;
• Descrierea particularităţilor etnice ale familiei; • identificarea continuităţii generaţiilor în educaţie; • argumentarea etnopsihopedagogiei familiei; • descrierea funcţiilor familiei din perspectivă populară;	**2. Familia - celulă incipientă în educaţia naţională** • Particularităţile etnice ale familiei; • Continuitatea (unitatea) celor trei generaţii**;** • Etnopsihopedagogia familiei; • Funcţiile familiei din perspectiva educaţiei populare;
• Caracterizarea rolului părinţilor şi bunicilor în educaţia copiilor; • descrierea particularităţilor de vîrstă şi individuale ale copiilor; • conceperea, identificarea şi caracterizarea mediului etnic al copilului; • conceptualizarea colaborării dintre şcoală şi familie în educaţia populară; • explicarea valorilor „cultul mamei”, „cultul strămoşilor”, „cultul familiei”, „cultul mândriei naţionale” şi rolul acestora în educaţie;	**3. Mama şi „şcoala maternă’’. Tatăl – educator** **Tipurile de relaţii familiale** • Mama şi tata – primii educatori. Bunicii – educatori; • Particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor; • Mediul etnic al copilului; • Relaţia: familie-şcoală-comunitate; • Cultul şi cultele educaţiei ce ţin de familie;

• Conştientizarea caracterului etnic al educaţiei populare; • identificarea specificului educaţiei naţionale în contextul etnocultural; • descrierea sistemului culturii etnice ca fenomen general-uman a libertăţii şi dragostei faţă de om în contextul educaţiei populare; • conceperea unui joc de rol cu un subiect din viaţa familiei cotidiene;	**4. Părinţii şi sistemul etnopedagogic ca model de educaţie familială general-uman** • Caracterul etnic al educaţiei populare; • Educaţia naţională şi unitatea culturii pedagogice etnice; • Sistemul educaţiei etnice ca fenomen general-uman; • Pedagogia populară ca model de educaţie a libertăţii şi dragostei faţă de om;
• Explicarea fenomenului educaţia populară; • caracterizarea prin exemple a particularităţilor pedagogiei populare: • caracterul firesc; • caracterul permanent; • începutul timpuriu al educaţiei; • caracterul experienţei populare în educaţie; • caracterul complex al educaţiei populare; • caracterul de improvizare în educaţie. Valorile populare ale educaţiei: - ştiinţa/cunoştinţe; - arta/frumosul; - religia/credinţa; - educaţia/dragostea;	**5. Părinţii şi particularităţile pedagogiei populare** • Fenomen unic al educaţiei populare; • Particularităţi; • Metode şi forme de organizare; • Particularităţi de vârstă şi individuale ale elevilor; • Valori ale educaţiei populare;
• Caracterizarea particularităţilor de gen/sex şi comportare a băieţilor şi fetiţelor; • relatarea despre conduita părinţilor, sentimentelor lor faţă de copii; • descrierea rolului şi funcţiilor tatălui şi ale mamei ca modele de educaţie; • comentarea chipului părinţilor şi al copiilor redat în diferite opere de artă; • identificarea numelui, prenumelui, vârstei şi adresei bunicilor; • explicarea noţiunilor de arbore genealogic, neam, patrie; • stabilirea legăturilor între străbunici, bunici, părinţi, nepoţi; • compararea casei bunicilor cu casa părinţilor lor; • elaborarea unui plan de ajutorare al bunicilor; • reproducerea sfaturilor, poveştilor auzite de la bunici; • identificarea rolului generaţiilor în educaţie;	**6. Bunicii, părinţii şi copiii** • Particularităţile adultului şi ale copilului de gen/sex şi comportare; • Sentimentele de dragoste, stimă, cordialitate în relaţiile părinţi – copii despre arta populară; • Creaţia populară orală despre familie (copii şi părinţi); • Relaţiile bunici – nepoţi şi nepoţi – bunici; • Noţiunea de arbore genealogic, neam, patrie; • În ospeţie la bunici; • Bunicii purtători de valori strămoşeşti; • Caracteristici ale celor trei generaţii;
• identificarea obligaţiunilor tuturor membrilor familiei; • identificarea şi respectarea obligaţiunilor sale în cadrul familiei; • explicarea şi respectarea regulilor de comportare şi convieţuire în familie;	**7. Comportarea în familie şi în viaţă** • Cultura conduitei; • Salutul. Răspunsul la salut; • Rugămintea. Adresarea către părinţi, bunici, rude, fraţi, surori; • Respectarea ordinei în familie;

• reproducerea diferitelor forme de salut, răspuns la salut, adresare, rugăminte aluzie; • folosirea adecvată a formulelor de politeţe: poftim, mulţumesc, vă rog scuzaţi-mă, cu plăcere; • compararea regulilor de comportare civilizată cu poruncile lui Dumnezeu; • sărbătorirea tradiţiilor de familie; • distingerea deosebirilor dintre regimul copiilor şi al adulţilor; • respectarea regulilor de comportare civilizată; • dezvoltarea la copil a motivaţiei succesului şi să-şi propună scopuri;	• Comunicarea amabilă şi politeţea; • Poruncile lui Dumnezeu se respectă în familia mea; • Tradiţii în familie ca modele de educaţie familială; • Întrebări stereotip ale părinţilor; • Atitudini verbale evolutive ale copilului; • Atmosfera familială – climatul educativ necesar; • Copiii despre părinţi; • Comportarea adulţilor şi a copiilor în comunităţi;
• Conştientizarea importanţei sănătăţii şi a alimentaţiei raţionale pentru sănătatea familiei; • respectarea condiţiilor care ne asigură ocrotirea sănătăţii şi a regulilor de igienă personală; • identificarea unor elemente ale educaţiei morale; • cunoaşterea şi aplicarea metodelor educaţiei pentru valorile morale; • explicarea noţiunilor „axiologic” şi „ştiinţific” în contextul educaţiei pentru valorile morale;	**8. Sănătatea în familie şi strategia ei** • Impactul sănătăţii în viaţa familiei; • Regimul zilei şi respectarea lui; • Însemnătatea somnului, odihnei, culturii fizice pentru: - igiena personală; - alimentaţia raţională; • *Strategia educaţiei pentru valorile morale* • Recunoaşterea unor teorii ale educaţiei morale – elaborate şi inter-testate; • Opţiuni justificate axiologic şi întemeiate ştiinţific; • Finalităţi clare ale strategiei educaţiei;
• Explicarea rolului altor instituţii (policlinica, grădiniţa de copii, şcoala, biserica) în viaţa familiei; • comunicarea copiilor despre însemnătatea bisericii în cadrul familiei; • conştientizarea rolului mass-media în viaţa de familie;	**9. Relaţia familiei cu alte instituţii sociale** • Grădiniţa de copii, şcoala în viaţa de familie şi a copiilor; • Policlinica pentru copii; • Medicul de familie şi sănătatea copiilor; • Biserica în viaţa familiei**;** • Mass-media în viaţa de familie;
• Explicarea noţiunilor de sesizare, procedură, competenţă, sancţiune; • indicarea măsurilor luate în vederea înlăturării sancţiunilor; • determinarea rolului familiei în educaţia copilului; • cunoaşterea autorităţilor implicate în protecţia copilului; • cunoaşterea principiilor care stau la baza activităţii de protecţie a copilului;	**10. Protecţia copilului abuzat şi neglijat** • Sancţiuni de drept penal; • Sesizare, proceduri, competenţe; • Sancţiuni de dreptul familiei; • Sancţiuni contravenţionale; • Perspective în protecţia drepturilor copilului;
• Identificarea sărbătorilor naţionale; • descrierea semnificaţiei sărbătorilor naţionale în familie; • definirea şi explicarea noţiunii de *etnic, naţional, general-uman, identitate etnică, eticheta naţională;*	**11. Sărbătorile poporului român în familia mea** • Sărbătoarea Independenţei; • Sărbătoarea Limba noastră cea română; • Însemnătatea sărbătorilor naţionale;

• descrierea virtuţilor general-umane ale creştinismului; • descrierea cu exemple a tradiţiilor – etichetă la români;	• Participarea familiei noastre la diverse manifestări de sărbători; • Noţiunea de etnic, naţional, general-uman, identitate etnică, etichetă naţională; • Dragostea faţă de copii ca fenomen general-uman veşnic; • Virtuţile general-umane ale creştinismului; • Tradiţiile – etichetă la români;

Sugestii metodologice

Activitatea educaţională cu părinţii este orientată spre atingerea unor finalităţi care trebuie să fie conştientizate şi interiorizate de ambii subiecţi ai procesului (părinţii şi copii).

Realizarea tehnologiilor educaţionale se efectuează prin aplicarea metodelor interactive. Mai frecvent se aplică: observarea, convorbirea, diverse concursuri, intervievarea, problematizarea, cooperarea, studiul de caz, dar şi povaţa, rugămintea, îndemnul, aluzia.

Selectarea şi utilizarea metodelor este condiţionată de obiectivele activităţii, modulul, conţinutul, mijloacele şi metodele ce conduc spre motivaţia, inspiraţia, creativitatea educatorului în formarea competenţelor.

Sugestii de evaluare

Evaluările formativă şi sumativă se vor realiza prin intermediul diferitelor metode (orale, scrise, practice). În procesul activităţilor se pot aplica evaluări de tipul eseurilor, schiţelor, modelelor. Evaluarea obiectivelor preconizate este posibilă prin aplicarea strategiilor de tip expozitiv-euristic, algoritmizat. Accentul se va axa pe îmbinarea adecvată a metodelor clasice cu cele moderne. Educatorii pot utiliza diverse căi de formare a părinţilor: autocorectarea sau corectarea reciprocă; autoaprecierea vegheată; aprecierea reciprocă; aprecierea obiectivă a personalităţii şi estimarea propriei personalităţi (autoestimarea) [8, p. 33-34].

Referinţe bibliografice

1. Avram I., *Etnopedagogie aplicată: formarea orientărilor axiologice la preşcolarii mari*, Cluj-Napoca, Eurodidact, 2006, 183 p.
2. Baciu, S., *Perspective curriculare etnopedagogice,* Chişinău, „Univers Pedagogic”, 2007, 103 p.
3. Badea, E., *Caracterizarea dinamică a copilului şi a adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicaţie la fişa şcolară,* Bucureşti, Editura Tehnică, 1997, 203 p.
4. Batâr, D., *Familia în dinamica societăţii,* Sibiu, Editura Universităţii „Lucian Blaga”, 2004, 170 p.
5. Chirilenco, S., Cutasevici, A., *Ghid pentru perfecţionarea modalităţilor de evaluare iniţiată a copiilor,* Chişinău, Epigraf, 2005, 128 p.
6. Crăciun, B., *Lecturi minunate,* vol. III, *Poveşti, proverbe, ghicitori pentru şcolari şi învăţători,* Iaşi, Editura Porţilor Orientului, 2000, 159 p.
7. Cuznețov, L., *Curriculum: Educaţia pentru familie,* Chişinău, Editura „Museum”, 2004, 280 p.
8. Mija, V., Parlicov, E., Pâslaru, VI., Curriculum la dirigenţie, Chişinău, Lyceum, 2003, 36 p.
9. Silistraru, N., *Etnopedagogie,* Chişinău, Centrul Ed. al USM, 2003, 269 p.
10. Vrăşmaş, E. A., *Consilierea şi educaţia părinţilor,* Bucureşti, Aramis, 2002, 176 p.

К ИСТОРИИ БЕЛЬЦКОГО РУССКОГО ТЕАТРА
(конец 1940-х–начало 1950-х годов)

ON THE HISTORY OF BELTSKY RUSSIAN DRAMA THEATRE
(Late 1940s – early 1950s)

Николай АГА,
научный сотрудник,
Институт Культурного Наследия Академии Наук Молдовы

Abstract*: For the first time the history of creation and development of Beltsky Russian Theatre is touched upon in this article. An analysis of the repertoire formation, the creative activity of some directors and actors allows distinguishing some peculiarities of interesting, intense, complex and inconsistent theatrical life in the city for the early post war years.*

Keywords*: theatre, drama, performance, play, actor, artist, theatre spectators.*

После окончания военных действий в Молдавии был принят Государственный план восстановления и развития народного хозяйства МССР, в котором значительное место занимала культурная политика.

Началась реконструкция учреждений культуры в Кишинёве, Тирасполе, Бендерах, Сороках и Бельцах.

В начале XX века в Бельцах был построен каменный зимний театр с одноэтажным залом, 12 ложами, рассчитанный на 500 мест. Сведения о нем даны в книге о театрах Бессарабской, Херсонской и Подольской губерниях, изданной в 1919 году[1]. Однако в первом путеводителе по Бельцам 1937-1938 года это здание не упоминается. Можно предположить, что оно к тому моменту уже не существовало.

До войны достопримечательностью Бельц были два величественных здания – театр «Сафо» и театр «Скала».

Театр «Сафо» был построен в царское время. До 1918 года в его помещении проходили заседания Дворянского собрания. «Скала» был построен в 1934 году. В исторических документах «Скала» значится как выдающийся архитектурный памятник Бессарабии. Зрительный зал был рассчитан на 660 мест. Помещение обладало хорошей акустикой, сцена занимала треть внутреннего пространства, геометрия зрительного зала была рассчитана, на хорошую видимость с любого места. Постоянных театральных коллективов в этих помещениях не было. Здесь выступали заезжие гастролёры: драматические коллективы из Бухареста и Ясс, театр «Carabuş» с юмористом Константином Тэнасе, Виленский еврейский театр, популярные певцы Джику Петреску и Мария Тэнасе, знаменитый Джорже Энеску, популярные еврейские актрисы Сиди Таль и Иза Кремер и многие другие труппы и артисты.

С 1940 года в помещении театра «Скала» был Театр Красной армии. В 1940-1941 годах в нём гастролировали: Молдавский музыкально-драматический театр, Государственный Русский драматический театр, Государственный еврейский театр, симфонический оркестр и хоровая капелла «Дойна».

Во время войны здание «Сафо» было разрушено, а здание «Скала» серьёзно пострадало. На заседании исполкома Бельцкого городского Совета в 1946 году было решено открыть в здании «Скала» драматический театр. В 1947 году Комитет по делам искусств Совета Министров СССР включил его в число государственных театров с присвоением ему третьей тарифной категории.

В городе с нетерпением ждали открытия самого главного центра культуры. В нём предполагалось отмечать и все праздники, и знаменательные даты. Газеты и радио информировали жителей о ходе реконструкции здания и дне открытия театра.

Формирование труппы начиналось в Москве. Штат включал 84 человека, творческий коллектив – 61 человека, учитывая оркестр, состоящий из 16 человек. Первым художественным руководителем театра был назначен А.Ф. Москалёв, первым директором – М. Лядский.

После восстановительных работ здание «Скала» стало называться «Драмтеатр». Зал был рассчитан на 550 мест. Однако в официальных документах (постановлениях, справках, отчётах, приказах) вплоть до 1947 года царила путаница: театр назывался «Бельцкий театр «Скала», «Бельцкий гортеатр», «Бельцкий молдавско-русский драматический театр», «Бельцкий молдавско-русский музыкально-драматический театр». Но молдавской труппы до 1957 года не было. В 1947-1952 годах театр назывался «Бельцкий русский драмтеатр», в 1953-1957 годах – «Бельцкий республиканский русский драмтеатр».

26 августа 1946 года Оргбюро ЦК ВКП(б) было принято Постановление «О репертуаре драматических театров». В нем указывалось, что главный недостаток репертуара драматических театров «заключается в том, что пьесы советских авторов на современные темы оказались фактически вытесненными из репертуара крупнейших драматических театров страны». На основании этого Постановления все театры бывшего Советского Союза формировали свой репертуар.

Бельцкий русский театр открылся 7 ноября 1947 года спектаклем «Под каштанами Праги» в постановке режиссера А. Москалева и в художественном оформлении Н. Кабанова. Эта пьеса популярного в то время поэта и драматурга К. Симонова о борьбе с фашизмом, любви, дружбе и предательстве была очень популярна в первые послевоенные годы. Она нашла живой отклик в сердцах бельцких зрителей[2].

Городская газета «Коммунист» начала широко освещать деятельность театра. До конца 1947 года состоялись премьеры комедий «Встреча с юностью» А. Арбузова и «Обыкновенный человек» Л. Леонова. В начале 1948 года был показан спектакль по завоевавшей широкую известность пьесе Л. Рахманова «Беспокойная старость» о жизни знаменитого русского учёного Тимирязева в Петрограде в 1916-1917 годах. Спектакль раскрывал сложный процесс понимания изменившегося хода событий, признание ученым с мировым именем, воспитанным в царское время, новой власти. По отзывам прессы, образ Полежаева-Тимирязева, вернувшегося из-за границы, где ему

сулили головокружительную карьеру, и попавшего в капкан белогвардейской клеветы, в результате которой от него отвернулись многие друзья, убедительно представил актер А. Богачев. Рецензент особо отметил финал спектакля, в котором больной профессор произнес речь, вдохновлявшую матросов, уходящих на фронт, на борьбу за советскую власть. Как отмечалось в газете, «И сцена, и зрительный зал, охваченные единым эмоциональным волнением, аплодируют ученому – интеллигенту – актеру»[3]. Спектакль стал запоминающимся событием в жизни театра и города.

В 1948 году в Советском Союзе широко отмечалось 125-летие со дня рождения А.Н. Островского. Вторая половина сезона посвящалась этой знаменательной дате. На сцене один за другим прошли спектакли: «Не всё коту масленица», «Бесприданница» и «Поздняя любовь».

Пресса положительно отозвалась о спектакле «Не всё коту масленица», поставленном режиссером Н. Виталем и художниками Л. Любомирским и Б. Соколовым. Рецензент А. Вадимов характеризовал ее как «веселую комедию, не претендующую на глубокую и многостороннюю социальную характеристику эпохи»[4]. В рецензии достаточно подробно описываются образы, созданные актерами. Пластичный, владеющий мастерством психологического реализма А. Богачев в роли купца Ахова раскрыл сущность своего персонажа, в котором «переплетаются и уживаются скупость, властолюбие и животная похотливость»[5]. А. Вадимов особо отметил С. Скульбердину, создавшую образ Агнии, веселой, горячо любящей девушки, презиравшей купца Ахова, отказывавшейся выйти за него замуж. Привлек внимание рецензента и актер В. Вихрев в роли Ипполита, веселого молодого человека, любящего и умеющего постоять за свою любовь. Спектакль с увлеченно играми актеры и горячо воспринимали зрители.

Сложную психологическую драму «Бесприданница», поставленную А. Москалевым и К. Лодзейским, критика оставила без внимания. Это позволяет предположить, что спектакль не вполне удался.

«Поздняя любовь» в режиссерской интерпретации П. Бравича, несмотря на целый ряд ярких актерских работ, подверглась критике, согласно которой режиссёр и исполнители не сумели раскрыть сложные драматические коллизии пьесы[6].

Полные залы собирали спектакли «Молодой человек» Г. Мдивани и А. Кирова, «Платон Кречет» А. Корнейчука, «Машенька» А. Афиногенова. Однако восприятия зрителей не всегда совпадали с мнением прессы. Например, в рецензии на спектакль «Платон Кречет»[7], несмотря на положительную оценку отдельных сцен, статья заканчивалась обвинительным тоном. Критик упрекал художественного руководителя А. Москалёва и режиссёра И. Витоля в неправильной трактовке отдельных образов, фотографическом копировании образов пьесы. Следовавший далее вывод о художественной и воспитательной силе советского искусства заканчивался требованием теснейшей, непосредственной связи с жизнью. Режиссеры должны были помнить, что «советский человек – не схема»[8]. Не вдаваясь в художественные досто-

инства спектакля, рецензент опирался в его оценке на штампы передовицы газеты «Правда». Это не позволяет увидеть спектакль с точки зрения режиссерского решения и актерского воплощения образов.

Лирическая комедия «Машенька» А. Афиногенова в постановке А. Москалева имела большой зрительский успех. Симпатии критики вызывала Машенька в исполнении Н. Донцовой, создавшей пленительный образ девочки-подростка, подкупавшей своей искренностью, скромностью, душевной чистотой. Сложная роль дедушки Машеньки, одинокого, замкнутого в себе профессора Окаемова, никогда ранее не видевшего свою внучку и не любившего ее мать, исполнял С. Музиль. В ряде сцен актеру удалось показать постепенное преображение профессора под влиянием безграничной доброты и любви Машеньки, увидеть, как он нужен внучке и вообще молодому поколению. Профессор почувствовал прилив новых сил, бодрость духа. К нему вернулась радость жизни. Похвалы критики удостоились исполнители ролей учительницы Нины Александровны (А. Буравикова), инженера Леонида Борисовича (В. Лобунько), врача Туманского (П. Бравич). Особую значимость постановки рецензент видел в том, что спектакль помогает воспитать «высокообразованного, честного человека, волевых и мужественных патриотов своей страны»[9].

До конца первого сезона за три с половиной месяца было показано еще 7 премьер: «Свадьба Кречинского» А. Сухово-Кобылина, «Глубокие корни» Д. Гоу и А. Дюссо, «Овод» по одноименному роману Э. Войнич, «Московский характер» А. Софронова, «Севильский цирюльник» П. Бомарше, «Пути-дороги» Г. Федорова.

Во втором сезоне А. Москалев совместно с художником Л. Любомирским поставил публицистическую пьесу К. Симонова «Чужая тень». Она была написана на основе документального материала о профессорах Академии медицинских наук Н. Клюевой и Н. Роскине, которые занимались разработкой препарата от рака «КР» (круцин) и с разрешения властей передали его американцам в целях совместного научного исследования. Это возмутило Сталина и послужило толчком к развернувшейся кампании борьбы с космополитизмом. По заказу Сталина К. Симонов написал на эту тему пьесу «Чужая тень». Премьера в Бельцах была показана всего один раз молодежной аудитории города[10]. Однако позднее «Чужая тень» вошла в основной репертуар театра и была признана критикой одним из лучших спектаклей.

Летом 1949 Бельцкий русский драматический театр впервые гастролировал в Кишиневе. Критик М. Сухарев отметил разнообразие его интересного репертуара, отличающегося идейно-художественными достоинствами. Кишиневские зрители увидели спектакли: «Свадьба Кречинского», «Овод», «Чужая тень», «Молодой человек», «Платон Кречет», «Московский характер»[11]. В то же время, говоря о спектакле «Овод», критик писал, что «поведение героев сведено к переживаниям личного характера. В романе общественные и личные судьбы Овода, Монтенелли и Жемы тесно переплетены. Лучшие страницы ро-

мана – это история страданий и гибели Овода за итальянский народ… К сожалению, театр не почувствовал пафоса революционной романтики «Овода»[12]. Чувство неудовлетворенности вызвала у критика и «Свадьба Кречинского», которая превратилась в «безобидный водевиль, лишенный исторической и жизненной правды»[13].

По оценке М. Сухарева, театр гораздо больше преуспел в постановках пьес, отражающих современную действительность. В заключении подробной аналитической статьи он писал: «Бельцкий театр заслуживает творческой помощи и подлинного внимания…В театре имеется ряд опытных актеров, умеющих создавать полноценные художественные образы…Театр должен неизменно помнить, что содержательность и подлинная глубина сценических образов зависит не только от драматургов, но и от содержательности и глубины творчества актера и режиссера театра»[14].

7 ноября 1949 состоялась премьера «Особняк в переулке» братьев Тур (Л. Тубельский и П. Рыжий). Только что опубликованная пьеса о противостоянии советской и западной разведок в период холодной войны сразу же завоевала широкую популярность во многих театрах страны. В Бельцком театре «Особняк в переулке» поставили А. Москалев и К. Лодзейский.

В сентябре 1950 года Бельцкий драматический театр выступал с творческим отчетом в Кишиневе. Первым спектаклем был «Особняк в переулке». Критик И. Шведов писал: «…Спектакль сделан свежо и интересно. Проходит картина за картиной, распутываются нити чудовищной интриги, которую плетут иностранные шпионы в дипломатических сюртуках. Зрителей захватывает судьба честной и благородной Евы Грант (артистка А. Буравикова), советского майора Каштанова (артист Г. Градов) и его отца – старого художника (засл. арт. МССР В. Головченко). Бурей аплодисментов сопровождается речь Евы Грант, решившей порвать с лагерем врагов, носителями новой войны и остающейся работать в Москве. В спектакле немало недостатков: шероховатость речи, в общем хорошо играющей артистки А. Буравиковой, излишняя напыщенность в трактовке образа советника артистом И. Витоль, погрешности режиссерского разрешения некоторых сцен, особенно в последнем действии. Но театр сумел глубоко раскрыть социальное содержание пьесы и тем самым ответил патриотическим устремлениям зрителей»[15].

Подводя итоги творческого отчета, И. Шведов отмечал: «Репертуар Бельцкого театра в нынешнем сезоне выгодно отличается от репертуара кишиневских театров. Больше половины в нем пьесы советских драматургов»[16]. Несмотря на отмеченные просчеты в некоторых спектаклях, критик признавал, что «театр выполняет большую культурную работу… Группа артистов – энтузиастов во главе с режиссером А. Москалевым сумела создать в Бельцах, бывшем совсем недавно провинциальном городке, подлинно советский театр»[17]. В заключение И. Шведов выразил недоумение. «В последнее время среди некоторой части деятелей искусств Молдавии нередко можно услышать голоса о том, что Бельцкий театр

является конкурентом Кишиневского русского театра, и его надо ликвидировать. Излишне доказывать нелепость и вредность подобных разговоров. Бельцкий театр своим трудом и несомненными успехами завоевал право занимать видное место в системе искусств Молдавии»[18].

Последовавшая затем остроумная веселая комедия Б. Нушича «Госпожа министерша», с неизменным успехом уже на протяжении 20 лет исполнявшаяся на сценах театров многих стран, внесла новую яркую краску в репертуар бельцкого театра (режиссер А. Москалев, художник К. Лодзейский).

В конце года был показан спектакль «На той стороне» по документальной пьесе А. Багрянова, посвященной советским разведчикам, работавшим в Монголии в 1939 году (режиссер И. Петрухин, художник К. Лодзейский). С начала 1950 года и до завершения театрального сезона на афише театра появилось еще 5 новых спектаклей: «Пучина» А. Островского, комедия К. Гольдони «Забавный случай», драма Б. Лавренева «Голос Америки», комедия «На бойком месте» А. Островского, «Как закалялась сталь» Н. Островского.

В мае театр отправился на гастроли в Бендеры, Тирасполь, по районным центрам республики и Украины. Во время гастролей было сыграно 200 спектаклей. В этот же период были поставлены музыкальная комедия «Свадьба с приданым» Н. Дьякова с песнями А. Фатьянова, пьеса «Жизнь начинается снова» В. Собко о построении социализма в послевоенной Германии.

Четвертый сезон начался 7 ноября 1950 года в отремонтированном здании театра со спектаклей «Жизнь начинается снова» и «Свадьба с приданым» в постановке режиссера А. Москалева и художника К. Лодзейского.

Следуя указаниям ЦК ВКП (б) о проведении необходимых мер по усилению антиамериканской пропаганды и низкопоклонства перед Западом по линии искусства в текущий репертуар Бельцкого театра в дополнение к уже имеющимся спектаклям по данной тематике: «Чужая тень», Голос Америки», «Особняк в переулке», «На той стороне» вошел новый спектакль – «За вторым фронтом» В. Собко (режиссер А. Москалев, художник К. Лодзейский). В нем главным отрицательным героем был американец Сэм Гибсон, роль которого исполнял И. Витоль. По сообщению прессы, зрители тепло встретили новую постановку[19]. Однако режиссер А. Москалев не забывал и о классике. Совместно с художником К. Лодзейским он ставит в конце года «Коварство и любовь» Ф. Шиллера.

1951 год начинается с постановки музыкальной комедии «День чудесных обманов» (Дуэнья) Р. Шеридана. Спектакль удостоился высокой похвалы критики. В рецензии на спектакль В. Петров особо отмечал игру актеров: Ф. Дзярек «создала образ хитрой изворотливой служанки», «обаятелен и очень смешон» ростовщик Мендозо – засл. арт. МССР А. Турченко, «легко с чувством меры» подана роль отца Дон Джеромо – засл. арт. МССР В. Головченко. Роль ревнивого влюбленного Фернандо темпераментно исполнял А. Зайцев. В. Петров отметил также образ Антонио, созданный А. Бари, Э. Гейлер, обладавшую

«приятными голосовыми данными», которая «с задором и искренностью, в ярких тонах» исполнила роль дочери Джеромо Инессы. Хорошее впечатление на критика произвели актеры Н. Россова в роли Леоноры, подруги Инессы, Г. Градов в роли патера Пабло, который «мягко и тонко раскрывает внутреннее содержание представителей католической церкви, их лицемерие, алчность и ханжество». Успеху спектакля, подчеркивалось в рецензии, способствовали «яркие красочные декорации главного художника К. Лодзейского, музыка, пение, танцы, продуманная кропотливая работа главного режиссера А. Москалева». В. Петров отмечал «выдвижение молодежи» как «нужное и отрадное явление в театре»[20].

Затем последовала премьера спектакля «Богатые невесты» А. Островского, которая была предтечей знаменитой драмы «Бесприданница». Спектакль в постановке режиссера И. Витоля и художника К. Лодзейского удостоился положительной оценки прессы. В рецензии подробно пересказывалось содержание пьесы о жестоких нравах подмосковного пореформенного дворянства. В центре спектакля – купля – продажа девушки на выданье. Рецензент похвалил исполнителей всех ролей «за правильные, четкие образы и актерское мастерство»[21].

В конце сезона театр показал еще три премьеры: «Великий еретик» (о Галилео Галилее) И. Персонова, Г. Доброжанского, комедию «Замужняя невеста» А. Грибоедова, Н. Хмельницкого и А. Шаховского и «Семья Лутониных» бр. Тур и И. Пырьева. Премьера последнего спектакля в постановке режиссера М. Сухарева и художника А. Шубина состоялась в Кишиневе. И. Шведов откликнулся на нее обширной рецензией. Он охарактеризовал спектакль как «правдивый рассказ семье старого потомственного рабочего Егора Кузмича Лутонина, которая остается дружной и крепкой в любых испытаниях»[22]. Как недостаток спектакля критик отметил акцентирование режиссером и исполнителями внимания «на личных переживаниях и интересах героев. Их общественное положение, производственная деятельность отодвинуты на второй план. Повинны в этом авторы пьесы, но коллектив исполнителей усугубляет этот недостаток. Все же, несмотря на указанные недостатки, на сцене не исчезает волнующая атмосфера искренности и правды. Очень хороши декорации первого и третьего действия (художник А. Шубин)»[23]. Может быть, именно то, что в спектакле раскрывались характеры героев в жизненных обстоятельствах, а не производственные отношения, и создавало атмосферу «искренности и правды». Это скорее можно отнести к достоинствам спектакля. Не случайно следующий сезон театра открылся 6 октября 1951 года спектаклем «Семья Лутониных».

В спектаклях Бельцкого русского драматического театра первых послевоенных лет отразилось напряженное и противоречивое время, когда СССР приобрел статус мировой державы, в которой торжествовал дух победы и связанный с ней эмоциональный подъем, но, в то же время, разделение мира на два блока привело к укреплению тоталитарной системы в СССР, усилению идеологического контроля

над населением. Положительные сдвиги в развитии культуры и искусства сопровождались регламентацией их художественных направлений, не всегда обоснованных и часто осуществляемых малообразованными людьми. Репертуар, режиссерское решение спектаклей, исполнительское искусство актеров Бельцкого русского театра, отзывы прессы воссоздают атмосферу времени первых послевоенных лет.

Здание Драматического театра, 1944 год

Литература

1. Лазарев А., Лисовина А., Иванова З., Даниленко Р. *Культура Молдавии за годы Советской власти*. Т. I, (часть вторая). Кишинев, Штиинца, 1976, с. 221.
2. *Новый драматический театр* // Советская Молдавия. 1947, 22 октября; Москалёв Ф. *Первые шаги* // Коммунист.1948,6 марта.
3. Дубрава Н. *Спектакль об учёном патриоте* // Коммунист. 1948, 16 марта.
4. Вадимов А. *Не всё коту масленица* // Коммунист. 1948, 15 апреля.
5. Там же.
6. Ружина В. *Поздняя любовь* // Коммунист, 1948, 29 мая.
7. Самохвалов А. *Платон Кречет* // Коммунист. 1949, 3февраля.
8. Там же.
9. Смоленский А. *Машенька* // Коммунист. 1949, 24 февраля.
10. Зеленин Б. *Чужая тень*// Коммунист.1949, 31 мая.
11. Сухарев М.*Заметки о спектаклях Бельцкого театра (о гастролях в Кишинёве*) // Советская Молдавия. 1949, 19 августа.
12. Там же.
13. Там же.
14. Там же.
15. Шведов И. *Театр современной темы* // Советская Молдавия. 1950, 1 октября.
16. Там же.
17. Там же.
18. Там же.
19. Городская хроника. *За вторым фронтом* // Коммунист. 1950, 9 декабря.
20. Петров В. *День чудесных обманов (Дуэнья)* // Коммунист. 1951, 6 февраля.
21. Кузьмичёв М. *Богатые невесты* // Коммунист. 1951, 27 февраля.
22. Шведов И. *Пьеса о советской семье* // Молодёжь Молдавии, 1951, 24 июля.
23. Там же.

BACH FOR ALL TIMES DE GHEORGHE NEAGA PENTRU DUETUL DE PIANE – PARTICULARITĂŢI COMPONISTICE ŞI DE GEN

"BACH FOR ALL TIMES" BY GHEORGHE NEAGA FOR TWO PIANOS – COMPOSITION AND GENRE PECULIARITIES

CRISTINA PARASCHIV,
conferenţiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice
HRISTINA BARBANOI,
lector universitar, doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice

***Abstract**: Gheorghe Neaga is a remarkable Moldovan composer of the second half of the 20th century. His creation is marked by a free use of musical language, various compositional techniques used not as an end in itself, but as one of essential terms for creation of original artistic concepts.*

„Bach for all times" is one of his composition for two pianos written in 2003 during the last years of his life that he lived in America. This creation has never been elucidated in any musicological study, so we are the first who tried to analyze it. In a previous article, we have already elucidated the neoclassical and polystylistical trends that we find in this creation, and in the article below we report what are the composition and genre peculiarities of this musical work.

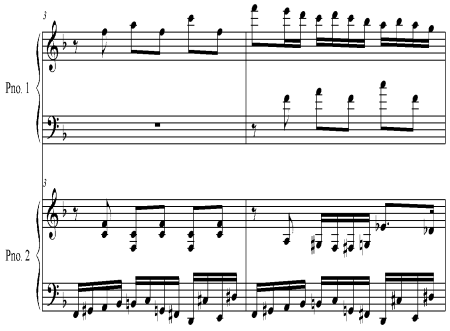
***Keywords:** quote, baroque forms, neoclassical trends, polyphony, ostinato, polystylistical technique, chromatic tonality.*

Lucrarea *Bach for all times* de Gheorghe Neaga a fost concepută în anul 2003, în ultimii ani de viaţă ai compozitorului şi este destinată duetului de piane. Este o creaţie a secolului al XX-lea în sensul deplin al cuvântului, fapt ce este relevat, în special, în principiile de organizare a înălţimii sunetelor, folosirea tehnicilor componistice tipice muzicii sec. al XX-lea – cromatizarea sistemului tonal, lărgirea tonalităţii, utilizarea mijloacelor de dezvoltare polifonică a principiului dodecafonic, sinteza dintre tonal şi atonal etc.

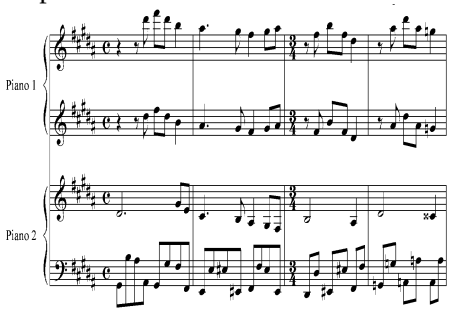
Bach for all times este o creaţie monopartită, scrisă în formă tripartită complexă cu repriză, cu schema literală de tipul **A B A$_1$**.

Cu privire la modul de utilizare a materialului tematic în cele trei secţiuni ale formei, putem menţiona faptul că autorul utilizează două teme-citat, şi anume: în calitate de primă temă-citat compozitorul prezintă fragmentul incipient al *Invenţiunii Nr.8* de Bach (părţile **A, A$_1$**), iar în calitate de a doua temă serveşte *Aria din Suita pentru orchestră (Uvertura) Nr.3 BWV 1068, in D-dur* (partea **B**).

Exemplul 1 – Invenţiunea Nr.8 de Bach (A, A1) – tema sună în partida pianului 1:



Exemplul 2 – Aria din Suita pentru orchestră Nr.3 BWV 1068, in D-dur (B) – tema este expusă în partida pianului 2:



Compozitorul prezintă temelecitat în varianta lor originală, respectând atât aspectul lor intonativ, cât şi cel metro-ritmic.

Nivelul sintactic al formei are următoarea structură: secţiunea **A** presupune mai multe variante de tratare a formei: invenţiunea lui Bach este scrisă în formă *bipartită veche*, cu structura tonală tradiţională: **P. I (T-D), P. II (D-T)**, Partea I având funcţia expozitivă, Partea a II-a – funcţia dezvoltătoare şi de repriză. La prima vedere, secţiunea A a lucrării lui Gheorghe Neaga urmează structura bachiană: constatăm prezenţa unei părţi expozitive (tonalitatea F-Dur) şi a unei secţiuni dezvoltătoare şi de repriză mai extinsă ca volum. În plus, partea a II-a începe cu Tema inversată, ceea ce e specific, foarte frecvent, în dansurile epocii barocului. Schema ar fi următoarea:

P. I			**P. II**
F	**F** - As – B	**- C -**	**As** – Des – Ges – G - **F**
12 m.	**10m.**	**10m.**	**13m.**

Totuşi, reieşind din tiparul formei bipartite vechi, partea I ar avea planul tonal T-D, iar partea a II-a D-T, ceea ce nu coincide cu materialul analizat. Forma bipartită veche aici serveşte mai mult, ca un principiu general, având în vedere expoziţia temei (P.I) cu cadenţa clară pe tonică, dezvoltarea şi repriza ei (P.II), cu un plan tonal mult mai desfăşurat, ce abundă în inflexiuni şi modulaţii.

Mai potrivită, în opinia noastră, pentru acest compartiment ar fi *forma variantică*, unde tema este urmată de trei variante diferite, în care drept mijloace de diversificare apar secvenţarea materialului şi prezentarea lui în diferite tonalităţi. Schema, în acest caz, ar fi următoarea:

Tema	**Var. 1**	**Var. 2**	**Var. 3**
F	**F**-As-B	**C**	**As**-Des-Ges-G-**F**

Secţiunea **B** vine cu schimbarea tonalităţii (F-Dur este înlocuit prin H-Dur) şi un material tematic nou, unde se conturează iarăşi forma variantică, în care ultima variantă se suprapune tematic cu începutul Reprizei mari (**A1**). În partitură nu este indicată o schimbare de tempo, însă ea survine ca rezultat al schimbării duratelor: dacă în A predomină optimile şi şaisprezecimile, aici duratele de bază sunt doimile, pătrimile. Se observă şi alternanţa frecventă a metrului: $^4/_4$, $^3/_4$, $^4/_4$, $^3/_4$ etc. În plus, caracterul noii temecitat este unul mai contemplativ, liric, filosofic. Schema Secţiunii B:

Tema	**Var. 1**	**Var. 2**	**Var. 3**
4 m.	**8 m.**	**3 m.**	**11 m.**

Această secţiune este vădit mai redusă ca dimensiune comparativ cu secţiunea A.

Interesant ni se pare faptul că hotarele dintre secţiunea **B** şi **A1** nu sunt strict delimitate din punct de vedere melodic. Astfel, ultima fază a secţiunii de mijloc coincide cu începutul Reprizei, proliferând în aşa mod potenţialul şi afinitatea melodică a temelor. Totuşi, drept indice de delimitare a secţiunilor formei serveşte planul tonal, care ne readuce din tonalitatea H-dur în tonalitatea de bază – F-dur.

A_1 este Repriza dinamizată, mult mai redusă, care trasează o singură dată tema-citat 1. A_1 este scris în forma unei *perioade polifonice*.

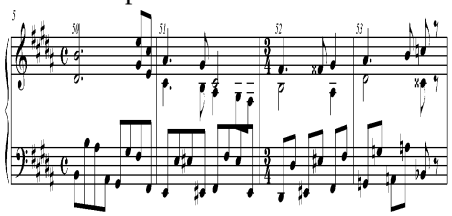
În ce priveşte modalitatea de lucru cu temele-citat în lucrarea lui Gheorghe Neaga, menţionăm următoarele: în secţiunea A, tema-citat este expusă în partida pianului I, primele 8 măsuri sunt prezentate identic ca la Bach, iar ulterior, tema este dezvoltată prin secvenţare.

Dacă pentru expunerea temei a fost însărcinat pianul I, în ce priveşte travaliul tematic, secvenţe pe baza secţionării temei întâlnim şi în partida pianului II.

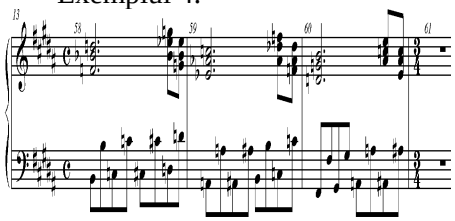
Cu totul altfel stau lucrurile în secţiunea A_1 a formei tripartite complexe, unde tema este trasată o singură dată în partida pianului II.

În secţiunea **B** apare tema *Ariei din Suita pentru orchestră Nr.3* – care este expusă la pianul II, cu îngroşarea permanentă a facturii: în varianta 2 a temei ea este expusă în sextă, ulterior în cvartsextacorduri.

Exemplul 3:

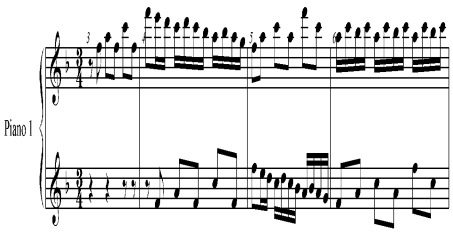


Exemplul 4:

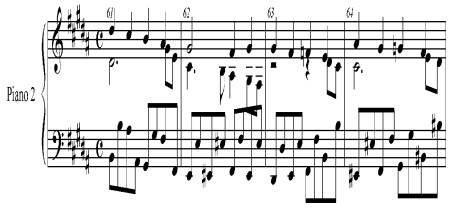


În rezultatul analizei lucrării, pot fi observate următoarele procedee şi mijloace de dezvoltare tematică: secvenţarea temei-citat, îngroşarea facturii, polifonizarea (polifonie imitativă şi contrastantă, prezentarea temei în oglindă etc.).

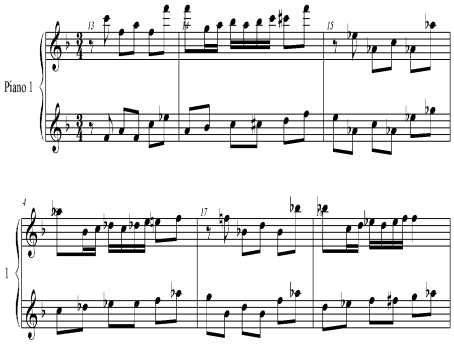
Exemplul 5 – imitaţie:



Exemplul 6 – polifonie contrastantă:



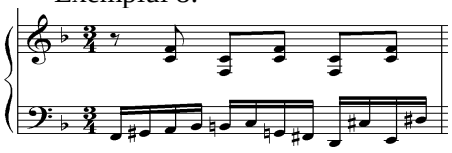
Exemplul 7 – secvenţarea temei-citat (prezentată în oglindă):



Limbajul proaspăt, inedit, marcat de evocarea melodiilor arhicunoscute, străpunse de disonanţe stridente, improprii epocii îndepărtate, dar pe deplin caracteristice muzicii contemporane este realizat datorită fuziunii şi îmbinării organice a principiilor vechi cu cele noi. În acest sens, menţionăm faptul că chiar din debutul lucrării, în partida pianului secund, la mâna stângă compozitorul utilizează un *ostinato* bazat pe *principiul dodecafonic*. Mai

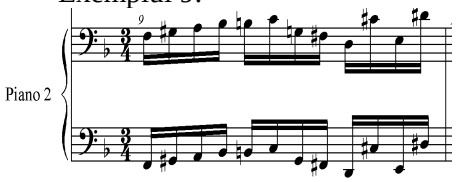
exact, el repetă timp de 8 măsuri o formulă melodică pregnantă, ale cărei sunete, fiind însumate, prezintă exact cele 12 sunete ale gamei cromatice.

Exemplul 8:



Acest motiv este dat spre amplificare, întrucât în măsura 9 el este dublat la ambele mâini, în partida aceluiaşi pian – secund.

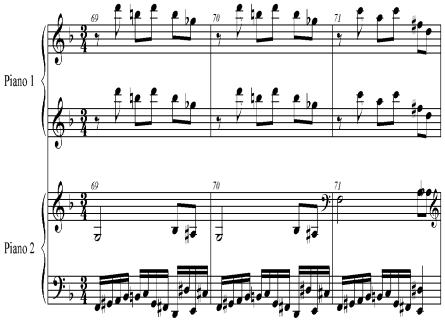
Exemplul 9:



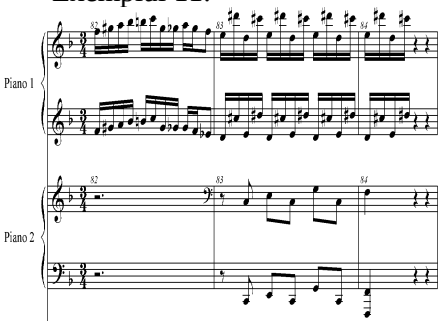
Interesant ni s-a părut faptul că compozitorul utilizează fragmentul *ostinato* doar atât cât în partida pianului I sună tema originală a lui Bach. Astfel, Gheorghe Neaga încadrează din start tema bachiană într-un limbaj contemporan, formând oarecum două linii sonore paralele.

Figura *ostinată* mai apare spre finele secţiunii A, iar în secţiunea B lipseşte cu desăvârşire. Aceasta reapare în secţiunea A_1 chiar de la începutul ei, anume în primele 3 măsuri, şi revine spre finalul lucrării, mai exact în măsura 82.

Exemplul 10:



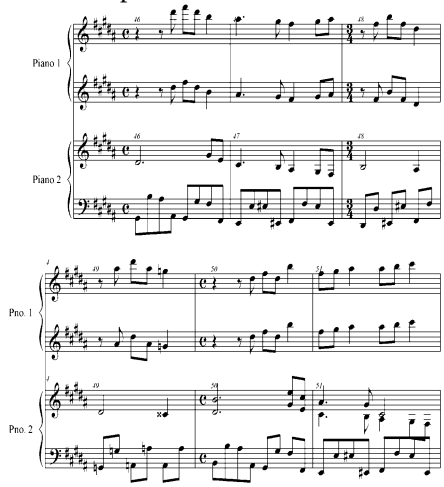
Exemplul 11:



Am prezentat această evoluţie a figurii de *ostinato* utilizată de Gh. Neaga, realizând că ea ocupă un loc important în dramaturgia lucrării. Remarcăm aceasta, având în vedere că principiul de *ostinato* este un element caracteristic atât muzicii baroce, cât şi celei din secolul al XX-lea.

În secţiunea B, concomitent cu noua temă-citat, în partida pianului 1 se întâlnesc elemente tematice din prima temă-citat (figura metroritmică şi structura intervalică). Compozitorul a luat ca bază asemănarea primului motiv a celor două teme, şi anume saltul la terţă (cvartă) în sus şi la cvintă (terţă) în jos şi diverse variante ale acestora, astfel menţinând apropierea dintre teme la nivel intonativ, dar şi ca factor de unificare a lucrării.

Exemplul 12:



În ceea ce priveşte corelaţia dintre cele două piane, remarcăm complementarismul ca o tendinţă definitorie, întrucât funcţia fiecăruia din cele două instrumente şi ponderea lor în lucrare sunt la fel de importante.

În urma analizei acestei lucrări, putem concluziona:

1. În lucrarea *Bach for all times* se remarcă calitatea sintetică a stilului componistic al lui Gheorghe Neaga, în care se îmbină următoarele polarităţi: tradiţional şi novator, vechi şi nou. Elementele tradiţionale sunt prezentate prin trimiteri la module semantice şi genuri concrete, tehnici componistice, construcţii arhitectonice, principii de dezvoltare afirmate în timp, cum ar fi: *polifonia imitativă şi contrastantă, elaborarea motivică* etc. Elementul novator însă este prezent printr-un proces complex de interpătrundere intonativă, care transformă din interior formele şi mijloacele de expresie obişnuite [1].

Limbajul muzical al creaţiei *Bach for all times* prezintă o sinteză organică a mai multor tehnici, răspândite în spaţiul muzical contemporan: elemente ce ţin de *tehnica dodecafonică, tonalitatea cromatică*. La nivel de dominantă stilistică în această lucrare se situează *tehnica polistilistică* [2].

2. Arhitectonica lucrării se structurează într-o formă tripartită cu repriză (**ABA$_1$**), textul muzical reprezentând un sistem integru din două structuri stilistice: prima dintre ele conţine un fragment din *Invenţiunea Nr. 8*, plasat în secţiunile extreme ale compoziţiei muzicale şi un alt fragment din *Aria din Suita Orchestrală Nr. 3* (B); cea de-a doua structură stilistică o prezintă stratul contemporan cu armonii stridente, cromatizarea ţesutului, folosind şi tehnica dodecafonică [3].

Prin urmare, *Bach for all times* de Gh.Neaga se înscrie în rândul lucrărilor monopartite de dimensiune amplă, în care se manifestă, la diferit nivel, particularităţile *formelor tripartită, bipartită veche, variantică* şi a *perioadei polifonice* [4].

3. În ceea ce priveşte duetul de piane, vom atrage atenţia doar la aspectul funcţional al partidelor. Astfel, în calitate de principiu dominant remarcăm *complementarismul*.

4. *Bach for all times* de Gh. Neaga se încadrează în rândul creaţiilor componistice contemporane de o complexitate stilistică şi semantică deosebită, graţie folosirii *tehnicii polistilistice*, care se manifestă în următoarele ipostaze:

a) Prima temă-citat ne introduce în atmosfera muzicii lui Bach (fragment din *Invenţiunea Nr. 8*). Prezentând al doilea citat – *Aria din Suita pentru orchestră Nr.3* – compozitorul îl integrează iscusit în limbajul deja existent. Modul de abordare a citatelor demonstrează în *Bach for all times* atitudinea de sublimare a valorilor culturale universale.

b) În aspect semantic, iese în vileag capacitatea textului muzical de a fi perceput la un nivel asociativ complex – de gradul doi – asociaţiile fiind bazate pe exemplele cunoscute ale trecutului muzical. În memoria asociativă a ascultătorului ele evocă sentimentele provocate de audierea lucrărilor respective. Fiind ţesute într-un limbaj nou, temele devin augmentate în plan semantic, îşi amplifică gradul de semnificaţie. Prin urmare, citatele apar în această lucrare ca un punct culminant al dramaturgiei.

c) Se interpătrund organic funcţia semantică şi cea constructivă a citate-

lor, ambele fiind direcţionate spre integritatea dramaturgiei lucrării.

5. Prin abordarea contemporană a procedeelor polifonice, *principiului de ostinato*, a formelor baroce (*forma bipartită veche, perioada polifonică*), dar şi prin apelarea la materialul muzical al epocilor îndepărtate *Bach for all times* exprimă tendinţele neoclasice în creaţia compozitorului Gheorghe Neaga [5].

În urma analizei efectuate, pentru exemplificarea mai clară a celor expuse prezentăm o schemă ce relevă utilizarea mijloacelor *vechi* și *noi* în creația *Bach for all times* de Gh. Neaga:

Elemente ale epocii baroce:	Elemente contemporane:
1. citatele	1. sonorități contemporane
2. formele baroce	2. tonalitatea cromatică
3. elemente de dezvoltare polifonică	3. principiul dodecafonic
4. principiul de ostinato	4. polistilistica

Mizăm pe actualitatea şi caracterul aplicativ al acestui studiu, atât pentru muzicologi, cât şi pentru pianişti, exprimându-ne convingerea că lucrarea *Bach for all times* de Gh. Neaga va ocupa un loc sigur în repertoriul muzicii naţionale de cameră.

Referinţe bibliografice

1. Axionov, V. Reflecţii asupra stilului sintetic şi individual în creaţia componistică contemporană. In: *Învăţământul artistic – dimensiuni culturale: conf. de totalizare a activităţii şt.-didact. a profesorilor* (anul 2003), ed. a 3-a, Chişinău, 2003, p. 96-99.
2. Axionov, V. Reflecţii asupra neoclasicismului în muzică. In: ACADEMIA de MUZICĂ, TEATRU şi ARTE PLASTICE. *Anuar Ştiinţific: Muzică, Teatru şi Arte Plastice*, 2005, Chişinău, 2005, p. 6.
3. Cocearova, G.; Melnic, V. *Armonia: Manual pentru instituţiile de învăţământ muzical superior, specialităţile Muzicologie, Compoziţie.* P. 1. Teoria Armoniei, Chişinău, 2001.
4. Bughici, D. *Dicţionar de forme şi genuri muzicale,* Bucureşti, 1974.
5. Voiculescu, D. Capacităţi expresive ale noilor tehnici polifonice în sec. XX. In: *Tradiţii şi inovaţii în muzica sec. al XX-lea*, Chişinău, 1997, p. 23-27.

VOCAL - CHAMBER CREATIONS BY THE COMPOSERS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA ON THE CONFLUENCE OF THE 20th-21st CENTURIES

CREAȚIILE VOCALE DE CAMERĂ ALE COMPOZITORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA LA CONFLUENȚA SEC. XX-XXI

Tatiana COADĂ,
doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice

***Rezumat**: În articol se propune o caracterizare generală a creațiilor vocale de cameră ale compozitorilor din Republica Moldova la hotarul dintre secolele XX-XXI. Sunt enunțate premizele istorico-sociale, care au adus la o dezvoltare vertiginoasă a muzicii camerale, unde se reflectă fenomenele procesului de tranziție: revizuirea valorilor și autoidentificării naționale. Autorul face o scurtă analiză a romanțelor și ciclurilor de romanțe, scrise de compozitorii autohtoni, care au contribuit la dezvoltarea muzicii de cameră în perioada enunțată. În centrul atenției sunt creațiile vocale de cameră ale lui V. Rotaru, Z. Tkaci,T. Zgureanu, B. Dubosarschi, O. Negruță, cât și a compozitorilor din generația mai tânără: E. Mamot, G. Ciobanu G. Mustea. Autorul de asemenea a manifestat interes și pentru creațiile vocale de cameră a celor mai tineri și perspectivi autori: S. Pîslari, O. Palymski, A. Bojoncă etc.*

***Cuvinte-cheie**: muzică vocală de cameră, creații vocale de cameră, cicluri vocale, text poetic, compozitori, romanță, poezie.*

The creativity of the *composers* of the Republic of Moldova on the border of the 20th-21st centuries identifies a number of important tendencies, characteristic of modern intellectual culture. According to I. Ciobanu-Suhomlin, the range of compositional creativity /.../ differs by unprecedented diversity. New names appear, the style and theme of the *composer*`s works are updated significantly, the priorities of the musical genres are revised, new means of expression are developed, but those found previously fit into a modern musical context" [1, p.13]. Really, the border of the 20th-21st centuries represents a new stage in the development of national music. The works composed in this period differ by the pluralism of style interpretation. The genre system of composing music is multifaceted and volumetric, including not only the traditional genres of the "academic" areas, but also a variety of mass and everyday music as well as music of religious-cult destination. The musical language is enriched and renewed, the composition techniques is transformed.

To a considerable extent this music phenomenon is associated with objective historical realities: socio-cultural changes, transformation of values. Not aiming at the analysis of causal relationships in the changes that have occurred, we state an obvious fact: rethinking the ideological and aesthetic basis of their work, many *composers* move from the genre scale of symphonic and theatre music, preferring the *chamber* area.

At this time many native *composers* call for the creation of *chamber - vocal works*. The musicians of older

generation continue to create *romances* and *vocal cycles*, and these musicians are especially those who firmly occupied a worthy place in the musical history of the Republic of Moldova: Z. Tkaci, V. Rotaru, T. Zgureanu, E. Doga, O. Negruța, G. Neaga, B. Dubosarschi. More and more insistently is felt the influence of the middle generation in the *chamber - vocal* genres: G. Mustea, G. Ciobanu, E. Mamot, M. Stârcea, M. Afanasiev. There appear names of young promising *composers*: S. Pîslari, A. Bojoncă, O. Palymski, I.Iakimciuc and others.

Poetical texts for the *chamber - vocal works* are borrowed by the native *composers*, from creations of different poets. The importance of the *poetry* of the classics of the national literature is traditionally great. Moldovan authors show particular attention to the lyrics and even to the prose of M. Eminescu. In this regard we could point *romances* and cycles of *romances* by E. Doga, B. Dubosarschi, G. Neaga, V. Rotaru, D. Kițenco, T. Zgureanu, V. Burlea, Z. Tkaci and of some other *composers*.

Special place among them belongs to the *chamber - vocal works* by T. Zgureanu. The *composer* himself characterizes his attitude toward the last of the romantic poets of the 19th century: „M. Eminescu is an interminable source of inspiration for *composers*, artists and theatergoers /.../ In my creations I am often inspired by his *poetry*, beginning with his *romances*...”[2, p.9]. The poems of the national classics formed the basis of two early vocal miniatures by T. Zgureanu – *The Desire* (*Dorința*) and *The Lake* (*Lacul*), created in 1983. Later, in 2005, the *composer* wrote the cycle *Appear to Give Light* (*Apari să dai lumina*) of four *romances* on poems by M. Eminescu, dedicated to the singer I. Cvasniuc.

M. Eminescu’s *poetry* was also close to another Moldovan *composer*, the world-famous romantic – E. Doga. At this bases of his *chamber - vocal cycle* from 1985 *Your Dealy Loved eye* (*Ochiul tău iubit*) there were poems, written by the poet in different periods of his life. The vocal cycle consists of six *romances*, and represents the evolution of a feeling of love from the first romantic dreams, to the sad and nostalgic memories of unfulfilled dreams.

The lyrics of the great national classic also became a source of inspiration for the *composers* of the younger generation. Two *romances* on the poems by M. Eminescu *The Desire* (*Dorința*) and Poem-ballad (*Poemul-baladă*) - were written by A. Bojoncă. S. Pîslari appealed to the poet’s creation in the romance *If Years Could Pass* (*De-or trece anii*). O. Palymskii created a *chamber-vocal cycle* on the basis of 6 sonnets by M. Eminescu[1].An original method of interpretation of M. Eminescu’s artistic heritage was found by G. Ciobanu. In his *chamber -vocal composition May be in Autumn* (*Poate la toamnă*), the *composer* used passages from M. Eminescu’s letters which allowed him to show clearly the entire depth of the conflict between the poet’s personality and the world.

[1] What are notable in this composition are the performing personnel: the voice, flute and fortepiano, the compose assigns a specific dramatic function to each of them: the vocal party takes the role of the author of the narration, the flute is identified with a distant star, and the fortepiano comments the happenings.

Besides the literary heritage of M. Eminescu, native *composers* use as poetic basis for their *chamber-vocal* works the *poetry* by V. Alecsandri, V. Micle, E. Bucov, G. Bacovia, B.P. Hașdeu, L. Codreanca examples of modern poet's work.

At the same time it should be mentioned that on the border of the 20th-21st centuries the *composers* from the Republic of Moldova give considerable and increased attention to the *poetry* of other nationalities. B. Dubosarschi draws his inspiration from classical Russian literature, being the author of epigrams cycle on poems by A. Pushkin. V. Beleaev created a vocal cycle based on the *poetry* by A. Pushkin. O. Negruța applied to the *poetry* by E. Asadov and A. Pushkin. M. Stîrcea wrote *The Vocal Cycle* (*Ciclul Vocal*) on the *poetry* of A. Blok. V. Slivinskii wrote *Nice fellow travelers* (*Приятные попутчики*) on the *poetry* of M. Tsvetaeva. Poems by B. Akhmadulina formed the basis of the triptych of *Romeo and Juliette*, created by G. Kuzmina.

Z. Tkaci used texts in Hebrew and Yiddish in her works. The result of this creative collaboration with the poem M. Lemster became the triptych The *History of the Walking Stick* (*История дорожного посоха*) for baritone and piano. Z. Tkaci wrote two *vocal cycles*: *His Good Name* (*Имя доброе свое*) and *Tea with the Stars* (*Чай со звездами*).

An exponential characteristic of *chamber* and vocal works of national *composers* in the recent decades is the expansion of the poetic palette to the Far East, which is rich in its diversity. Thus, a *vocal cycle* for baritone and piano, based on works by Chinese poets of the Middle Ages, was created by V. Beleaev. In the *vocal cycle The Ninth Moon* (*A noua lună în cer*) for mezzo-soprano, English horn, percussion and *Katay Tayama Songs* for mezzo soprano, English horn and percussion, G. Ciobanu refers to fragments of classical Chinese and Japanese *poetry*. Thus, the *composer* uses the text in the Chinese and Japanese languages, transforming their phonic paint into a special color timbre.

Describing the poetic basis of *romances* and *vocal cycles* of national *composers* from the period we are interested in, we should note another interesting fact. Sometimes is important for *composers* that the author of the lyrics should be a poetess. This refers to Z. Tkaci and V. Rotaru. So, V. Rotaru often said, that the poems by the poetess seemed to him more sincere and more lyrical. The *composer* wrote *romances* to the verses by L. Codreanca, T. Braga, L. Svetlaia, N. Pesetscaia. Z. Tkaci confidently believed that women's *poetry* was close to her own aesthetics. For the creation of the cycles *I Do Not Want to Make Plans Ahead* (*Я не хочу загадывать вперед*) and *Extinct Fires* (*Потухшие костры*), Z. Tkaci was inspired from the collection of *poetry* by M. Metleaeva and also by E. Slezinger's early poems.

The sphere of love lyrics is one of the leading and richest in the *chamber - vocal* creativity of the Republic of Moldova on the border of the 20th-21st centuries.

Composers are attracted primarily but the experience of a personal nature. Thus, sad memories of the lost feelings sound in the romance by E. Mamot *I Feel As I am Loosing You* (*Eu simt cum te pierd*) on the poems by N. Matcaș. In another essay by E.

Mamot on the verses of the same poet - *Let's Hide From the World* (*Hai lumii s-o tacem*) the author refers to his beloved with a request to hide her passion from the entire world, protecting their feelings, as the most valuable gift given by life. The pieces of music *Be Mine Just For One Night* (*Numai o noapte să fii a mea*) by Buzila on the verses of P. D'Allik and *Oh, Give Me Your Fiery Lips* (*O, lasă-mi gura ta de foc*) on the verses by V. Cioranu are full of passion and confessions of love. The *romances* by T. Zgureanu *You, My Love* (*Tu, iubito*) on verses by D. Matcovschi and *I Miss You* (*Mi-e dor*) on the poems by L. Bărlădeanu are permeated with a sense of sadness.

A tender image of the mother and maternal love, hidden memories of home and homeland are also major themes in many *chamber - vocal works* of native authors. They sound emotionally in the vocal cycle by V. Rotaru *Mother's Doinas* (*Doine de la mama*) on the *poetry* by T. Braga, in the romance *Oh, Mama* (*O, mama*) by V. Burlea on the verses from M. Eminescu, in the *romances* by E. Doga *Your Face, Mom* (*Maică, feţişoara ta*) and *Parents Home* (*Casa părintească*), on verses by G. Vieru, in *Doina* (*Doina*) for voice and piano by E. Mamot, based on poems by G. Vieru.

Emotional feelings caused by the images of the surrounding nature, formed the basis for a lyrical-landscape miniature vocal cycle by G. Mustea *Spring* (*Primăvara*) on poems by G. Vieru. The *poetry* of I. Podoleanu inspired K. Rusnac to create the lyrical *romances When Autumn Comes* (*Când vine toamna pe la noi*) and *I Look at snowdrifts Lie* (*Mă uit cum zac troiene*). The *romance The bird of Sorrow* (*Pasăre de dor*) by E. Mamot is a fine landscape sketch, in which lyrical memories and melancholy love are identified with the sadness and autumn changes in the outside world. The image of autumn nature, colored by philosophical shades, is also present in V. Rotaru's musical heritage. For instance, in the *romances* of the vocal cycle based on verses by G. Bacovia, autumn is associated not only with the time of year when the winds blow and the leaves fall from the trees, but with the end of life, the approach to the hour of death.

Philosophical reflections on life and death also belong to some *romances* by E. Mamot. In the work *Cranes Are Calling Me* (*Mă cheamă cocorii*) based on poems by N. Matcaş is conveyed a person's mood, who is alone with his thoughts and feelings in the last moments of his life: the landscapes of the sunny summer in the mind of the lyrical hero are replaced with the pictures of cold winter, life passes before his eyes, like shots from a film. Appeal to the inner world of any person, thoughts of vastness of life and time were embodied in another romance by E. Mamot on verses by St. Gramma *It Would Be Enough For Me* (*Mi-ar fi de-ajuns*), which reflects the attitude of a person who percieves himself as a particle of the universe. In romance *And the Ray Went Out at Night* (*Şi s-a stins în noapte raza*) by T. Zgureanu, on a poem by G. Furdui, the twinkling sunlight can be identified with the finest fibers of the human soul and the sunset of life is associated with a gradual going out of the sunlight in the night sky. Retrospective interpretation of life is typical of Z. Tkaci's late *chamber-vocal* art. The *romances* from the cycles *Extinct*

Fires (*Потухшие костры*) and *I Do Not Want to Make Plans in Advance* (*Я не хочу загадывать вперёд*) are permeated reflections on the meaning of life and the limits of life's journey.

At the same time, the desire to reveal the inner world of any person, to comprehend the delicate psychological movements of the soul, the desire to touch the eternal truth, made many native *composers* turn to religious texts. A striking example is *the chamber - vocal composition* by T. Zgureanu *Praised Be, Mary* (*Slăvită fii, Marie*), based on a text from the Bible. V. Burlea also created a religious text *Prayer* (*Rugăciune*) for voice and piano. Religious themes are also present in the works of other *composers*: D. Kițenco *Ave Maria* (*Ave Maria*) for soprano, clarinet and organ, *Alleluia* (*Aleluia*) for soprano, saxophone and pianoforte, Alleluia (*Aleluia*) for countertenor and harpsichord, M. Stârcea – *Psalm* (*Psalm*) on poems by T. Arghezi and others.

The Conversation genre of *chamber - vocal music* in the Republic of Moldova on the border of the centuries is represents by *romances*, songs and *vocal cycles*. In this respect, each of the *composers* treats these genres according to their individual style.

Thus, for example, V. Rotaru is one of those who almost always combines *romances* in small *vocal cycles* and gives them appropriate names. Each of the four *romances* of his vocal cycle *Mother's Doinas* (*Doine de la mama*) by T. Braga reveals one of the facets of the rich inner world of a man who devotedly loves his native land, its nature, its people and art. Five *romances* of the vocal cycle based on poems by V. Lebedeva impress by the colorful landscape, poetic world apprehension. The vocal cycle on a poem by D. Dajin for baritone and pianoforte is dedicated to heroic and patriotic themes. The vocal cycle for mezzo-soprano on poems by G. Bacovia is filled with images of philosophical discussions about life, death and immortality.

Speaking about the *chamber - vocal music* of the Republic of Moldova on the border of the 20th-21st centuries we cannot but mention the creative heritage of Z. Tkaci. The genre of the romance accompanied her throughout her carrier. In her late work, Z. Tkaci more and more often turns to the genre of the vocal cycle, making it perhaps the leader in her work. Among the most detailed conceived concept can be attributed to *From Moldovan Poetry*[2] (*Din poezia Moldovei*), created in 1983, which reveals the themes Man and Nature, Man and His Homeland. Five *romances* of the *chamber - vocal cycle Love me, my dear* (*Полюби меня, хороший*), based on poems by L. Doroshkova (1987) differ by clean, bright colors as well as by an optimistic mood. The more extensive and profound cycle *Your Good Name (Numele său sfânt*) based on poems by O. Driza (1989), encompassing the poet's six poems in characterized by a widely set theme *Man and His People*. The appearance of this cycle had a landmark character. It summed up the already established creative tenden-

[2] It should be noted that the cycle of Moldovan poetry exists in another performing version (for voice and chamber orchestra). Orchestrating the support part, Z. Tkaci sought to bring the composition outside the framework of the chamber genre, to expand the range of expressive means and to symphonize the cycle.

cies and long search of the *composer*. At the same time here are denoted some new facts that differ by a serious and rigorous tone, dominated by harsh tones, which will find their expression in Z. Tkaci's subsequent works.

A significant place in this panorama of *chamber - vocal music* works of the Republic of Moldova belongs to G. Ciobanu. Besides the already named *romances* of the vocal cycle *The Nineth Moon* (*A noua lună în cer*) and the essay *May be in Autumn* (*Poate la toamnă*) based on M. Eminescu's letters, G. Ciobanu composed the *work Forgotten Songs* (*Musical offering to Dosoftei*), *Cântări uitate* (*Închinare muzicală lui Dosoftei*), for base (baritone) and instrumental ensemble. A remarkable aspect of this work is the vocal interpretation that is equal to the value of the instrumental voice.

In *chamber - vocal creation* of G. Ciobanu another composition presents great interest, it was written for voice and *chamber* ensemble - *Sound Etude N4* (*Studiu Sonor N4*), subtitled *From There* (*De dincolo*) or mezzo-soprano as well as an original composition for three groups of instruments: woodwinds - flute, oboe, clarinet, bassoon, strings-violin, cello, percussion. Unlike the tree previously created purely instrumental *Sounds Etudes* (*Studii sonore*), here is introduced the vocal part that sounds the poems of Moldovan poet Trajan. According to E. Mironenco,"...This is very sad lyrics, marked by the finest shades of introspection in the sense of endless grief /.../. G. Ciobanu extremely carefully treated the text and found its adequate realization /.../ in the field of *chamber* music. G. Ciobanu actually invented a new genre of *Sounds Etudes* (*Studii sonore*), that corresponds to the processes occurring in the space genre of contemporary music" [3. p. 133].

Thus, the individualization of art-making, characteristic of contemporary *chamber vocal music* of the Republic of Moldova indicates the presence of its inexhaustible potential further development, associated with the implementation of the creative possibilities of various authors, the interaction and mutual enrichment of different spheres of the national genre of music.

Referinţe bibliografice

1. Ciobanu-Suhomlin, I. *Repertoriul general al creaţiei muzicale din Republica Moldova (ultimele două decenii ale secolului XX).* Chişinău: Cartea Moldovei, 2006, p. 13.
2. Балабан, Л. *Кому много дано – с того много и спросится*. В: *Наше Поколение:* Ежемесячный литературно-художественный, общественно-политический журнал. Кишинев, 2009, № 5, p. 9.
3. Мироненко, Е *Векторы композиторского творчества Геннадия Чобану на современном этапе. Звуковой этюд № 4*. In: *Arta şi educaţie artistică*: revistă de cultură, ştiinţă şi practică educaţională. Ed.: Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Balti, Moldova. 2007, nr. 7, p. 133.

SPAŢIUL ŞI EDUCAŢIA PLASTICĂ. MODALITĂŢI DE EXPLORARE A SPAŢIULUI ÎN CONTEXTE DIDACTICE LA CLASELE I-VIII

THE SPACE AND THE PLASTIC EDUCATION. WAYS OF EXPLORING SPACE IN DIDACTIC CONTEXTS IN 1ST-7TH GRADES

Vasile CIOCA,
doctor, profesor universitar,
Universitatea de Artă şi Design Cluj-Napoca, ROMÂNIA

***Abstract**: The author presents the attempts to structure a possible didactic strategy of addressing space in plastic education classes. The ways of studying and exploring space with the help of plastic means in 1st-7th grades are tested, based on Heidegger's ideas. The exercises, games, visual-plastic experiments of exploring space presented here are, in their majority, ingenious and attractive solutions.*

***Keywords:** didactic strategy, plastic education, space, visual-plastic experiments, plastic means.*

I. INTRODUCERE

Copilul începe să deseneze/picteze, să mâzgălească în jurul vârstei de doi ani. Ce desenează el de fapt? El desenează de toate căci ochii lui înghit o mulţime de culori, copaci, flori, oameni, case, obiecte, maşini, străzi, sate, oraşe, animale, nori, stele, apă, jucării, îngeri, zei, drăcuşori, zmei, naturi statice, portrete, peisaje, nave cosmice, peşteri, extratereştri, împăraţi, eroi, voinici, peşteri, lumi subacvatice, staţii interplanetare, linii, gesturi/mişcări, pete, puncte, linii, forme etc. Dar pe lângă toate acestea şi multe altele pe care le vede, el mai poate picta/desena şi lucruri care nu le paşte cu ochii: sunete, muzică, mirosuri, gusturi, gânduri, sentimente etc. Dar timpul şi spaţiul le poate desena, picta? Sau acestea sunt categorii/abstracţii ce ţin de filozofie, matematică şi fizică? Indiferent dacă ştim sau nu ştim nimic despre spaţiu şi timp noi nu putem exista înafara lor. Trăim, ne deplasăm, locuim prin şi în diferite spaţii, ne trecem timpul cu mai mult sau mai puţin folos. Unii iubim locurile de la munte, alţii adoră nesfârşita Mare; mulţi poartă în sufletul lor, cu mult drag, locurile natale deşi trăiesc pe alte meleaguri; unii s-au legat sufleteşte, din cine ştie ce pricini, de Veneţia, Roma, Tokio, Londra, Insula Paştelui, Sahara, Delta Dunării, Suceava; avem cu toţii anumite locuri preferate (străzi, uliţe, parcuri, edificii, păduri, stânci, poeni, râuri); ne impresionează profund anumite spaţii/ locuri sacre (piramidele din Egipt, templele şi bisericile diferitelor religii, peşteri unde au vieţuit sfinţi, monahi, înţelepţi), locuri unde s-au întâmplat lucruri memorabile (Alba Iulia, New York)... Unii dintre noi nu se simt bine în spaţii închise, alţii au oroare de spaţii vaste, deschise în toate direcţiile; unii au rău de Mare, alţii de înălţime, unii sunt pasionaţi de peşteri sau de lumea subacvatică; cosmonauţii au avut parte de experienţe şi trăiri unice în spaţiul cosmic; sunt oameni care descriu călătorii imaginare în locuri total diferite de cele cunoscute...

Cum îi ajutăm pe copii să exploreze spaţiile cu ochii, culorile, liniile, formele, punctele şi celelalte mijloace plastice? Putem oare desena spaţiul sau este o pierdere de vreme? Iar dacă putem face acest lucru, ce relevanţă are el în dezvoltarea personalităţii umane? Suntem nişte fiinţe spaţiale sau spaţiul e o invenţie a minţii umane, un cuvânt, o noţiune care învăluie în ceaţă o experienţă/trăire ancestrală inexplicabilă?

Încercăm, de vreo câteva luni de timp, să căutăm şi să înţelegem, informaţii importante despre spaţiu în general, despre reprezentarea lui, pentru a putea articula, împreună cu profesori, învăţători şi studenţi din Cluj-Napoca, o viziune şi o posibilă strategie didactică de abordare a spaţiului în cadrul educaţiei plastice.

II. SPAŢIUL: CÂTEVA CONSIDERAŢII

Spaţiul – aparţine el oare acelor fenomene originare în prezenţa cărora (Goethe) omul este cuprins de un fel de sfială ce poate merge până la teamă?

Dificultatea definirii spaţiului reiese din faptul că dincolo de spaţiu nu se află nimic din care el să poată fi dedus. Specificul spaţiului trebuie să se arate pornind de la el însuşi; dar în acest caz mai poate fi surprins acest specific? Dacă specificul spaţiului ne scapă, atunci vorbirea noastră despre spaţiul artei rămâne la rându-i în obscuritate. Câteva consideraţii ar fi totuşi utile pentru a aborda noţiunea de spaţiu în context didactic.

2.1. DESPRE SPAŢIU ÎN GENERAL

Spaţiul are diverse faţete, de exemplu:

- este un mediu al lucrurilor (în care se scaldă lucrurile),
- este un loc, suprafaţă, întindere limitată; întinderea, locul care ne înconjoară,
- este atributul obiectelor; loc liber între obiecte, distanţă, interval,
- este văzduh, întindere nemărginită care cuprinde corpurile cereşti,
- are aspectul unui întreg neîntrerupt.

Spaţiul este, de asemenea, forma experienţei noastre sensibile, este un mijloc ideal – o structură a spiritului, care conţine percepţiile noastre şi în care noi localizăm mişcări, evenimente, procese şi corpuri. În experienţa cotidiană spaţiul este:

- omogen
- izotrop (care are, pe toate direcţiile, aceleaşi proprietăţi)
- continuu
- nelimitat

2.2. SPAŢIUL LA HEIDEGGER

Referitor la artă, Haidegger menţionează trei tipuri de spaţiu, care pot fi deduse din spaţiul fizic ca specii derivate:

- spaţiul înlăuntrul căruia imaginea plastică poate fi descoperită asemenea unei prezenţe obiectuale (sculptura, tabloul ca obiecte plasate într-un loc anume);
- spaţiul închis în volumele unei figuri (spaţiul/golul închis, localizat în interiorul unei forme bidimensionale sau tridimensionale; spaţiul localizat în interiorul unui pătrat sau al unei sfere);
- spaţiul care rezidă în golul existent între volume (între formele dintr-o compoziţie bidimensională sau tridimensională).

Aceste aspecte fenomenologice ale spaţiului: spaţiu vast care scaldă, învăluie obiectele, spaţiul cuprins în interiorul obiectelor, spaţiul cuprins în golurile dintre un grup de obiecte sau forme grupate într-un loc anume (oraş, cartier, clădire, monument, tablou, cameră, scenă, etc.) sunt spaţii cu care se operează

în arhitectură, sculptură, teatru, pictură, film. Aceste spaţii pot fi abordate didactic în câmpul educaţiei vizuale.

Dar cum putem afla ce e specific spaţiului? Heidegger caută răspunsul în limbă, în experienţele originare care sunt păstrate în cuvinte. Spaţiul este ceva rânduit, rostuit, strâns laolaltă prin intermediul unui loc, adică prin intermediul unui lucru (lucrul/obiectul/punctul/forma localizează, fixează, ancorează).Spaţiul se percepe doar ca un rezultat/consecinţă a lucrurilor. Dar lucrurile nu aparţin sau odihnesc într-un loc, ci sunt ele însele locuri odihnind în sine.

Spaţiul ca loc (spaţiu ambient: o cameră, o curte, o stradă, o piaţă, un parc etc.)

Obiect-lucru ca loc (spaţiu inerent: un vas, un dulap, o casă, un copac, o maşină, o căpiţă, o stâncă, o statuie etc.)

Legătura dintre ele (spaţiul ca loc şi obiect-lucru ca loc) face ca spaţiul pe care îl străbatem/trăim (ca spaţiu al experienţei) să funcţioneze ca o materie/energie discontinuă, percepută doar prin relaţie cu modificarea în interiorul său a unor densităţi diferite. Spaţiul experienţei perceput ca densităţi diferite de materii şi energii. Obiectele percepute ca decupaj din context, ca nişte spaţii autonome mai mult sau mai puţin închise/deschise/întredeschise printr-un halou vectorial de energii subtile.

Spaţii sacre: îmblânzirea abstracţiei spaţiului infinit prin întemeierea unui spaţiu calitativ al lucrurilor, al unor izolări sacre, locuri de dialog între om şi cosmos, între om şi divinitate, între om şi transcendent.

III. MODALITĂŢI DE STUDIERE/EXPLORARE A SPAŢIULUI ÎN CADRUL EDUCAŢIEI PLASTICE

O posibilă strategie de abordare a spaţiului în activităţile plastice ar trebui să pornească de la caracteristicile de vârstă şi de la abordarea spaţiului ca obiect, mediu înconjurător/ ambianţă, direcţie/desfăşurare/mişcare şi raport, relaţii între obiecte/substanţe /materii/forme/calităţi.

3.1. SPAŢIUL CA OBIECT

Acest aspect presupune studii de forme pline şi goale concomitent (cuburi, cutii, case, camere, gropi, căpiţe, forme de relief, etc. – toate acestea văzute din unghiuri diferite. Analizarea unor forme pline/goale din reproduceri de artă. Forme tridimensionale reprezentate în diferite perspective (axonometrie). Crearea unor experienţe de relaţionare a elevului cu volumul/spaţiul obiectelor: obiect văzut cu un singur ochi, cu doi ochi pe rând; obiecte desenate după ce au fost pipăite şi nu văzute; obiecte desenate din exterior şi din interior, obiecte desenate văzute fiind lipite de nas; văzute de sus, de dedesupt, etc. suprafaţa obiectelor mărită (textura). Exerciţii de desfăşurări de obiecte (de la tridimensional la bidimensional), construirea obiectelor prin linii/tije/sârme (structura lor geometrică), construirea unor obiecte prin realizarea unor carcase din hârtie, carton alte materiale.

3.2. SPAŢIUL CA MEDIU ÎNCONJURĂTOR, AMBIANŢĂ, LOC, SCENĂ, VAS

Spaţiul sub această formă se referă la un grup de obiecte care sunt grupate în acelaşi loc şi la golurile/ spaţiile dintre obiecte. El este un spaţiu circumscris, localizat, decupat din spaţiul vast, cosmic cu care întreţine anumite raporturi (e suficient să ne gândim la spaţiul interior al unui edificiu, la spaţiul unei străzi sau pieţe, la spaţiul unui cartier, oraş etc.). Acest spaţiu ambiental/ambient e constituit din plinuri (obiecte/forme) şi goluri (vid,

aer, ceaţă, substanţă diluată/transparentă). Acest spaţiu locuit de obiecte (locuri libere şi locuri ocupate de obiecte) poate fi structurat foarte diferit având calităţi, expresii diferite: aici intră în joc anumite relaţii/relaţionări:

- relaţii între obiecte şi spaţiul gol (domină plinul, golul sau avem echilibru, aglomerări, dispersări, câmpuri plastice grele, uşoare, plate, vibrete, calme, tensionate, diferite desfăşurări ritmice etc.);
- relaţii între spaţiul gol şi trasee/direcţii de grupare a obiectelor/formelor (direcţii, scheme dominant verticale, orizontale, oblice, circulare, spiralice etc. rezultând, printre altele, spaţii/locuri/compoziţii închise, deschise, dinamice, statice);
- relaţii între obiectele/formele ce populează spaţiul respectiv (mărimi şi calităţi diferite, contraste, armonii, familii de forme, simetrii, grupări simetrice/asimetrice etc.);
- suprarelaţii între aceste trei tipuri de relaţii menţionate mai sus. În toate aceste cazuri putem concepe/iniţia diferite exerciţii, jocuri, probleme de exersare, explorare, experimentare de relaţionări (între spaţii date şi câteva elemente – forme, pete, linii, puncte; relaționări de forme culori, pete, linii între ele în spaţii libere, nelimitate; relaţionări de elemente/ obiecte pe diferite scheme mai mult sau mai puţin geometrice, simetrice, asimetrice etc. în spaţii limitate sau libere; din aceste exerciţii, jocuri de relaţionări vor rezulta principii/ reguli de compoziţie şi anumite spaţii plastice de calităţi diferite).

3.3. SPAŢIUL CA DIRECŢIE, DESFĂŞURARE, MIŞCARE

Sunt domenii artistice (dans, film, teatru, arta cinetică) unde mişcarea, desfăşurarea, direcţiile, traiectoriile, viteza sunt mijloace de expresie esenţiale în hora cărora intră obiectele, actorii/trupurile circumscriind anumite spaţii. Şi aceste aspecte ale spaţiului pot fi exersate, jucate, explorate mai ales prin modalităţi de învăţare integrată, prin analiza unor imagini filmice sau realizarea de imagini animate etc.

Exerciţii, jocuri, experimente vizual-plastice de explorare/jucare a spaţiului real şi a imaginii plastice a acestuia:

a) explorarea vizuală, tactil chinestezică şi plastică a unor corpuri cubice, rotunde, pline, goale, delimitate de suprafeţe sau de tije/ linii. Conştientizarea exterioritătii şi interioritătii obiectelor/formelor şi a graniţei dintre acestea: contur, piele, coajă, pereţi, carcasă; construirea plastică a graniţelor prin linii, suprafeţe/plane, texturi (imaginile 4, 5, 6).
b) Desenarea drumului pe care îl parcurge o furnică pe diferite suprafeţe de obiecte pline sau goale (pe un obiect cubic, rotund, pe obiecte goale pe dinăuntru, pe trei-patru obiecte diferite aşezate unul lângă altul. (imaginea 10).
c) Desenarea drumului parcurs de o furnică care pătrunde pe un orificiu în interiorul unui obiect gol şi iese pe alt orificiu (obiectul este delimitat de suprafeţe plane sau curbe.
d) Exerciţii de desfăşurări de obiecte: un cilindru gol, un cub, un măr etc. (imaginile 5 şi 6).
e) Exerciţii de secţionări/tăieri de obiecte cu diferite plane (măr, pară, cub de carton etc.) desenarea şi desfăşurarea lor (imaginile 5, 6).
f) Explorarea vizuală şi desenarea unor cutii mari fără planul de sus

văzute de sus; desenarea apoi a camerelor propriului apartament fără tavan şi văzut de sus.

g) Realizarea unor corpuri/forme 3D din sârmă sub forma unor structuri de linii (fructe, vase, corpuri geometrice etc.).

h) Grupaje de obiecte/forme 3D pline şi acoperite de o draperie moale; desenarea/pictarea acestora acoperite apoi descoperite (imaginea 12).

i) Pictarea/desenarea unor grupaje de obiecte pline, goale etc. plasate în cutii-camere cu un perete/ plan eliminat şi eventual cu lumină dirijată (imaginea 3).

j) Gruparea unor elemente plastice (pete, puncte, linii, forme, culori) într-un cadru dat (suport plat sau curbat pătrat, dreptunghiular, rotund, oval) cu dominarea plinului sau golului (imaginea 8, 12).

k) Gruparea unor elemente plastice bi sau tridimensionale după anumite trasee sau configuraţii: cerc, cruce, pentagon, triunghi etc.

l) Exerciţii de relaţionare a elementelor plastice ce populează şi/sau configurează un spaţiu plastic: aceeaşi familie de forme (numai rotunde, numai ramificate), aceeaşi culoare sau familie cromatică, aceeaşi tratare a suprafeţelor (plată, picturală, grafică, sculpturală). Vezi imaginea 1, 2, 4, 7.

m) Exerciţii de structurare a spaţiului plastic în sensul perspectivei liniare, aeriene, inverse etc. (vezi Vasile Cioca, 2007, Jocul de-a arta).

IV. ÎN LOC DE CONCLUZII

Căutările noastre privind spaţiul, spaţiul plastic şi posibile strategii didactice de explorare şi structurare artistică a acestuia sunt în curs de desfăşurare. Experimentăm în continuare noi jocuri, exerciţii, probleme vizual-plastice, modalităţi de abordare a dimensiunilor şi faţetelor complexe ale spaţiului în cadrul educaţiei vizuale. Situaţiile de explorare/construire/imaginare/înţelegere a problemelor legate de spaţiu şi reprezentarea lui, imaginate/gândite şi elaborate de noi, au stârnit interesul elevilor (clasele I – VIII) şi al profesorilor colaboratori din mai multe şcoli. Problematica spaţiului în cadrul activităţilor plastice este extrem de complexă şi necesită o abordare mulți, inter, transdisciplinară şi, cu siguranţă, nu poate fi redusă doar la clasica perspectivă liniară şi aeriană. Explorarea problemelor spaţiului şi configurarea lui plastică nu se face prin ilustraţii cu planşe-model, ci prin învăţare ludic-exploratorie.

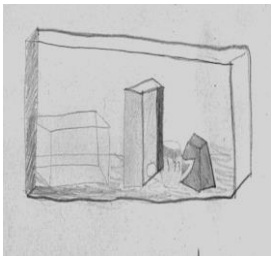
Referinţe bibliografice

1. Ailincăi, C. *Opera fereastră*, Editura Dacia, 1991, p. 97-144 (Vasul lumii).
2. Ailincăi, C. *Modele de reprezentare a spațiului în artele vizuale,* 2004, (Teză de doctorat).
3. Arnheim, R. *Arta şi percepţia vizuală*, Editura Meridiane, 1979.
4. Bachelard, G. *Poetica spaţiului*, Editura Paralela 45, 2003.
5. Blaga, L. *Trilogia culturii*, ELU, 1969.
6. Cioca, V. *Jocul de-a arta*, Editura Limes, 2007.
7. Cheng, F. *Vid şi plin. Limbajul pictural chinezesc*, Editura Meridiane, 1983.
8. Cheng, F. *Arta picturii chineze*, Editura Meridiane, 1996.
9. Francastel, P. *Pictură şi societate*, Editura Meridiane, 1970.
10. Francastel, P. *Realitatea figurativă*, Editura Meridiane, 1972, p. 180-215 (Spaţiul genetic şi spaţiul plastic).

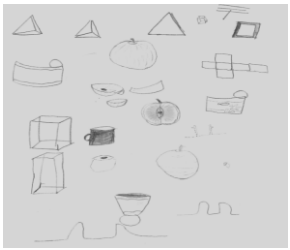
11. Gombrich, E. H. *Artă şi iluzie*, Editura Meridiane, 1973.
12. Gorcea,M. *Peisajul ca ego spaţiu*, Editura Grinta, 2010.
13. Heidegger, M. *Originea operei de artă*, Editura Univers, 1982, p. 185-191 (Arta şi spaţiul).
14. Kant, I. *Critica raţiunii pure*, Editura Ştiinţifică, 1969, p. 67 (Despre spaţiu).
15. Leibniz, G. W. *Opere filozofice*, 1972, p. 542-644.
16. Merleau-Ponty, M. *Fenomenologia percepţiei*, Editura Aion, p. 294-356 (Spaţiul), 1999.
17. Pleşu, A. *Ochiul şi lucrurile*, Editura Meridiane, 1986.
18. Florenski, P. *Perspectiva inversă şi alte scrieri*, Editura Humanitas, 1997.
19. Piaget, J., Inhelder, B. *La représentation de l'espace chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1948.
20. Săsărman, G. *Funcţiune, spaţiu, arhitectură,* Editura Meridiane, 1979.
21. Şuşală, I., Bărbulescu, O. *Dicţionar de artă. Termeni de atelier*, Editura Sigma, 1993.
22. Yvonne, H. *Paul Klee şi pictura modernă*, Editura Meridiane, 1999.

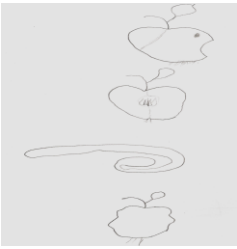
Im. 1

Im. 2


Im. 3

Im. 4

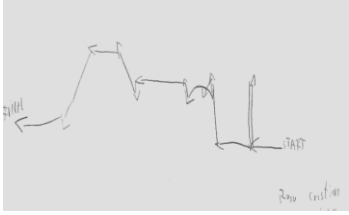

Im. 5

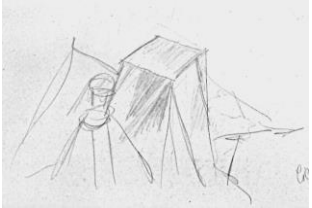

Im. 6

Im. 7

Im. 8

Im. 9


Im. 10


Im. 11

Im. 12

ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕГОСЯ-ПИАНИСТА

THE SOUND EMISSION AS THE BASIS OF INTERPRETATIVE CULTURE FORMATION OF PIANO STUDENT

Лилия ГРАНЕЦКАЯ,
кандидат педагогических наук, доцент,
Бэлцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Марина ПАПЕНЮК,
преподаватель фортепиано, I дидактическая категория,
Теоретический лицей им. Михай Еминеску, Бэлць

***Abstract**: The sound emission in achieving the musical and interpretative act in piano class is conceived by the authors as a current, interesting and complex one. Arising from the postulate that music is a sonorous art, the performer-pianist's goal is to achieve the sound emission at a creative and artistic level. In this article, the authors have developed a scheme, a psycho-pedagogical model of achieving the musical and artistic act, where the element "sound emission" plays a key role.*

***Keywords:** piano interpretation, interpretative culture of the piano student, musical thinking, student's musical and auditive experience, imaginative perception.*

Работа над звукоизвлечением представляется нам одной из самых интересных и сложных задач в фортепианной педагогике. Исходя из того, что музыка – это, прежде всего искусство звука, главнейшей задачей пианиста является работа над звукоизвлечением. Благодаря опыту, накопленному фортепианной педагогикой, мы обладаем необходимыми знаниями о весьма опасной тенденции, касающейся как *недооценки* проблемы звукоизвлечения, так и ее *переоценки*. (Г. Нейгауз, М. Д. Рэдукану и др.) [1, 2]. Следовательно, необходимо рассматривать проблему в широком смысле, т.е. в неразрывной связи с формированием исполнительской культуры музыканта в целом.

Разрабатывая методологию работы над художественным звукоизвлечением, считаем необходимым выделить ряд составляющих данной проблемы:

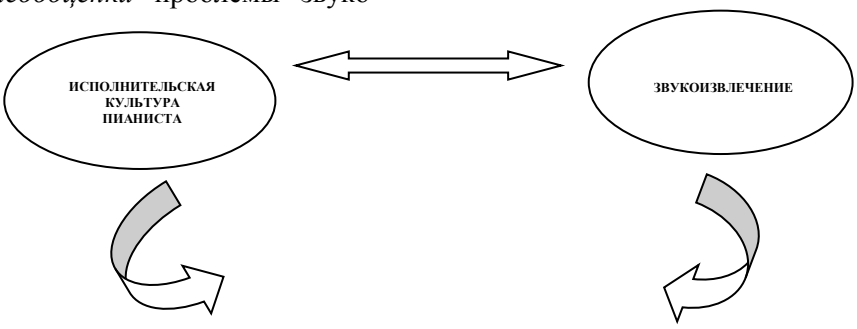


Рис.1 Методология работы над художественным звукоизвлечением

Разработанная нами схема-модель методологии работы над художественным звукоизвлечением, предполагает планомерное развитие *музыкального мышления учащегося*. Но, прежде всего, ученикам следует накапливать *музыкально-слуховой опыт* как основу исполнительского творчества. В этом случае вспоминается высказывание Г. Г. Нейгауза о том, что «Прежде чем начать учиться на каком бы то ни было инструменте, обучающийся […] должен духовно владеть какой-то музыкой: так сказать, хранить ее в своем уме, носить в своей душе и слышать своим слухом» [1, стр. 11].

Формирование музыкально слухового опыта. Красивый эстетически выверенный звук является следствием, прежде всего, глубокого проживания, понимания и живого восприятия музыкального искусства. Все это осуществляется на основе запаса слуховых впечатлений, их постоянного притока, накопления широкого слухового опыта. Вне опыта и вне определенного фонда специфических слуховых представлений невозможно познать язык музыки и ее содержание, поэтому главной педагогической стратегией и предпосылкой эффективности обучения следует считать накопление данного музыкально-духовного опыта. Нахождение необходимого звука неразрывно связано с постижением идейно-образного смысла музыки и требует выхода за его пределы. Музыкальный опыт и знания, их объем и приумножение не только создают почву для осмысления и обобщения музыкальных явлений, но во многом определяют качественную сторону мыслительных операций, стимулируют отработку слуховых представлений и, как следствие, способствуют художественному звукоизвлечению. Расширение слухового опыта должно осуществляться комплексно: на индивидуальных занятиях, путем самостоятельного изучения дополнительного репертуара в эскизной форме, во время коллективных прослушиваний экзаменационных или концертных программ учащихся, во время посещения концертов, слушания музыки во внеурочное время и т.д.

Развитие музыкального мышления. Искусное владение звуком, на наш взгляд, напрямую связано с мыслительными спо-

собностями учащегося. В процессе фортепианного обучения одной из важнейших задач педагога является развитие музыкального мышления. По мнению Г. Г. Нейгауза, задача педагога не должна ограничиваться лишь развитием у учеников «умения двигать пальцами». Настоящий педагог должен давать весь комплекс знаний, необходимый для изучения музыкального репертуара: только при этом условии будут развиваться как пианистические, так и музыкально-теоретические, эстетические, познавательные возможности учащихся. Исполнение каждого сочинения должно раскрыть его сущность, должно быть осмысленным и логичным, потому что звукоизвлечение, являясь всего лишь средством (пусть и стратегически важным) в художественной реализации произведения, в конечном итоге определяется уровнем понимания и спецификой толкования идейного замысла изучаемой музыки. Необходимо заметить, что процесс развития *музыкального мышления* должен носить не стихийный, а *системный* характер и подчиняться музыкально-художественным принципам. Активное приобретение знаний; разнообразие, и, самое важное, системность, иерархичность изучаемого материала; активизация эмоциональной сферы учащегося; стимулирование его творческого потенциала и т.д. – все это определяет успешность достижения поставленных целей. Но педагогам необходимо помнить и тот факт, что ученик способен с интересом заниматься лишь 15-20 минут, поэтому следует сделать работу очень понятной, рациональной и неутомительной.

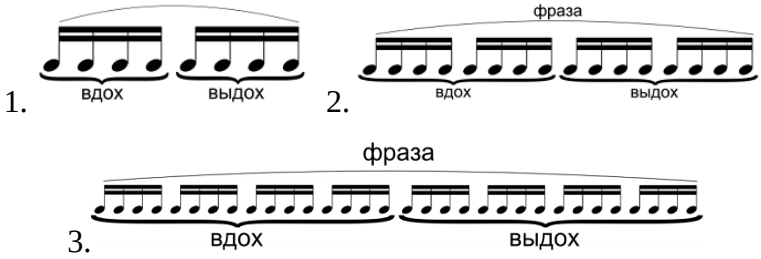
Особое внимание необходимо уделять развитию *образного мышления* юного пианиста как основе динамико-колористического и артикуляционного многообразия фортепианного туше. Динамика, колористика и артикуляция – три кита, на которых зиждется выразительность фортепианной игры. Чем шире шкала нюансов каждой из перечисленных сфер в арсенале пианиста, тем выше его мастерство, сильнее воздействие его искусства. Вполне очевидно, что формирование профессионального умения исполнять музыку с динамическим, тембральным и артикуляционным многообразием не должно быть выхолощенным, связанным лишь с понятием «громко-тихо», «радостно-грустно», „staccato-legato“ и им подобными, но базироваться на фантазии юного музыканта, его духовно-эмоциональном опыте, включающим образное мышление.

Музыкальные средства выразительности (МСВ) – это те средства выразительности, благодаря которым исполнитель может передавать свои чувства и образы через звук, через игру на инструменте. Если у исполнителя недостаточно знаний, умений и навыков МСВ, то, как бы он ни старался сыграть произведение выразительно, у него ничего не получится – все будет звучать не так, как он чувствует, не так, как хочет и может сыграть. Его исполнение не будет отражать его чувства, образы и переживания. К МСВ относятся: *тембр звука, движение звука, гармония, динамика и баланс, окраска звука, педаль, интонация и вес, штрихи, фразировка и форма, музыкальная речь, метр, образ и даже артистизм.*

Контакт с клавиатурой – наиболее важная часть *техники звукоизвлечения*, так как от качества навыков, его составляющих, во многом зависит результат исполнения музыки. Развитие навыка весовой игры, навыка игры цепкими и сильными пальцами при раскрепощённых мышцах рук и навыка физической филировки звука играет первостепенную роль в обучении. Роль первых двух настолько важна, что их необходимо рассматривать во взаимодействии. Пианист должен уметь регулировать силу крайней фаланги, как бы срастаясь с клавишей, «вытягивая» из неё звук, и в то же время контролировать беспрепятственный поток веса, перемещаемый на пальцы через раскрепощённые мышцы рук. Именно в этом во многом кроется физический секрет красивого большого фортепианного тона.

«Образ» вокального дыхания. Великие композиторы и пианисты 19-20 столетий призывали обучающихся игре на фортепиано: *«Если хотите выработать красоту, глубину и разнообразие тона, учитесь это делать у выдающихся вокалистов».* Лучшей похвалой пианисту-артисту во все времена было: «У него/неё рояль словно поёт - говорит».

Педагог-пианист В. Макаров [6] утверждает, что главная идея «образа» вокального дыхания состоит в том, что, извлекая звук из фортепиано, вы как бы подражаете процессу пения. «Роль диафрагмы у пианиста выполняют пальцы и всё пястье. Причём, кончики пальцев – это ещё и «язык», а свод ладоней – «нёбо». Запястье, предплечье и плечо – это путь движения воздуха, это жизнь звука. Позвоночник и спина – это резонаторы, создающие «акустический» эффект звучания. Звук движется в их направлении и отражается от них». Формировать навык – «образ» вокального дыхания – необходимо, прежде всего, в процессе прохождения с учениками настоящей, высокой музыки. Тем не менее, приведём некоторые упражнения, способствующие развитию этого навыка, используя материал экзерсисов Ганона.



Слуховой контроль звукоизвлечения. Одним из самых распространённых профессиональных недостатков юных пианистов издавна является неспособность слышать реально звучащую под их пальцами музыку. Они выкладываются эмоционально, добротно справляются с технически сложными пассажами, но, увы, реально не слышат себя. Позже, после выступления, прослушивая запись, они

нередко удивляются факту своей игры, не понимая, как возникли те или иные нюансы: динамика, тембр, педализация, артикуляция. Им казалось, что на сцене всё было иначе. Причины этого явления связаны с тем, что, во-первых, те из учащихся, кто обладает сильным темпераментом и энергетикой, выходя на сцену, не могут совладать с собой и «глушат», или иначе «зажимают» эмоциональный уровень их самовыражения, – под эмоциональным уровнем подразумеваем не инстинктивно выплёскиваемую энергию, но переживание музыки, основанное на связи интуиции, инстинкта и интеллекта [три «и»], во-вторых, – этим «страдают» и учащиеся с сильным темпераментом, и не имеющие такового, – у многих обучающихся игре на фортепиано не сформированы навыки, являющиеся важнейшей частью слухового контроля звукоизвлечения: *предслышание звучания, контроль продолжительности и филировки звука, слышание себя «со стороны».*

Если у исполнителя есть ясное художественное намерение, если музыка звучит у него внутри, он сумеет (…) увлечь слушателей, не прибегая ни к каким вычурам и ухищрениям (А. Б. Гольденвейзер) [3].

Способность предслышать звук – эталон мастерства исполнителя, показывающий, что музыка артиста звучит так, как он хочет, а не так, как выходит. Однако достичь этого нелегко, потому что высказывание музыканта должно быть хорошо сбалансировано: одновременно эмоционально [а не сухо-скучно] и понятно по смыслу. Типичными ошибками учащихся в сфере слухового контроля являются следующие: *неумение слушать затихание звуковой волны, соединение предшествующей и последующей звуковых волн, момент освобождения новой звуковой волны от обертонов предыдущей.* Непременным условием воспитания навыка слышать себя «со стороны» является развитие внутреннего слуха пианиста, когда не пальцы, используя свою механическую память, идут впереди головы, но именно голова своим внутренним слухом диктует пальцам сценарий игры.

В. Макаров [6] считает, что от того, насколько юный пианист владеет *техникой расслабления,* зависят практически все составляющие искусства звукоизвлечения: контакт с клавиатурой, профессиональное дыхание, слуховой контроль, энергетика, динамика, колористика и артикуляция звучания. С развитием умения расслабления связано также формирование сценически-артистических навыков пианиста и, пожалуй, самое главное, без чего никогда не сможет обойтись ни один, обучающийся игре на фортепиано, и что является неотъемлемой частью продуктивного исполнительского процесса, – *концентрация внимания*. Развитие высокого уровня концентрации внимания без использования техники расслабления попросту невозможно. Между тем, профессиональная жизнь учащегося протекает, как правило, в трёх сферах:

- *урок с педагогом,*
- *самостоятельные занятия,*
- *и, как итог, выступления перед слушателями.*

В каждой из них концентрация играет решающую роль. При этом необходимо подчеркнуть, что обучение осуществляется на фоне невероятно интенсивного, подчас агрессивного, характера современного бытия, которое не может не отражаться на психофизическом состоянии учащегося, проявляясь в тревожности, неконтролируемом потоке информации, проникающей в сознание, неумении фиксировать и выполнять поставленные задачи, низком энергетическом уровне исполнения, дискомфортности на сцене, «аварийности» игры, связанной как с пианистическим качеством, так и с «отказом» памяти. «Особенности техники расслабления связаны с тем, что с помощью сознания мы как бы «отвлекаем», «уводим» наши мышцы от реальности, «превращая их в абсолютную противоположность напряженности, тем самым одновременно раскрепощая огромную энергию, таящуюся в наших теле и духе, и значительно экономя её расход во время исполнения, а также с тем, что, выполняя специальные упражнения на расслабление, мы «чистим» наше сознание, «атакуя» неконтролируемый информационный поток и создавая поле для «чистого» созерцания – переживания музыки.» [6]

Обобщая вышесказанное, необходимо заметить, что разработанная нами схема-модель работы над звукоизвлечением отображает различные области-аспекты исполнительской деятельности: художественно-эстетическую, психолого-педагогическую, инструктивно-техническую, широкий охват которых подразумевает эффективное, многоаспектное решение выдвинутой нами проблемы. Используя предложенную «схему-модель» в повседневной педагогической практике, мы можем не только научить юных исполнителей художественному звукоизвлечению, но и способствовать развитию их исполнительской культуры.

Библиография

1. Нейгауз, Г. Г. *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва, Музыка, 1988.
2. Răducanu, M. *Metodica studiului şi predării pianului*, Iaşi: Editura muzicală, 1982,
3. *В классе Гольденвейзера*, Составитель Благой Д., Москва: Музыка, 1986,
4. Бочкарев, Л. П. *Психология музыкальной деятельности,* Москва, 1997
5. Вендрова, Т. Е., Писарева, И. В. *Воспитание музыкой*, Москва: Музыка, 1991
6. Макаров, В. *Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении в начальной школе*, Харьков, 1997.

МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ ПИАНИСТА

MUSICAL AND AUDITORY FORMS AND THEIR ROLE IN THE EARLY FORMATION OF THE PIANIST

Елена НАНИЕВА,
преподаватель фортепиано 1 категории,
Школа искусств им. Е. Коки, г. Сороки

***Abstract**: This article studies the musical forms (auditory, visual, motoric and tactile ones) and their role in the formation of the pianist. There were analyzed the methods that contribute effectively to the development of internal musical hearing, to the increase of locomotor apparatus' skills and to the quality of sound. It also mentions how to overcome pupil's locomotor apparatus difficulties.*

***Keywords**: internal auditory image, artistic image, musical composition, phrasing melody, development of musical abilities, pianist's education.*

«…При разучивании нового произведения настоятельно необходимо, чтобы в уме сложилась совершенно ясная звуковая картина…»
И. Гофман

Одной из форм деятельности, участвующей в создании, восприятии и воспроизведении музыкальных произведений, являются **слуховые представления**. Они имеют огромное значение для исполнения музыки.

В деятельности музыканта различают три вида представлений:

- ***музыкально-слуховые,***
- ***зрительные***
- ***и осязательно-двигательные.***

Музыкально-слуховые представления, возникающие в процессе музыкальной деятельности и представляющие собой определенную переработку слуховых впечатлений, являются специфическим средством восприятия музыки, её понимания и воспроизведения. **Музыкально-слуховые представления** можно рассматривать, как способность внутренне слышать художественный образ музыкального произведения. Они неразрывно связаны с образами памяти и воображения. Игра пианиста становится творческим актом только тогда, когда мир воображаемых звуковых представлений воплощается в реальном звучании. Музыкально-слуховые представления являются одним из звеньев развития музыкального слуха.

Зрительное представление музыканта тесно связано с программностью, с претворением жизненных образов, картин природы в музыкальные образы. Так пьеса А. Гречанинова «Звездная ночь» из цикла «Пастели» (соч.3 №5) или «Танец медвежат» Ю.Виноградова создают конкретные зрительно-образные представления.

Зрительные представления играют большую роль в техническом освоении произведения. Некоторые пианисты, обладающие яр-

кими зрительными представлениями, представляя себе рисунок технического пассажа, могут изобразить его графически. *Тесная связь зрительных и слуховых представлений способствует формированию пианистических движений.* Осязательно-двигательные представления в свою очередь, тесно связаны с музыкально-слуховыми и зрительными представлениями. Двигательные моменты играют важную роль в работе «внутреннего слуха». В качестве таких двигательных моментов выступают, во-первых, движения голосового аппарата или пальцев, выраженные внешне или только «зачаточные», и вызываемые ими ощущения; во-вторых, двигательные представления.

Целостное музыкальное представление складывается из конкретного звукового музыкального представления и ассоциативных представлений, носящих чувственный или эмоциональный характер. В своем формировании музыкальное целостное представление проходит три этапа. На первом этапе возникает первичное эмоциональное представление. На втором – первичное представление включается в процессы анализа и синтеза, в ходе которых оно частично или полностью подвергается уточнению, корректировке, изменению. В процессе анализа и синтеза активное участие принимают конкретные звуковые и чувственные ассоциативные представления, которые, приобретая новые черты, подготавливают возможность перехода к третьему этапу.

На третьем этапе возникает целостное художественно-образное музыкальное представление, ведущим элементом которого являются эмоциональные представления, обогащенные и развитые в результате процессов, происходящих на 2-м этапе. Наиболее плодотворным в музыкальной педагогике является метод обучения, который опирается на музыкально-слуховые представления. Важно, чтобы ученик каждую прочитанную ноту слышал внутренним слухом. Очень велика роль музыкально-слуховых представлений в исполнении. Надо научить ученика умению мысленно представлять себе, прежде всего, осознанный звуковой образ, а не нотный рисунок. Звуковые представления как бы автоматически должны соединяться с необходимыми движениями рук. Ученик должен представлять себе звуковой образ и художественный замысел композитора, знать, что в итоге должно получиться.

Как происходит становление слуховых представлений во время исполнения? Можно так представить себе этот процесс:

1. Во время игры ученик слышит отдельно каждую ноту и звучание всего произведения. Однако, когда пьеса еще детально не изучена, ученик, играя в ускоренном темпе, успевает осознать лишь отдельные моменты звучания, так как его сознание отстает от слуха. Поэтому необходимо учить произведения в медленном темпе, слушая и чувствуя все элементы музыкальной ткани, осознавая слышимое.
2. После предварительной работы по изучению текста становится возможным собрать отдельные знакомые элементы ткани вое-

дино. В процессе работы возникает «попутное слушание» своей игры, формируется слуховое представление данного текста.

3. Фиксирующее слышание перерождается в активное слушание, являющееся главным творческим импульсом в занятиях. В процессе работы звуковой образ произведения оживает, приобретает интонацию, тембровую окраску.

Музыкально-слуховые представления являются важным звеном в музыкальном развитии и воспитании, они непрерывно развиваются и совершенствуются. Слабость музыкально-слуховых представлений может явиться тормозящим фактором в развитии музыкальных способностей.

Каким образом можно развивать музыкально-слуховые представления?

В практике работы бывают ученики, не имеющие ярких музыкальных данных, со слабо развитым звуко-высотным слухом. С момента 1-го извлечения звука на фортепиано надо направлять слух ученика на слушание глубокого, красивого звука, формируя слуховой контроль и способность к самостоятельному анализу качества звучания. Для развития музыкально-слуховых представлений я даю задание подбирать и транспонировать знакомые мелодии. Очень важно заинтересовать и увлечь ученика интересным репертуаром. В работе с детьми младших классов я использую программные произведения. Они помогают детям лучше раскрыться в исполнении. Например, при разборе пьесы А.Гречанинова «Звездная ночь» ученице было сложно охватить цельно 3-х – частную форму, ритмическую пульсацию размера 6/8,9/8 и агогические отклонения в темпе – *rubato.* Я дала ей задание продумать образ, сюжет этой пьесы. Ученица написала поэтический текст к музыкальному произведению А.Гречанинова «Звездная ночь» (Ноктюрн As-dur,соч.3 №5 «Пастели»):

«Ночь темна и полна звезд далеких,
И у всех есть звезда – тайн полна…
Светит ярко нам всегда, нам всегда.
Луч света всё дальше летит, несётся всё выше,
Звезда сияет, так ярко сияет вдали высоко, высоко.
Горе и счастье в жизни бывают,
Тучи вмиг солнце порой закрывают,
Мрак наступает, мрак наступает.
Тёмные тучи ветер развеет
И на душе у нас сразу светлеет, всюду покой.
Ночь темна и полна звезд далеких,
И у всех есть звезда – тайн полна
И у всех есть звезда, тайн полна».

Фразировка мелодии, её интонации приобрели ясность, выразительность, помогли охватить цельно музыкальную форму пьесы, лучше раскрыть характер. Звукоизвлечение стало качественным, обрели смысл и чувство меры агогические отклонения. Ученица нарисовала «пастелью» рисунок к пьесе. Её целостное музыкально-слуховое представление сформировалось благодаря эмоциональному представлению образа, анализу и синтезу всех частей пьесы. Её фиксирующее слушание переродди-

лось в активное слушание, появился творческий импульс в исполнении пьесы.

В результате проделанной работы ученица выросла в музыкальном, творческом отношении, стало богаче её ассоциативное мышление, она проявила самостоятельность. Поэтому можно сделать вывод, что ассоциативное мышление, музыкально-слуховые представления и самостоятельность ученицы находятся в прямой зависимости. Чем больше развиты ассоциативное мышление и музыкально-слуховые представления у ученика, тем большую самостоятельность в работе он может проявить.

Формированию и развитию внутреннего слуха способствуют следующие методы работы:

1. подбор и транспонирование по слуху, активизирующие слуховые представления ученика;
2. игра в ансамбле, воспитывающая музыкально-слуховое восприятие общего звучания обеих партий ансамбля;
3. чтение с листа, развивающее внутренний слух, умение слышать музыку «в уме»;
4. исполнение пьес в замедленном темпе с предслышанием последующего звучания музыки;
5. проигрывание музыкального произведения способом «пунктира»: одну фразу – «вслух», другую – «про себя», ощущая цельность его звучания;
6. беззвучная игра на клавиатуре, слегка дотрагиваясь пальцами до клавиш;
7. слушание музыкальных произведений в другом исполнении с одновременным чтением нотного текста;
8. выучивание произведения или его фрагмента наизусть посредством мысленной игры по нотам – этот метод сложен и эффективен;
9. слушание музыки в концертных залах, филармонии способствует ознакомлению с новым музыкальным репертуаром, развитию не только музыкально-слуховых представлений, но и расширению музыкального кругозора, повышению интеллектуального уровня ученика.

Музыкально-слуховые представления являются важным фактором формирования пианистических движений. В процессе работы с учениками младших классов приходится сталкиваться с проблемой зажатия рук. Основная причина зажатия рук – это не налаженный контакт между внутренним слуховым представлением (ВСП) ученика и тем, как его правильно передать посредством звукоизвлечения на инструменте. Это является следствием того, что у ученика нет «умений»: когда он, играя, слышит, что его внутренние слуховые представления не совпадают с реальным звучанием на фортепиано, он зажимается.

Когда контакт «голова-руки-голова» налажен, мышцы рук и запястье начинают естественно двигаться благодаря тому, что движение мышц рук полностью связано с внутренними слуховыми представлениями. Если ВСП (динамика звука или штрих) изменяются – движения рук перестраиваются на нужное ВСП. Таким образом, для того чтобы движения были естественными, должны быть точными ВСП.

Концы пальцев отвечают за качественное звукоизвлечение. Причиной вялых концов пальцев является отсутствие у ученика четкого ВСП, всех градаций звука: тембра, гармонии, динамики, педали, поэтому ему сложно передать даже простейшую динамику.

Когда у него есть чёткое ВСП всех градаций звука, он представляет желаемый звук и играет его качественно, находя нужные движения. Пальцы сами начинают чувствовать, где им прикасаться цепко и крепко, или легко и воздушно. Появляется ощущение того, что он прикасается не к клавишам, а к звуку и возникает «пение на инструменте».

Каким же образом происходит пение на инструменте? Для пения нужен голос – у ученика это ВСП звука, связанного с движением рук и пальцев. Он умеет этим голосом говорить, играя на инструменте (басом, альтом, тенором или сопрано). Чтобы этим голосом петь, а не говорить, ученик овладевает «знаниями» правильного интонирования звуков и «умениями» грамотно передавать интонирование на фортепиано с помощью веса руки и верной посадки. У ученика появляется ощущение того, что один звук перетекает в другой. Это даёт ещё большую свободу мышцам рук и способствует музыкальному исполнению.

Правильное звукоизвлечение это:

1. точные ВСП о том, что пианист хочет сказать, выразить в звуках на инструменте;
2. чувствительные и живые концы пальцев, которые полностью передают на фортепиано ВСП о звуке;
3. движения запястья, локтя и корпуса, которые полностью отражают ВСП;
4. владение правильной интонацией мелодии и весом руки, т.е. владение «пением на инструменте».

Таким образом, чтобы устранить дефекты двигательного аппарата учеников, такие, как зажатость руки, тряска, слабый или очень резкий звук, и научить правильному звукоизвлечению, игре-«пению» на фортепиано, необходимо развивать внутренние музыкально-слуховые представления.

Рассматривая данную тему, можно сделать следующие **выводы.**

1. Слуховые представления как одна из форм психической деятельности пианиста имеют три разновидности: музыкально-слуховые, зрительные и осязательно-двигательные.
2. Музыкально-слуховые представления – это внутренние слуховые представления художественного образа музыкального произведения.
3. Формированию пианистических движений способствует взаимосвязь зрительных и слуховых представлений.

Конкретное звуковое музыкальное представление в тесной связи с ассоциативными представлениями формируют целостное музыкальное представление, проходящее три этапа развития:

1. первичное эмоциональное представление;
2. звуковое и чувственное ассоциативное представление, про-

ходящее процесс анализа и синтеза;

3. возникновение целостного художественно-образного музыкального представления.

Представления звукового и художественного образа в соединении с необходимыми движениями рук определяют процесс исполнения. Для осознания прослушанной музыки необходимо проанализировать все её элементы во время исполнения: вначале в медленном темпе, затем синтезировать их, доводя до нужного темпа в интерпретации музыкального произведения. Развитие активного слухового самоконтроля способствует появлению у ученика творческого отношения к занятиям. Для развития музыкально-слуховых представлений необходимо применять различные перечисленные ранее методы работы.

Важной задачей для педагога-музыканта является формирование качественного звукоизвлечения и устранение дефектов двигательного аппарата у ученика. Так как в процессе музыкального развития и воспитания ученика-пианиста очень велика роль музыкально-слуховых представлений, необходимо постоянно работать над их развитием и совершенствованием.

В данном контексте эпилогом нашей работы могут стать слова известного пианиста и педагога Н. Перельмана: «*Лишь тот исполнитель, кто в нотной пустыне увидел мираж*».

Литература

1. *Вопросы методики преподавания в ДМШ*. М.-Л., 1965.
2. Гофман И. *Фортепианная игра. Вопросы и ответы*. М., 1969.
3. Кременштейн Б. *Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано*. М., 1966.
4. Назайкинский Е. *О психологии музыкального восприятия*. М., 1972.
5. Перельман Н. *В классе рояля. Короткие рассуждения*. Л., 1981.
6. Цыпин Г. *Обучение игре на фортепиано*. М., 1984.

ПОДГОТОВКА УЧЕНИКА К КОНЦЕРТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

PREPARING PUPIL FOR CONCERT PERFORMANCES

Людмила ДАМАШКАН,
преподаватель фортепиано 1 категории,
Школа искусств им. Е. Коки, г. Сороки

***Abstract**: This paper focuses on the study of the preparation for evolving on the stage. It analyzes and outlines the methods and the tools that enhance learning of musical composition by heart, used so often in teaching practice in order to diminish the psychological traumas and to reduce their influence on the pianist's professionalism. The author highlights the individual approach and the work on the artistic image with each pupil that determines and cultivates a constant and indubitable evolving on the stage.*

***Keywords:** scenic performance, pianist, visual memory, auditory memory, motor and locomotive memory, harmonic thinking, artistic imaginary, artistic skills.*

«Основная цель исполнителя – увлечь слушателя»
Н. Перельман

Любому концертному выступлению ученика: будь то экзамен, зачет, концерт, – предшествует длительная и кропотливая работа. Концертные выступления для любого музыканта-исполнителя являются важным событием. Для детей это событие должно быть радостным праздником. Перед педагогом стоит задача создать у ученика состояние, которое помогло бы ему как можно лучше донести до слушателей то, что было задумано и отработано в классе.

Концертное выступление – синтез многих компонентов: музыкальных способностей ученика, его физической и нервной конституции, методов его обучения музыке с первых шагов, воспитание исполнительской воли и подготовки психики к исполнению при публике.

Это – итог всей системы обучения музыке на данном этапе развития, где все взаимосвязано: воспитание мышления и сознания, памяти, двигательных навыков. Работая с учеником над музыкальным произведением, педагог прививает и закрепляет нужные навыки. И если ученик, волнуясь на эстраде, многое теряет, то чаще следует винить не его нервную систему, а недостаточное либо неправильное усвоение и закрепление навыков.

Трудно сказать, что именно важнее для чувства уверенности на эстраде, но, безусловно, память – один из наиболее важных факторов. Память – это свойство нервной системы сохранять реакции на полученные организмом восприятия.

Психология различает следующие виды памяти: зрительная, слуховая, двигательная и смешанная (зрительно-слуховая, зрительно-двигательная и слухо-двигательная). Наиболее распространены смешанные виды памяти.

Зрительная память проявляется в способности запоминать картину нотного текста и пианистичес-

ких движений, связанных с представлением клавиатурного пространства. Обычно зрительные компоненты памяти играют побочную роль. В редких случаях у специфически одаренных людей зрительные восприятия словно фотографируются памятью и во время исполнения нотный текст стоит перед их глазами так ясно, как будто они играют по нотам. Очень развитой зрительной памятью обладал выдающийся дирижер А. Тосканини.

Музыкально-слуховая память заключается в способности запоминать мелодию, гармонию, тембр и ритм.

Двигательная память пианиста, воплощающая звуковое представление, невозможна без музыкально-слухового компонента. В восприятии пианиста-исполнителя доминирует слуховой компонент памяти, мышечные ощущения могут быть обнаружены лишь в специальном анализе. Однако двигательная память иногда спасает пианиста: когда он вдруг забывает о том, «что идет дальше», руки играют помимо сознания.

Запоминание пианистических движений опирается на *тактильную* и *мышечную память*. Память прикосновения, ощущения кончиков пальцев развивается игрой не глядя на клавиатуру, с закрытыми глазами или в темноте. С закрытыми глазами исполнял музыку Н. Метнер.

Мускульная или моторная память должна быть хорошо развита у пианиста, т.к. без мгновенной нервной реакции на прикосновение, так же, как и на слуховое восприятие, профессиональная техника невозможна. Движения должны стать автоматическими, подсознательными.

Слухо-двигательная память – это специфически исполнительская, игровая память. Вместе с запоминанием музыки слухом руки пианиста должны «запоминать» движения, которыми они воплощают музыку на инструменте.

Какая бы ни была у ученика хорошая природная музыкальная память, следует воспитывать у него сознательный и логический подход к разучиванию музыкального текста. То и другое связано с гармоническим слышанием и пониманием музыкальной формы произведения.

Самые простейшие элементы ученик узнает уже при исполнении первых несложных пьес на первом этапе обучения. Несколько позднее появляются легкие этюды, и пьесы в простой двух- и трехчастной форме. Контрастная музыка среднего раздела трехчастной формы легко воспринимается ребенком. Услышав пьесу в исполнении педагога, ученик сам говорит: «Вот появилась новая музыка, а потом опять как с начала». (К примеру: Д. Кабалевский, «Медленный вальс», Р. Шуман «Смелый наездник»).

В процессе работы необходимо научить ученика разбирать произведения по форме: частям, периодам, предложениям и фразам. Зная структуру произведения, он легко будет понимать его и тем более выучивать.

В самых легких сонатинах (например, И. Берковича, G-dur, А. Гедике, C-dur) есть уже зачатки сонатного аллегро, в них четко отграничены контрасты, главная и побочная тема, есть элемент разработки. Внимание ученика обязательно следует обратить на то, что побочная тема в репризе начинается не с той ноты, что в экспозиции. Учени-

ки средних и старших классов могут определить тональность и узнать, что в экспозиции побочная тема не бывает в основной тональности, а в репризе побочная тема проходит в основной тональности. Основные ступени гаммы: Т, S, Д, нижний вводный тон, – можно показать ученику на первом году обучения. Просматривая с учениками последние 2 такта многих пьес для начинающих (вначале выбираем C-dur), обнаруживаем, что все они заканчиваются D и T.

В легких этюдах К. Черни (ред. Г. Гермера) можно предложить ученику самому сделать гармонический анализ, т.к. в этюдах гармония проще и устойчивее, чем в пьесах. Если ученик понял гармоническую структуру и уяснил фактуру этюда, он значительно быстрее выучивает наизусть текст. Например, если в этюдах или пьесах фактура изложена в виде арпеджио, то есть по горизонтали, то можно попросить ученика собрать мелодию по вертикали, т.е. аккордами. Такой метод работы, развивающий гармоническое и логическое мышление, можно применить в работе над «Этюдом» G-dur А. Гедике.

Еще в стадии разбора можно заучивать наизусть однотипные места в тексте. Например, в Этюде № 31 A-dur К.Черни (ред. Г. Гермера) можно играть проанализированные первые 2 такта без нот, а следующие два такта – по нотам.

Возможность быстро выучить текст наизусть обычно доставляет детям радость. При такой работе у ученика развивается умение разобраться в фактуре, умение обобщать длинные построения, а также гармоническое слышание. С возрастом знания накапливаются, и в старших классах можно предложить ученику делать гармонический анализ какого-нибудь отрывка пьесы или этюда. Такой метод помогает ученику чувствовать себя увереннее при исполнении наизусть, охватывая сознанием произведение в целом.

Лилиас Маккинкон в книге «Игра наизусть» предлагает следующую схему выучивания произведений наизусть: «1. Предварительный обзор музыкального развития от начала до конца пьесы. 2. Детальное изучение отрывков, после чего можно время от времени работать над пьесой целиком. 3. Специальная работа над трудными местами» [Маккиннон 1967:82].

В музыкальном исполнительстве существуют различные способы выучивания наизусть. Иосиф Гофман рекомендовал 4 способа выучивания пьес на память:

- учить пьесу на рояле по нотам; на рояле без нот;
- по нотам без рояля; без нот и без рояля.

Первые 2 способа применяют все, без них никак не обойтись. И, к сожалению, реже – другие 2 способа. У детей, особенно менее музыкальных, перед концертным выступлением возникает боязнь забыть нотный текст. Поэтому нужно научить ученика воспроизводить музыкальное произведение посредством внутренних слуховых представлений. Ученикам это умение дается нелегко и не сразу. К этому нужно постепенно подойти:

1) играть на крышке фортепиано,
2) беззвучно играть на клавишах,
3) играть на коленях.

Вначале некоторым ученикам трудно усвоить такой способ игры.

При остановке им нужно заглянуть в ноты и вспомнить текст. Этот навык поможет закрепить в памяти непрочно выученное место. Ученик, овладев этими способами, пусть пробует играть мысленно, ”в голове”. Особенно трудны для памяти и чаще всего дают срывы при исполнении полифонические произведения. Здесь нужен более тщательный подход к процессу разучивания.

Ученики должны уметь свободно играть по нотам каждый голос и только тогда соединять голоса. В сложных полифонических местах вначале следует выучить наизусть партию каждой руки отдельно. Часто, когда пьеса уже твердо выучена на память, при исполнении в классе начинают появляться неточности в артикуляции, в аппликатуре, а также фальшивые звуки. В этом случае необходимо спросить ученика, как он занимается дома, и часто оказывается, что играет он без нот. Поэтому детям приходится напоминать, что, когда хорошо знаешь текст наизусть, нужно играть обязательно по нотам, думая и слушая себя. Перед выступлением нельзя говорить с учеником о памяти, фиксировать его внимание на ней.

Исходя из практики опытных мастеров музыкального исполнительства, можно выделить конкретные приемы и способы выучивания наизусть, которые мы применяем в нашей педагогической работе.

1. При заучивании на память произведений нужно двигаться от общего к частному. Вначале следует проанализировать музыкальную форму в целом, а затем переходить к усвоению ее частей. Специальную работу вести над трудными местами.
2. Фрагменты, части запоминаемого музыкального материала, не должны быть ни слишком малыми, ни чрезмерно большими по объему.
3. Запоминание музыки во многом облегчается при выделении в тексте так называемых смысловых опорных пунктов, совпадающих с началом того или иного раздела, той или иной части музыкальной формы.
4. Осмыслению и запоминанию отдельных фрагментов разучиваемого произведения способствует сравнение их с музыкальным материалом, уже известным ученику из его прошлого опыта. Сравнение нового со знакомым ускоряет запоминание.
5. Одним из специфических (весьма сложных для не очень успешных учеников) способов выучивать музыкальное произведение наизусть является способ «умозрительного» запоминания. Он основывается на внутрислуховых представлениях и способствует развитию слухо-образной музыкальной памяти.

Особое внимание при разучивании музыкального произведения следует уделять аппликатуре. Аппликатура – это основа двигательно-моторной памяти, так называемой «пальцевой» памяти. Поэтому отношение ученика к аппликатуре должно быть сознательным. У детей, относящихся небрежно к аппликатуре во время работы в классе, на концертах, как правило, происходят ритмические остановки из-за выпадения двигательной памяти. Необходимо объяснять ученику аппликатурные

принципы в гаммах, арпеджио, аккордах и постоянно закреплять знание основных правил аппликатуры.

Чаще всего нелогичная аппликатура у детей бывает в стаккатной фактуре. В этом случае полезно вместо стаккато несколько раз сыграть легато. Особое место занимает аппликатура в полифонических произведениях, где она должна отвечать требованиям голосоведения. Всегда следует присматриваться к руке данного ученика и не пытаться сделать из его рук слепок своих рук. То же относится и к редакторской аппликатуре, которой не всегда педагог должен слепо следовать.

Есть много трудов, написанных авторитетными педагогами и исполнителями, где можно найти много полезного и необходимого. О работе над художественным, эмоциональным образом музыкального произведения. Представив пьесу в идеале, нужно подумать, какими приемами звукоизвлечения сыграть отдельные фразы, части пьесы, какое легато, какое стаккато соответствует данной пьесе. Для того, чтобы ученик почувствовал эмоциональную окраску пьесы, ее характер, нужна большая педагогическая гибкость, чтобы, не навязывая своего слышания, подвести ученика к желаемому представлению образа пьесы, разбудив его воображение и призвав на помощь ассоциативное мышление.

В процессе работы над образным исполнением произведений большую помощь могут оказать литературные подтекстовки, которые могут быть придуманы педагогом и учеником на уроке. Наряду с литературными подтекстовками развитию образного мышления, эмоциональному исполнению произведения способствует сравнение музыки с различными направлениями в изобразительном искусстве. Например, в работе над произведениями Н. Шейко «Мгновение», Н. Ракова «Первые фиалки» можно сравнить звукоизвлечение в этих пьесах с легкой воздушной акварелью и мягкостью пастельной техники художников-импрессионистов.

Показывая репродукции, объясняю, что как в музыке, так и в живописи существует различная техника письма, с помощью которой художник добивается нужного эффекта. Педагог вместе с учеником должны находиться в постоянном творческом поиске. «Без творческих поисков нет подлинного искусства», – говорил Дмитрий Шостакович.

В процессе работы над исполнением педагог должен быть режиссером, помогающим ученику-актеру выстроить цельный музыкальный образ. Чрезвычайно важно в предконцертном периоде работы установить темп исполняемого произведения. Когда педагог колеблется, меняет темп готовой пьесы перед выступлением, вряд ли ученик в момент эстрадного волнения найдет нужный темп.

Можно посоветовать технические произведения в настоящем темпе исполнять только в классе, в присутствии педагога. Дома ученик должен играть в среднем темпе и один или два раза в день – в быстром за 2-3 дня до выступления. Мы часто повторяем ученику: «Слушай себя, думай». Только при ясном внутреннем представлении исполняемой музыки, владении нужными для ее воспроизведения способами, возможно то, что мы подразумеваем под словами «думай, слушай себя».

Мозг, занятый активным приказом к действию, не позволяет эстрадному волнению выключить сознание. Поэтому научить ученика играть осмысленно – очень важно! Ответственным моментом в выступлении ученика на сцене является окончание его игры, исполнение им последнего такта произведения. Надо напоминать ученику, чтобы он, как дирижер, до последних звуков был в музыке. Чтобы он дослушивал звук, чтобы он дослушивал «тишину» паузы, чтобы дыхание рук и снятие их с клавиатуры соответствовало характеру исполняемой им музыки. Педагог должен быть всегда заинтересован в том, чтобы ученик на сцене играл как можно лучше. Поэтому для показа на концерте надо выбирать произведения, близкие по характеру и настроению ученику на данном этапе его развития.

Важно в работе с учеником учитывать его технические возможности, технические резервы. Надо всегда помнить, что неудачное публичное выступление может оставить неизгладимый след в психике ученика.

Существенное действие на эстрадное самочувствие и поведение оказывает темперамент ученика, который наиболее четко выражается в форме реакций и в поведении. Природная основа темперамента остается почти неизменной на протяжении всей жизни человека. Отрицательные проявления темперамента (например, несдержанность холерика или тревожность меланхолика), проявляющиеся в экстремальных условиях, а именно в выступлении перед публикой, можно снизить и улучшить с помощью воспитания и систематической тренировки.

На последних уроках, репетициях перед выступлением педагог должен подготовить психику своего ученика. Репетиции желательно проводить в том помещении, где будет выступление, в присутствии учеников или родителей. На репетициях надо направлять внимание ученика на «собранность», целеустремленность и сосредоточенность. Ученику нужно воспитывать в себе умение двигаться на эстраде не спеша, свободно; уделять внимание установке стула, посадке за инструментом. Перед началом и после окончания пьесы несколько мгновений посидеть спокойно. Следует научить ученика при выходе на эстраду и после окончания исполнения вежливо поклониться публике. Необходимо обратить внимание на соответствие между поведением ученика во время исполнения и настроением, содержанием исполняемой музыки. Движения его корпуса, головы, рук должны быть естественными и логичными и соответствовать звуковому образу исполняемого произведения.

Во время закрытого или открытого выступления ученика педагог должен безмолвно наблюдать за его поведением на сцене, не допуская со своей стороны никаких поправок. Ученик должен сам чувствовать ответственность за все свои действия и знать, что педагог к нему на помощь не придет.

На репетиции можно сесть подальше от ученика и предупредить его: «Сейчас ты будешь играть, как на концерте. Волнуйся, как на концерте, и сохраняй ясную голову». После этого можно объявить фамилию, имя, класс, программу, т.е. создать концертную обстановку.

Можно заметить, как ученик подтягивается, становится собраннее и заметно волнуется. Но стоит педагогу шепотом сделать замечание, как собранность улетучивается и разрушается самоконтроль ученика. После исполнения следует обсудить с учеником его игру. Перед выступлением не стоит говорить ученику: « Ты только не волнуйся». Всякие «успокаивающие» наставления дают обратную реакцию. Надо говорить детям, что при исполнении на эстраде нужно волноваться, но не терять голову, думать. Для детей часто главный критерий исполнения – забыл или не забыл, споткнулся или нет. Необходимо объяснить, что это случается и со взрослыми пианистами. Важно не исправлять свои ошибки на сцене, а играть дальше.

Иногда эстрадные неудачи бывают вызваны завышением репертуара. Ученики музыкальных школ, обучающиеся в двух школах, обычно перегружены и переутомлены. Режим их, особенно старшеклассников, в день выступления требует контроля педагога. Будет неплохо, если ученик в этот день не пойдет в общеобразовательную школу. Ему нужно хорошо отдохнуть, позаниматься, чтобы разыграть пальцы, но программу «начисто» не исполнять. Поесть за несколько часов до концерта, представив себе обстановку концерта дома, напеть начальные такты своих произведений в нужных темпах. За 2-3 часа до концерта лучше не играть, можно погулять на воздухе, отдохнуть. День выступления должен быть радостным праздником.

Малыши меньше подвержены эстрадному волнению, для них выступление – игра, в которой они охотно участвуют. Подростки относятся к выступлению с большей ответственностью и нервозностью. Поэтому педагог должен найти к каждому ученику индивидуальный подход. Для снятия волнения полезно сделать 2-3 медленных, глубоких вздоха перед самым выходом на сцену; сев за инструмент, сыграть мысленно 2-4 такта, установить темп и только после этого начинать играть. Окончив играть, не торопиться начинать следующее произведение. Перестроившись на новое содержание, также сыграть про себя начальные такты, чтобы установить темп.

Необходимо обратить внимание на состояние рук перед концертом. Чтобы согреть пальцы можно похлопать в ладоши; растереть ладони рук; похлопать себя с размаху в обнимку; поднять руки вверх, крепко сжать на 2-3 секунды в кулак и плавно опустить расслабленные руки, склонившись в поясе на 4-5 секунд для притока кровообращения.

Перед концертным выступлением для спокойствия и ученика, и педагога не следует в классе повторять программу целиком, достаточно попросить ученика сыграть несколько начальных тактов каждой пьесы для проверки правильного темпа. Важно сохранить эмоции ученика, чтобы его выступление не было вялым.

В случае эстрадной неудачи, какого бы характера она ни была, не следует упрекать ученика, он и без того огорчен. Лучше его утешить сегодня, а завтра в спокойной классной обстановке вспомнить что удалось, проанализировать и разъяснить неудачи и постараться извлечь из них уроки на будущее.

Что же следует сделать, чтобы концертное выступление не приводило к психической травме и к профессиональным потерям?

1. Главным для воспитания стабильности исполнения является совершенствование внутреннего слуха, который активно развивается в занятиях по нотам без инструмента, и особенно в занятиях без нот и без инструмента, когда произведение уже выучено на память.

2. В этой проблеме важны два вопроса: индивидуальный подход к ученику и работа над художественным образом. Индивидуальный подход помогает выявить уровень эмоциональной возбудимости и музыкальности. Способные ученики, как правило, обладающие такими свойствами, волнуются сильнее. В предконцертной работе их нужно сдерживать, снижать их возбуждение, приводящее к форсированию звука, ускорению темпов. У менее эмоциональных, напротив, нужно увеличивать эмоциональную насыщенность и усиливать нюансировку. Но главное, чтобы формирование художественного образа доминировало во всей работе с учеником, тогда их выступления будут успешными.

3. Основными условиями стабильного и качественного выступления являются добросовестная и тщательная проработка репертуара и частные выступления. В процессе работы педагогу необходимо также учитывать природные особенности психики учеников.

4. Немалое значение имеют организация и проведение концерта. Обстановка должна способствовать спокойному ожиданию и сосредоточенности. Очень важно педагогу в самых сложных ситуациях во время концерта сохранять спокойствие и доброжелательность.

5. Педагог должен постоянно внушать ученику мысль о том, что выступление в концерте – это праздник.

Педагог должен воспитывать у детей чувство радости от процесса концертного выступления на сцене, прививать любовь к домашнему музицированию в кругу родных и друзей. Важно, чтобы ученики «держали под пальцами» то, что было пройдено. Необходимо предоставлять им возможность как можно чаще исполнять в классе произведения, изученные ранее, заботиться о накоплении концертного репертуара. Концертное выступление – это итог всей совместной работы ученика и педагога.

Концертное выступление является творческим самовыражением индивидуальности ученика. Главные задачи педагога в подготовке ученика к концертному выступлению – это воспитание в нем чувства ответственности, привитие интереса и любви к музицированию и раскрытие его творческих способностей.

Литература

1. Алексеев, А. *Методика обучения игре на фортепиано*. М., 1971.
2. Коган, Г. *Работа пианиста*. М., 2004.
3. Маккиннон, Л. *Игра наизусть*. Л., 1967.
4. Перельман, Н. *В классе рояля*. Л., 1981.
5. Тимакин, Е. *Воспитание пианиста*. М., 1989.

ROLUL PROBLEMELOR GENERALE ÎN ORGANIZAREA ÎNVĂŢĂRII AUTOREGLATE

THE ROLE OF GENERAL PROBLEMS IN THE ORGANIZATION OF SELF-REGULATED LEARNING

Mitrofan CIOBAN,
academician,
Universitatea de Stat din Tiraspol,
Antonina CIOBAN-PILEȚCAIA,
Universitatea Nistreană,
Larisa SALI,
Universitatea de Stat din Tiraspol

***Abstract**: In the present article, we examine some aspects regarding the role of mathematical problems of general character in the organization process of sudents' individual activity, and outlining an individual track of self-regulated learning. General problems regarding analytic geometry, complex coordinates of sets of points, and second-order curves are examined.*

***Keywords**: teaching-learning-evaluation, students' individual activity, self-regulated learning, general problems, analytic geometry, complex coordinates, second-order curves.*

La pensée n'est qu'un éclair,
Au milieu d'une longue nuit,
Mais c'est cet éclair qui est tout.
Henri Poincaré

Introducere

Necesitatea perfecţionării profesionale a cadrelor didactice este implicată de o multitudine de factori care decurg din tendinţele actuale spre modernizarea continuă a curriculumului, implementarea tehnologiilor, a metodelor şi a formelor noi de predare-învăţare-evaluare, deplasarea focalizării pe subiectul învăţării etc. [14].

Cercetătorii propun diverse strategii de sporire a calităţii formării profesionale a profesorilor de matematică: profesionalizarea pregătirii matematice (Brânzei D., Mordkovici A., Şadrikov V., Afanasiev V., Smirnov E. [1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 19]); formarea contextual-metodică a profesorilor de matematică (Marcenko M.); pregătirea istorico-metodică a profesorilor de matematică în universităţile pedagogice (Drobîşev Iu., Poleakova T., Beloborodova S. [16, 17, 21]); aplicarea unui sistem bazat pe îmbogăţirea conţinuturilor de matematică elementară şi didactica matematicii în procesul de recapitulare (Şebanova L. [17, 21]); formarea priceperilor de construire a sistemelor de probleme (Ţiţeică Gh., Kovaleva G., Koleaghin Iu., Polya G., Fridman L. ş.a. [3, 4, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 22]). În opinia lui A. Papîşev, îmbunătăţirea calitativă a procesului educaţional la matematică se realizează prin trei activităţi: informare, gestionare şi coordonare [20]. Punerea în aplicare a primului dintre aceste aspecte ţine de asigurarea continuităţii factorilor situaţionali şi semantici de conţinut, al doilea – de gestionarea adecvată a pro-

cesului de formare a structurilor cognitive, iar al treilea – în orientarea elevilor spre aplicarea în experienţa individuală a unor acţiuni de învăţare generalizate, contribuind la selectarea liberă a unor trasee proprii de explorare a cunoştinţelor. Nu există o părere unică referitoare la metodologia formării competenţelor de rezolvare a problemelor matematice. Unii autori pun pe prim-plan diversificarea metodelor de rezolvare a unei probleme, alţii – rezolvarea diferitelor probleme prin aceeaşi metodă. Deci diferiţi autori expun diverse concepţii, uneori se întâlnesc opinii opuse.

Autorii prezentului articol susțin următoarea părere:

- Omul nu este capabil să rezolve toate problemele matematice existente, prin urmare trebuie să asimileze un număr suficient de metode de rezolvare pentru a le aplica la diverse probleme.
- Pentru majoritatea elevilor şi studenţilor cu capacităţi medii este necesar să rezolve mai multe probleme pentru a însuşi o metodă.
- Profesorul trebuie să dispună de un număr suficient de probleme cu acelaşi grad de dificultate pentru a oferi condiţii identice tuturor elevilor (studenţilor) în procesul de evaluare.
- Problemele propuse pentru lucrul individual trebuie să acopere conţinuturile teoretice predate, pentru ca elevul (studentul) să aplice ideile de bază, astfel consolidând materialul teoretic.

Un procedeu eficient de formare a competenţelor de rezolvare a problemelor matematice constă în utilizarea problemelor generale. Problemele generale, în mod natural, pot fi compuse în conformitate cu principiile anterioare. Fenomenele matematice, ca şi cele naturale, pot fi divizate în clase. Din această cauză problemele matematice pot fi repartizate după anumite tipuri şi fiecare tip se referă la un anumit fenomen şi conţine anumiţi parametri numerici: două probleme concrete de acelaşi tip se deosebesc prin valorile acestor parametri. Scopul problemei generale constă în stabilirea anumitor relaţii ale fenomenului dat cu alte fenomene matematice. Orice capitol matematic trebuie să elucideze relaţiile unui fenomen nou cu alte fenomene. Multe din aceste relaţii pot deveni părţi componente ale problemei generale.

În continuare, propunem pentru analiză câteva exemple concrete.

1. Probleme generale în geometria analitică

Prezentăm unele probleme cu caracter general din geometria analitică. Aceste probleme sunt exemple din sarcinile pentru lucrul individual al studenţilor. Considerăm că în plan şi în spaţiu sunt fixate sisteme de coordonate carteziene rectangulare.

Problema 1.1. Transformarea de asemănare de genul întâi ψ aplică punctele $A = (1,1)$, $B = (4,5)$ respectiv pe punctele $A' = (-30,-1)$, $B' = (30,10)$.

1.1.1. Scrieţi expresiile analitice ale transformării ψ.

1.1.2. Determinaţi coeficientul de asemănare k al transformării ψ.

1.1.3. Calculaţi punctul fix C al transformării ψ.

1.1.4. Determinaţi deplasările f şi g pentru care $\psi = H_O^k \circ f = g \circ H_O^k$.

1.1.5. Determinaţi coordonatele punctelor F şi D, pentru care $D = \psi(O)$ \c si $O = \psi(F)$.

1.1.6. Fie l dreapta cu ecuaţia $x - y + 4 = 0$. Determinaţi ecuaţiile dreptelor

h şi p pentru care $h = \psi(l)$ şi $l = \psi(p)$.

Problema 1.2. Sunt date patru puncte $A = (3,2)$, $B = (4,3)$, $C = (5,-3)$, $A' = (15,2)$.

1.2.1. Calculaţi aria S_{ABC} a triunghiului *ABC*. Determinaţi orientarea triunghiului *ABC*.

1.2.2. Determinaţi un punct *E* pentru care raportul simplu *(AB,E)* = -2/3.

1.2.3. Calculaţi produsul scalar al vectorilor $\overrightarrow{AB}$ şi $\overrightarrow{BC}$.

1.2.4. Determinaţi ecuaţia dreptei *(AB)* şi distanţa de la punctul *C* până la această dreaptă.

1.2.5. Determinaţi ecuaţia dreptei *l* ce trece prin punctul *A'* perpendicular la dreapta *(AC)*.

1.2.6. Determinaţi ecuaţia medianei m_b duse din vârful *B* al triunghiului *ABC*.

1.2.7. Determinaţi ecuaţia bisectoarei l_c duse din vârful *C* al triunghiului *ABC*.

1.2.8. Determinaţi punctul *H* de intersecţie al înălţimilor triunghiului *ABC*.

1.2.9. Determinaţi centrul, raza şi ecuaţia cercului ce trece prin punctele *A, B, C*.

1.2.10. Aflaţi două puncte *P, Q* situate de părţi diferite şi la distanţe egale de la dreapta *l*.

1.2.11. Vectorul $\vec{m}$ este paralel cu dreapta (*AA'*) şi are abscisa egală cu 6. Calculaţi coordonatele şi modulul vectorului $\vec{m}$.

1.2.12. Calculaţi coordonatele punctului *D*, dacă *ABCD* este un paralelogram.

1.2.13. Calculaţi coordonatele punctului *V*, dacă *A'* este punctul de intersecţie ale înălţimilor triunghiului *ABV*.

Problema 1.3. Sunt date ecuaţiile a două drepte:

$$h_1 : \begin{cases} x = 1 + 2t, \\ y = 7 + t, \\ z = 3 + 4t. \end{cases} \quad h_2 : \begin{cases} x = 6 + 3t, \\ y = -1 - 2t, \\ z = -2 + t. \end{cases}$$

1.3.1. Determinaţi locul geometric de puncte egal îndepărtate de la dreptele h_1, h_2.

1.3.2. Calculaţi unghiul dintre aceste drepte.

1.3.3. Determinaţi poziţia lor reciprocă.

1.3.4. Determinaţi ecuaţia dreptei *h* ce intersectează dreptele h_1 şi h_2 şi este perpendiculară pe ele. Determinaţi punctele de intersecţie ale dreptei *h* cu dreptele h_1 şi h_2.

Problema 1.4. În paralelipipedul *ABCDA'B'C'D'* sunt cunoscute coordonatele vârfurilor *A=(1,2,3), B=(9,6,4), D=(3,0,4)* şi *A'=(5,2,6)*.

1.4.1. Determinaţi volumul *V* al paralelipipedului.

1.4.2. Calculaţi aria bazei A_{ABCD}.

1.4.3. Calculaţi coordonatele vârfurilor *C, B', C', D'*.

1.4.4. Calculaţi ecuaţia dreptei *(CD')*.

1.4.5. Calculaţi ecuaţia planului *(ABC)*.

1.4.6. Calculaţi unghiul dintre dreapta *(CD')* şi planul *(ABC)*.

1.4.7. Calculaţi unghiul dintre planele *(ABC)* şi *(ABA')*.

1.4.8. Determinaţi punctul *E* ce împarte segmentul [*AB*] în raportul 2/3.

Problema 1.5. În piramida *SABCD* sunt cunoscute coordonatele vârfurilor $S = (1, 2, 3)$, $A = (9, 6, 4)$, $B = (3, 0, 4)$ şi $D = (5, 2, 6)$.

1.5.1. Determinaţi coordonatele punctului C, dacă ABCD este un trapez cu baza mare *DC* de două ori mai mare de cea mică *AB*.

1.5.2. Determinaţi volumul *V* al piramidei.

1.5.3. Calculaţi aria bazei A_{ABCD} şi mărimea înălţimii.

1.5.4. Calculaţi coordonatele produsului vectorial $[\vec{A}B, \vec{A}C]$.

1.5.5. Calculaţi ecuaţia dreptei *h* ce trece prin punctul *S* perpendicular la planul bazei (*ABCD*) şi coordonatele punctului de intersecţie *H* a dreptei *h* cu planul bazei.

Problema 1.6. Este dată o curbă de ordinul doi γ cu un focar $F = (3,2)$, directoarea respectivă l: $x+y+5=0$ şi excentricitatea $e=2$.

1.6.1. Determinaţi tipul, ecuaţia generală şi ecuaţia canonică a acestei curbe.

1.6.2. Calculaţi un punct situat pe curbă, un punct situat în interiorul curbei şi un punct situat în exteriorul curbei.

1.6.3. Determinaţi o axă de simetrie.

1.6.4. Determinaţi centrul curbei date.

2. Coordonatele complexe ale unor mulţimi de puncte

Numerele complexe oferă posibilitatea de a dezvălui esenţa metodelor algebrice în geometrie. Aplicaţiile numerelor complexe sunt diverse: teoria funcţiilor de variabilă complexă, funcţii analitice, teoria numerelor, mecanică, aero- şi hidrodinamică. În geometria plană numerele complexe pot fi utilizate la rezolvarea unor probleme, cunoscând unele formule generale. Selectarea formulelor se face reieşind din relaţiile date în ipoteza problemei şi concluzii. Simplitatea metodei numerelor complexe este evidentă în comparaţie cu alte metode, care necesită gândire creativă şi o lungă cale de explorare.

Interpretarea geometrică a numerelor complexe este accesibilă elevilor claselor gimnaziale.

Unui număr complex dat în formă algebrică $z = x + yi$ i se asociază un punct $M(x; y)$ în planul de coordonate. Numărul complex z este numit coordonată complexă a punctului $M(x; y)$ sau *afixul punctului* $M(x; y)$ şi se mai notează $M(z)$. Astfel, între mulţimea punctelor planului euclidian şi mulţimea numerelor complexe se stabileşte o relaţie biunivocă. Acest plan se numeşte planul numerelor complexe. Axa Ox se numeşte axă reală, iar Oy – axă imaginară. Numărul zero este şi număr real, şi imaginar.

Formulele cele mai simple utile la acest capitol sunt:

2.1. Distanţa dintre originea de coordonate şi punctul $M(z)$: $|OM| = |z| = \sqrt{x^2 + y^2}$;

2.2. Distanţa dintre punctele $A(a)$ şi $B(b)$: $|AB| = |a - b|$;

2.3. Măsura unghiului orientat dintre vectorul $\overrightarrow{OM}$ şi sensul pozitiv al axei Ox: $\varphi = \arg z$;

2.4. Punctele $A(a)$ şi $B(b)$ simetrice în raport cu axa Ox: $a = \bar{b}$;

2.5. Punctele $A(a)$ şi $B(b)$ simetrice în raport cu axa Oy: $a = -\bar{b}$;

2.6. Punctele $A(a)$ şi $B(b)$ simetrice în raport cu originea O: $a = -b$;

2.7. Mulţimea punctelor cercului de rază r cu centrul în originea de coordonate: $|z| = r$ sau $z\bar{z} = r^2$;

2.8. Punctul $C(c)$ împarte segmentul AB (unde $A(a)$ şi $B(b)$) în raportul λ: $c = \dfrac{a + \lambda b}{1 + \lambda}$;

2.9. Condiţii suficiente de coliniaritate a trei puncte $A(a)$, $B(b)$ şi $C(c)$: $\exists \alpha, \beta \in R$, unde $\alpha + \beta = 1$ pentru care $c = \alpha a + \beta b$;

2.10. Ecuaţia dreptei OA: $\bar{z}a = \bar{a}z$;

2.11. Perpendicularitatea segmentelor AB şi CD ($A(a)$, $B(b)$, $C(c)$ şi $D(d)$:

$AB \perp CD \Leftrightarrow (a-b)(\bar{c}-\bar{d})+(\bar{a}-\bar{b})(c-d)=0$;

2.12. Centroidul unui triunghi cu vârfurile $A(a)$, $B(b)$ şi $C(c)$:

$g=\frac{1}{3}(a+b+c)$;

2.13. Ortocentrul unui triunghi cu vârfurile $A(a)$, $B(b)$ şi $C(c)$:

$h=a+b+c$.

Aceste formule ne permit să rezolvăm o mulţime de probleme de geometrie plană, inclusiv:

Problema 1. Demonstraţi, că ecuaţia cercului (sau a dreptei) în planul complex poate fi scrisă în forma $az\bar{z}+bz-\overline{bz}+c=0$, unde a şi c sunt numere pur imaginare.

Problema 2. Demonstraţi că puterea punctului cu coordonata w, în raport cu cercul $az\bar{z}+bz-\overline{bz}+c=0$, este egală cu $w\bar{w}+\frac{b}{a}w-\frac{\bar{b}}{a}\bar{w}+\frac{c}{a}$.

Problema 3. Demonstraţi că trei puncte cu coordonatele z_0, z_1, z_2 sunt coliniare, atunci şi numai atunci când $\frac{z_0-z_1}{z_1-z_2}=\frac{\bar{z}_0-\bar{z}_1}{\bar{z}_1-\bar{z}_2}$.

Problema 4. Demonstraţi că dreapta care trece prin punctele cu coordonatele z_1, z_2 este locul geometric al punctelor cu coordonata z, pentru care are loc relaţia $\frac{z-z_1}{z_1-z_2}=\frac{\bar{z}-\bar{z}_1}{\bar{z}_1-\bar{z}_2}$.

Problema 5. Demonstraţi că, dacă suma pătratelor laturilor unui patrulater este egală cu suma pătratelor diagonalelor lui, atunci acest patrulater este un paralelogram.

Teorema lui Ptolomeu: Suma produselor lungimilor laturilor opuse ale unui patrulater înscris în cerc este egală cu produsul lungimilor diagonalelor sale.

Demonstraţie. Fie patrulaterul $ABCD$ este înscris într-un cerc de rază R cu centrul O. Alegem un sistem de coordonate cu originea în centrul O, iar raza $\overrightarrow{OA}$ – semiaxa pozitivă a axei absciselor. Vârfurile B, C şi D vor fi considerate imagini ale numerelor complexe x, y, z modulul cărora este egal cu R, iar argumenţii principali sunt respectiv α, β, γ. Punctul $A(R)$ are argumentul principal nul. Vom demonstra, că $|AB|\cdot|CD|+|AD|\cdot|BC|=|AC|\cdot|BD|$, sau:

$|x-R|\cdot|y-z|+|z-R|\cdot|y-x|=|y-R|\cdot|z-x|\cdot(*)$

Calculăm separat modulul diferenţelor: $|x-R|=|R(\cos\alpha+i\sin\alpha)-R|=R|\cos\alpha-1+i\sin\alpha|=R\sqrt{(\cos\alpha-1)^2+\sin\alpha}=2R\sin\frac{\alpha}{2}$

$|y-R|=2R\sin\frac{\beta}{2}$; $\quad |z-R|=2R\sin\frac{\gamma}{2}$;

$|y-x|=\left|z\left(\frac{y}{z}-1\right)\right|=\left|z\left(\frac{\cos\beta+i\sin\beta}{\cos\alpha+i\sin\alpha}-1\right)\right|=$

$R|\cos(\beta-\gamma)+i\sin(\beta-\gamma)-1|=2R\sin\frac{\gamma-\beta}{2}$;

$|y-x|=2R\sin\frac{\beta-\alpha}{2}$; $|z-x|=2R\sin\frac{\gamma-\alpha}{2}$.

Atunci egalitatea (*) va avea forma:

$\sin\frac{\alpha}{2}\sin\frac{\gamma-\beta}{2}+\sin\frac{\gamma}{2}\sin\frac{\beta-\alpha}{2}=\sin\frac{\beta}{2}\sin\frac{\gamma-\alpha}{2}$.

Pentru a demonstra egalitatea utilizăm formula pentru sinusul diferenţei a două unghiuri. [15, p.99]

3. Curbe de ordinul doi

Problema 1. Poziţia reciprocă a dreptelor şi a curbelor de ordinul doi.

Fie dată ecuaţia curbei de ordinul doi

C: $a_{11}x^2+2a_{12}xy+a_{22}y^2+2a_{13}x+2a_{23}y+a_{33}=0$ (1)

şi ecuaţiile parametrice ale dreptei

$$\boldsymbol{d}: \begin{cases} x = at + m, \\ y = bt + n. \end{cases} \qquad (2)$$

Pentru a afla punctele de intersecţie ale curbei cu dreapta se rezolvă sistemul compus din ecuaţiile respective. Prin înlocuirea valorilor variabilelor ***x*** şi ***y*** în ecuaţia (1) obţinem o ecuaţie de gradul doi în raport cu parametrul ***t***: $Pt^2 + 2Qt + R = 0$. (3)

1. Dacă $P \neq 0$ avem o ecuaţie de gradul doi. Ea poate avea două soluţii reale distincte $x_1 \neq x_2$, atunci există două puncte de intersecţie – dreapta este secantă. Dacă ecuaţia (3) pentru $P \neq 0$ are o singură soluţie, adică $x_1 = x_2 \in R$, dreapta este tangentă la curbă. Dacă ecuaţia (3) pentru $P \neq 0$ nu are soluţii reale, există două soluţii complexe conjugate, a căror medie aritmetică este un număr real. Interpretarea geometrică presupune existenţa a două puncte comune imaginare, iar mijlocul segmentului cu aceste extremităţi este un punct real.
2. Dacă $P = 0$ şi $Q \neq 0$ obţinem ecuaţia de gradul I $2Qt + R = 0$. Pentru $R \neq 0$ ecuaţia $2Qt + R = 0$ are soluţia reală unică $t = -\frac{R}{2Q}$.

   În acest caz, dreapta şi curba au un singur punct de intersecţie – dreapta „străpunge” curba.
3. Dacă $P = 0$, $Q = 0$ şi $R \neq 0$ ecuaţia nu are soluţii reale sau complexe. În acest caz, dreapta este asimptotă la curbă.
4. Dacă $P = 0$, $Q = 0$ şi $R = 0$. În acest caz, curba degenerează în două drepte, iar una din ele este dreapta dată.

Este interesantă problema privind poziţia reciprocă a două curbe.

Problema 2. Poziţia reciprocă a două cercuri.

Rezolvarea formală se reduce la aflarea soluţiilor unui sistem de două ecuaţii de gradul doi:

$$\begin{cases} (x-x_1)^2 + (y-y_1)^2 = r_1^2, \\ (x-x_2)^2 + (y-y_2)^2 = r_2^2 \end{cases} \Leftrightarrow$$
$$\Leftrightarrow \begin{cases} 2(x_2-x_1)x + 2(y_2-y_1)y + r_2^2 - r_1^2 + x_2^1 - x_1^2 + y_2^1 - y_1^2 = 0, \\ (x-x_2)^2 + (y-y_2)^2 = r_2^2. \end{cases} \qquad (4)$$

Am redus problema la aflarea punctelor de intersecţie a cercului ω_2 cu o dreaptă ***l***.

Ce poziţie are dreapta ***l*** faţă de cerc? Aceasta este dreapta radicală a cercurilor ω_1 şi ω_2.

Cum poate fi definită axa radicală a două cercuri?

Fie A un punct care aparţine unei drepte care intersectează cercul.

Se ştie că $AB \cdot AC = const$, $p(A,\omega) = AO^2 - r^2$.

Dacă sunt date două cercuri ω_1, ω_2, atunci *axa radicală* este totalitatea punctelor cu puteri egale.

Axa radicală, dacă există, este perpendiculară pe linia centrelor. Deci este suficient să găseşti un punct pe ea. Dacă cercurile date se intersectează, atunci punctele comune aparţin axei radicale. Dacă cercurile date nu se intersectează, atunci construim un cerc ω_3 cu centrul $O_3 \notin (O_1O_2)$ care intersectează ambele cercuri ω_1, ω_2. Deci vom avea axa radicală l_1 a cercurilor ω_1, ω_3 şi axa radicală l_2 a cercurilor ω_2, ω_3. Punctul de intersecţie $M \in l_1 \cap l_2$ este *centrul radical* al cercurilor $\omega_1, \omega_2, \omega_3$ şi aparţine axei radicale a cercurilor ω_1, ω_2.

Evident că de aceste tipuri pot fi compuse foarte multe probleme.

Acest fapt poate fi folosit la compunerea sarcinilor pentru activitatea individuală a studenţilor.

În legătură cu tendinţele integrării într-o Europă a cunoaşterii, T. Callo menţionează: „*Profesorul European trebuie să aibă o imagine integrală referitor la rolul său în educarea elevului, atât prin disciplina predată, cât şi printr-o formare generală globală în ritmul accelerat al secolului”* [2, p. 124].

Accentul pus pe cunoaşterea metodelor de rezolvare a problemelor generale nu constituie o axare pe „metodism” în exces, ci crearea infrastructurii necesare pentru demararea unui studiu de calitate a matematicii.

Referinţe bibliografice

1. Brânzei D., Aniţa S., *Bazele raţionamentului geometric*, Iaşi, Editura Academiei, 1983.
2. Callo T., *O pedagogie a integralităţii. Teorie şi practică*, Chişinău, USM, 2007.
3. Chiriac V., Chiriac M., *Probleme de algebră*. Bucureşti, Editura tehnică, 1977.
4. Cioban M., Cioban-Pileţcaia A., *Despre relaţii metrice între elementele unui triunghi*, Delta 1, 2007, p. 3-14.
5. Ciobanu M., Sali L., *Consideraţii asupra cvadraturii şi descompunerii poligoanelor.* În: Materialele Conferinţei Internaţionale „Învăţământul Universitar din Republica Moldova la 80 de ani”, volumul II „Probleme actuale ale Didacticii Matematicii, Informaticii şi Fizicii”, Chişinău, 2010.
6. Ciobanu M., Sali L., *Consideraţii asupra măsurării mărimilor geometrice*. În: Materialele Conferinţei Internaţionale „Învăţământul Universitar din Republica Moldova la 80 de ani”, volumul II „Probleme actuale ale Didacticii Matematicii, Informaticii şi Fizicii”, Chişinău, 2010.
7. Courant R., Robbins H., *What is Mathematics?*, New York, Oxford University Press, 1996.
8. Miron R., Brânzei D., *Fundamentele aritmeticii şi geometriei*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 1983.
9. Miron R., *Geometrie elementară*, Bucureşti: EDP, 1968.
10. Polya G., *Cum rezolvăm o problemă,* Bucureşti, EDP, 1965.
11. Polya G., *Descoperirea în matematică,* Bucureşti, EDP, 1971.
12. Polya G., *Matematica şi raţionamentele plauzibile,* vol. I şi II, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1962.
13. Ţiţeică Gh., *Probleme de geometrie*, Bucureşti, Editura tehnică, 1981.
14. Vlăsceanu L. (coord.), *Şcoala la răscruce – Schimbare şi continuitate în curriculumul învăţământului obligatoriu. Studiu de impact,* Iaşi, Editura Polirom, 2002.
15. *Избранные вопросы математики: 10 кл. Факультативный курс*/ А.М.Абрамов, Н.Я.Виленкин, Г.В.Дорофеев и др., Сост.: С.И.Щварцбурд. – Москва, 1980.
16. Ковалева Г. И., *Теория и практика обучения будущих учителей математики конструированию систем задач,* Волгоград, 2012.
17. Когаловский С.П., *Развивающее обучение математике как опережающее обучение*, Иваново, 2010.
18. Колягин Ю.М., *Задачи в обучении математике*, Москва, Просвещение, 1977.
19. Лупу И., Чобан-Пилецкая А., *Мотивация обучения математике,* Кишинэу, 2008.
20. Папышев А., *Теоретико-методологические основы обучения учащихся решению математических задач в контексте деятельностного подхода.* Автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), Саранск, 2012.
21. Родионов М.А., Марина Е.В., *Развивающий потенциал математических задач и возможности его актуализации в учебном процессе*, Пенза, 2010.
22. Фридман Л.М., *Как научиться решать задачи: Книга для учащихся старших классов средней школы*, Москва, Просвещение, 1989.

VALORI ETNOPEDAGOGICE CA MODELE DE FORMARE A CULTURII POPULARE LA ELEVI

ETHNOPEDAGOGICAL VALUES AS MODELS OF PUPILS' POPULAR CULTURE FORMATION

Lina LUTENCO,
doctorandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol
Aurelia BUZENCO,
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

***Abstract**: The continuous development of the cultural, national thesaurus as well as the intercultural relation leads to the development of the human-being in the society and assures an eternal humanization and culturalization of the ethnical personality. The values of popular art and their influence over the cultural, spiritual and ethic-moral formation of the human-being in the society form the synthesis concept of the popular pedagogy. Popular pedagogy as a valuable model constitutes the foundation of human general culture formation.*

***Keywords:** ethnopedagogy, popular pedagogy, popular education, values, folklore, moral, popular culture, ethnical, tradition, custom.*

Pedagogia populară, ca model valoric, constituie fundamentul *formării culturii generale umane.*

Educaţia, avînd drept finalitate formarea personalităţii umane, vizează obiective majore, precum: aspiraţia spre valori, disponibilitatea pentru valorizare, atitudini şi comportamente corespunzătoare. Deschiderea spre nou în cultură şi valorizare trebuie să pornească de la deschiderea spre valorile trecutului, iar deschiderea spre universalitate, de la deschiderea spre naţional, spre specificitatea universalităţii.

Folclorul, drept valoare etnopedagogică, este sensibilizat cu psihicul uman, cu sufletul omului, trezind spre perfecţiunea şi demnitatea umană, criticînd viciile omeneşti, devierile comportamentale, amoralitatea etc. Folclorul, drept o formă a conştiinţei sociale, generează norme ale conştiinţei umane în diferite situaţii de viaţă, norme legate de deprinderi, convingeri, obiceiuri, tradiţii. Folclorul trebuie să ne arate cum se răsfrîng în sufletul păturilor de jos diferite manifestări ale vieţii, cum simte şi cum gîndeşte poporul fie sub influenţa ideilor, credinţelor, superstiţiilor moştenite din trecut, fie sub aceea a impresiilor pe care i le formează împrejurările de zi cu zi [9].

În filozofia populară, folclorică, cele două noţiuni nu există. Există, în schimb, multe cuvinte care denumesc aspecte ce acoperă parţial semnificaţia lor. Pentru *altruism:* iubire de oameni, iubire de pace, milă, iertare, sinceritate, recunoştinţă, respect etc.; pentru *egoism,* contrariile componentelor altruismului. La baza moralei populare stă iubirea, în sensul cel mai larg – iubirea ce generează viaţa şi iubirea ce garantează existenţa speţei. Multe zicători şi proverbe exprimă această concepţie: Rara întîlnire/e mai cu iubire.

Dragostea nu se face cu sila. Iubirea trece prin apă/nu se teme că se-neacă. Ochii care nu se văd se uită. Unde este frică nu încape dragoste [10].

Calităţile morale care se formează în relaţiile interindividuale şi care, în folclor, sînt prezentate ca recomandări, nu se opreşte la cele menţionate şi ilustrate de noi mai sus. Ea este, în fond, şi greu de stabilit, după cum tot aşa de greu este şi stabilirea unei ordini de preferinţe. Şi aceasta pentru că viaţa, de la caz la caz şi în evoluţia ei, îşi impune criterii de circumstanţă.

Răul şi binele sînt feţele unuia şi aceluiaşi fenomen moral, îndreptat spre formarea capacităţii de orientare în universul moral. Fiecare presupune pe celălalt. „Răul este necesar. Dacă n-ar exista, n-ar exista nici binele. Răul este unica raţiune de a fi a binelui. Ce-ar fi curajul fără primejdie şi mila fără durere?” Nu este prea clar ce spune Anatole France. Dar, după cum ştim, la el clar obscurul este de multe ori o preferinţă deliberată, pentru a nu se închide în definiţii stînjenitoare. Acest procedeu – această măiestrie – pare s-o găsim adesea în definiţiile şi sentinţele folclorice. Binele şi răul izvorăsc din aceeaşi inimă. În inimă se topeşte şi binele, şi răul. Gîndurile mari izvorăsc din inimă curată. Rana de cuţit se vindecă; cea de la inimă niciodată. Morala populară intuieşte că există relaţii umane care pot fi numite astfel, dar mai mult decît relaţiile, ea prinde adevărul că pentru viaţă ceea ce contează este omul concret, care poate fi numit bun. Omul bun e ca pîinea caldă. De omul bun şi de pîinea caldă nu te saturi niciodată. Şi cîinele cunoaşte omul bun. Într-un fel, pentru om, adevărul moral e mai de preţ decît adevărul intelectual. Adevărul este uşa raiului. Adevărul, ca şi soarele, nu poate fi ascuns cu palma. Dar a lua partea adevărului (moral) nu-i lucru uşor întotdeauna: Adevărul umblă cu capul spart.

Oricît de greu e a lua partea adevărului, poporul crede însă cu fermitate în puterea lui. Şi lucrul acesta îl spune clar: *Minciuna are picioare scurte. Vorba multă, fără minciuni nu este.* Opusă adevărului nu este numai minciuna, ci, mai ales, *perfidia făţărniciei* – aparenţa adevărului fals. Umblă cu crucea-n sîn şi cu dracul în inimă. Şi făţarnicul, şi mincinosul nu-s însă de invidiat, pentru că: Pasărea vicleană cade singură în laţ. *Tot naşul are naş*. [4]

Fiinţa umană ca personalitate caută să înveţe din experienţă toată viaţa. În lume există cu binele, şi răul, cu adevărul, şi minciuna. Depinde de ceea ce am învăţat de la alţii şi de la noi înşine, din viaţă, ca să izbutim să le cunoaştem întotdeauna şi să le aplicăm cît putem mai mult. *Şi binele, şi adevărul stau în puterea omului.* Aceasta e credinţa populară. În lumina acestei credinţe au fost şi sînt crescuţi copiii. Ceea ce spunem despre bine şi adevăr *e valabil şi pentru dreptate în cultura populară.*

În materie de morală, gîndirea elaborează concepte, care se străduiesc să contureze situaţii relaţionale, fixate în expresii utile vieţii; a vieţii de zi cu zi, şi a vieţii pe mai lungă durată, în cadrul unor condiţii date – algoritmi morali, care apar şi dispar, în limitele acestor situaţii sau condiţii la nivelul culturii populare, ca şi la al celei „culte”. Şi, putem spune, dacă maximele culte par uneori mai şlefuite, proverbele populare sînt mai pline de sens, mai viguroase şi, întotdeauna, mai durabile. Nu o dată maximele culte nu-s decît prelucrări şi şlefuiri ale unor

proverbe populare axate pe cultura populară.

În procesul de elaborare a regulilor şi conceptelor de etică la niveluri temporare sau de mai lungă durată, gîndirea omenească tinde, ca şi în domeniul cunoaşterii propriu-zise, la noţiuni cu caracter mai cuprinzător, în spaţiu şi timp, la categorii morale sau la ceea ce uneori a fost numit virtuţi ale culturii populare.

Dacă ar fi să facem sondaje de opinie, cu privire la frecvenţa lor într-un eşantion de populaţie, la unele intervale de timp, sîntem siguri că cifrele statistice obţinute ar diferi – poate chiar mult – de la un caz la altul. E de presupus totuşi că în epoci de inegalităţi şi tensiuni sociale, o categorie ca aceea de „dreptate" s-ar bucura do o frecvenţă mai mare; că, din contra, în epocile şi situaţiile de relativă stabilitate şi calm, *binele ar prevala*. Deşi, şi aici, depinde de înţelesul ce s-ar atribui termenului respectiv al culturii populare.

În spiritul popular românesc, omul este nu numai parte a naturii, ci, în egală măsură, parte a societăţii şi, în această calitate, el se aliniază, alături de contemporani, în şirul generaţiilor ce duc neamul mai departe. De aceea românul îşi cinsteşte neamul, patria şi strămoşii, pe de o parte, şi se îngrijeşte, în acelaşi timp, de urmaşi. Acest spirit al neamului se sădeşte în sufletul copilului de mic, *pentru că mai tîrziu, ramura crescută strîmb, greu se îndreaptă* [10].

Familiarizarea indivizilor cu viaţa socială, în mare măsură, depinde de cunoaşterea relaţiilor de rudenie pînă la răstrăbunic. Aceasta poate fi *examinată ca una din multele căi de educaţie interculturală. Rudele apropiate şi îndepărtate, familia, fiind o componentă importantă a mediului etnopedagogic, asigură includerea primară a individului în sistemul de legături sociale.*

Pedagogia populară, drept obiect de studiu al etnopedagogiei exprimă conştiinţa pedagogică a poporului, înţelepciunea neamului reflectată în viaţa cotidiană este un proces firesc, parte integrantă a vieţii poporului, *proces de revitalizare a valorilor naţiona*le. În decursul vieţii omul treptat se include în sistemul complex al relaţiilor sociale. Această interacţiune a omului cu societatea cuprinde completarea deprinderilor simple cu cele de un grad mai complex, mai dificil ce ţin de cultura populară.

Etnopedagogia nu poate rămâne indiferentă faţă de problemele mediului în care se educă individul. Ţinînd cont de faptul că aceasta din urmă educă şi formează personalităţii calităţi ce optimizează stabilirea relaţiilor într-o societate, etnopedagogia se ocupă cu studiul experienţei poporului, elucidează posibilităţile şi căile eficace de realizare a ideilor ce ţin de personalitatea personalităţii etnice şi de educarea acestora [1, p. 19].

Educaţia populară este, de fapt, educaţie socială. De-a lungul istoriei, omul a fost şi rămîne a fi obiect şi subiect al educaţiei. Experienţa educativă acumulată de veacuri, în corelaţie cu cunoştinţele empirice, controlată de practica vieţii, alcătuiesc nucleul, miezul pedagogiei populare.

În viziunea lui C. Cocoş, *obiectivul educaţiei interculturale nu este cultura, aceasta se referă la etnografie şi etnologie, nici contactul dintre culturi (obiectul antropologiei),* nici relaţiile interindividuale sau intergrupale (obiectul psihologiei şi sociologiei), ci discursul, ca perspectivă interogativă, manieră de vizare a fenomenelor [3].

Respectarea principiilor etnopedagogiei în activitatea de educaţie este interpretată ca una din condiţiile specifice în formarea conştiinţei umane în societate. Poporul, urmărind evoluţia şi dezvoltarea societăţii, acumulează conştiinţe despre educaţie. Pedagogia populară veritabilă s-a constituit în baza unei experienţe de educaţie transmisă din generaţie în generaţie. Această experienţă empirică s-a transformat în obiceiuri şi tradiţii, într-o cultură educaţională bine conturată. Poporul, bazîndu-se pe ideile populare şi tradiţiile educaţiei, în convorbiri, aduce exemple din viaţă pentru a argumenta o zicătoare sau un proverb, care se folosesc pentru a lămuri situaţii concrete de viaţă ca generalizare a factorilor, întîmplărilor, fenomenelor pedagogice.

Normele de convieţuire, de comportare a oamenilor unii faţă de alţii, precum şi faţă de societate, n-au apărut spontan, de la sine, ele au fost elaborate de popor pe parcursul mai multor veacuri şi transmise noilor generaţii. Multe din normele morale sînt expuse în Sfînta Scriptură. Ele au drept scop de a realiza similitudinea omului cu Dumnezeu, confruntat cu indivizii reali, cu interesele şi necesităţile acestora [6]. Educaţia în spiritul tradiţiilor populare, din perspectiva ideilor etnopedagogice, ajută oamenii să înţeleagă că fiecare dintre ei constituie o parte a societăţii şi că i se solicită o atitudine faţă de toţi membrii societăţii. O astfel de poziţie în societate influenţează soluţionarea pozitivă a problemelor în societate.

Alte concepţii etnopedagogice care contribuie la formarea omului în societate sînt: smerenia, îngăduinţa, sociabilitatea, nonviolenţa. Nonviolenţa este interpretată drept o etică deosebită în ce priveşte relaţiile interumane. Tradiţiile etnoculturale antice, doctrinele religioase, concepţiile filozofice întotdeauna au fost orientate spre negarea violenţei.

La fel, un concept etnopedagogic care presupune dezvoltarea şi cultivarea calităţilor umane în interacţiune cu alţi oameni şi cu societatea este educaţia morală. Ea stă la baza formării unei personalităţi dezvoltate în context etnopedagogic. Morala se manifestă ca modalitate de viziune generală a lumii, ca cel mai eficient mijloc de reglementare a contradicţiilor dintre *bine* şi *rău, frumos* şi *urît, sfînt* şi *pîngărit* [9].

Orice cultură etnică, stimulînd dezvoltarea spirituală a generaţiilor, depune eforturi sporite pentru ca fiecare individ să fie educat în baza *tradiţiilor culturale şi istori*ce. În acest sens, pedagogia populară este o comoară inepuizabilă de înţelepciune populară, care educă individul în spirit naţional şi general-uman, ceea ce favorizează formarea personalităţii în interacţiune cu alţi membri ai societăţii [10].

N. Silistraru ne prezintă trăsăturile şi proprietăţile caracteristice unei personalităţi, care includ:

- *fondul pozitiv al moralei* – cinstea, colectivismul, dragostea de muncă, neîmpăcarea cu imoralitatea;
- *fondul situativ – condiţional – compromisul,* viclenia, şiretlicul, neprihănirea;
- *fondul negativ* – egoismul, lenea, minciuna, ticăloşenia [6].

Abilitatea fiecărui individ de a percepe trăsăturile pozitive prezentate, asimilarea lor, îl determină drept personalitate în societatea în care trăieşte.

Conţinutul valoric educativ ce stă la baza formării personalităţii este, de

fapt, o manifestare a dialogului spiritual între membrii unei societăţi, realizat la nivelul structurii personalităţii, prin care se asigură schimbul de valori pe linia colectivitate – individ şi viceversa. Creşterea sensibilităţii spirituale devine dependentă nu numai de factori raţionali şi afectivi, ci şi de *valorile culturale asimilate*. Idealul educativ, în general, reprezintă *un model determinat de structurile sociale, economice, politice şi culturale*, de unde apare necesitatea de a selecţiona şi ierarhiza valoric obiectivele educaţionale. Idealul afectiv vizează mai puţin interiorizarea valorilor sociale şi mai mult recunoaşterea de către individ a unor reguli de comportare, iar însuşirea lor şi traducerea în acte de conduită se face pe baza exemplului, prin imitaţie şi nu prin înţelegerea necesităţii ori prin formarea unei motivaţii interioare.

Conţinutul educaţiei umane din perspectivă etnopedagogică este orientat spre cunoştinţe empirice, rezultatele din contactul direct al omului cu obiectele şi fenomenele lumii înconjurătoare, din relaţiile pe care le stabileşte el cu semenii în procesul convieţuirii sociale. Cunoştinţele empirice comportă o mare încărcătură intuitivă, ceea ce le face mai accesibile individului decît cunoştinţele ştiinţifice.

În continuare, prezentăm factorii care influenţează formarea şi dezvoltarea personalităţii în context etnopedagogic cu participarea activă a individului în practica educaţiei populare.

Utilizarea *proverbelor şi zicătorilor* în activitatea educativă a indivizilor e legată de dezvoltarea inteligenţei, a gîndirii, limbajului, aptitudinilor de comunicare şi capacităţilor de interacţiune. Astfel, capacităţile intelectuale ale individului ce pot fi dezvoltate prin utilizarea proverbelor şi zicătorilor constă perceperea moralei proverbului sau zicătoarei însuşite. Valorificarea potenţialul educativ al proverbelor şi zicătorilor prin perceperea sensurilor cu care acestea sînt folosite de autori permit aplicarea învăţămintelor în diverse situaţii de viaţă, cu care se confruntă omul în societate, cum ar fi: lupta dintre adevăr şi minciună, dintre dreptate şi nedreptate, rostul omului în viaţă [10].

Prin intermediul proverbelor şi zicătorilor se cultivă calităţi precum: inteligenţă, perseverenţă, încredere în forţele proprii, acestea trezind încrederea că poţi deveni victorios în lupta pentru adevăr şi dreptate. Unele proverbe avertizează că uneori sinceritatea nu este răsplătită aşa cum se cuvine, iar gîndul cel bun se poate face *„nevăzut ca un strop de lumină”*.

Basmul permite dezvoltarea puterii indivizilor de generalizare a sensurilor fireşti, pe care le pot primi unele fapte reale de viaţă. Prin antiteză, în basm se evidenţiază modestia-îngîmfarea şi se scoate în lumină sentimentul.

Povaţa este una din metodele răspîndite în pedagogia populară. Ea presupune valorificarea experienţei de muncă acumulată şi atestată în proverbe, cugetări, maxime. Prin povaţă, mesajul educativ este codificat într-o expresie lingvistică cu o puternică încărcătură morală. Poporul drept educator impune cerinţe, orientează sau controlează moralitatea indivizilor, prin intermediul unei maxime, a unei cugetări, a unui proverb sau aforism: Seamănă la tinereţe, ca să ai ce culege la bătrîneţe; Nu călca adevărul în picioare, dacă vrei să ai trecere la oameni; Cel ce învaţă continuu este om drept, iar cel ce se crede învăţat,

nu e înţelept. Aceste gînduri care vizează felul nostru de comportare acasă şi printre oameni sînt nişte *axiome veritabile în formarea conştiinţei poporului*. Asemenea expresii condensează o bogată experienţă umană în domeniul moralităţii, acoperă o gamă largă de fenomene, răsfrîngîndu-se sub formă de îndemnuri asupra componentelor cognitive şi afective ale conştiinţei morale.

În sistemul pedagogic al poporului, limba maternă este factorul şi mijlocul primordial al educaţiei omului desăvîrşit. *Limba* este o creaţie a omului, o creaţie a poporului, a istoriei ce întruchipează viaţa poporului, istoria şi tendinţele lui. Limba este cea mai vie, cea mai trainică legătură ce uneşte generaţiile care au murit, care trăiesc şi generaţiile viitoare ale poporului într-un tot viu, măreţ şi istoric.

Cuvîntul „limbă" exprimă toate visele poporului, tot trecutul lui istoric, pe care se clădeşte prezentul, se făureşte viitorul. Limba este un sistem deschis care se autodezvoltă. Ea este un mijloc de comunicare umană, de interacţiune între membrii unei societăţi, o armă importantă de cunoaştere, dezvoltare a conştiinţei, *tuturor ramurilor materiale şi culturale ale vieţii societăţii*. Prin intermediul limbii se transmite toată înţelepciunea poporului, înţelepciune ce îmbogăţeşte şi educă generaţiile în creştere.

Mediul reprezintă un factor important al educaţiei, autoeducaţiei şi educaţiei reciproce a generaţiilor în creştere. Din fragedă copilărie, micuţul începe să deprindă, să înveţe toate de la cei mai mari. El n-ar putea înţelege fără ajutorul şi participarea unui om matur la ce sînt bune obiectele din mediul ambiant, n-ar putea descoperi predestinaţia lor socială. Cu cît copilul e mai mic, cu atît mai mult are nevoie de ajutor şi conducere din partea adulţilor. Prezenţa particularităţilor naţionale de grup raportată la stilurile educaţionale se reflectă asupra copiilor de diferite naţionalităţi. Însă e necesară o atenţie deosebită la deosebirile existente. Acestea deseori trebuie interpretate ca particularităţii şi nicidecum ca defecte.

Rugămintea. Cu ajutorul ei se solicită oamenilor îndeplinirea benevolă a unei sarcini, lăsîndu-le, totodată, libertatea de a decide în legătură cu momentul şi modul ei de îndeplinire. De fapt, această metodă este extrema opusă a formării categorice a cerinţelor. Spre deosebire de ordin rugămintea constă în solicitarea acceptării autonome a cerinţei, de aceea refuzul îndeplinirii nu poate fi pedepsit, nu trebuie însă să se ajungă aici. Prin felul în care sînt formulate şi tonul folosit, educatorii populari declanşează asemenea mobiluri interioare, care, în mod inevitabil, se vor răsfrînge asupra conduitei. Rugămintea nu înseamnă ştirbirea autorităţii, ci dimpotrivă ea apare ca expresie a încrederii ce i se acordă şi nu ca o slăbiciune a celui investit cu educaţia sa.

Un loc aparte ocupă *datinile şi obiceiurile de sărbători*: de Crăciun, de Anul Nou, de Paşti etc. Fiinţa umană s-a simţit dintotdeauna frate cu codrul, cu şesul, cu plaiul, cu muntele, cu dealul şi valea, cu rîul şi cu marea, cu azurul cerului. Din natură şi-a scos pîinea cu sudoarea frunţii, în natură a doinit, a iubit şi s-a înfrăţit, pămîntul patriei l-a apărat cu preţul vieţii şi în acelaşi pămînt se odihneşte cînd trece în cele veşnice.

Speranţa şi încrederea îi sînt insuflate individului prin rugăciuni, pil-

de, invocări în formule de salut (Deie Dumnezeu bine!), de bun augur (Doamne, ajută-mi!). Iertarea, în general, este invocată prin rugăciuni şi spovedanii, iar concret, cu referire la orice abatere de la credinţă sau de la norma bunei-cuviinţe (sudalmă, vorbă necuviincioasă, fapt necugetat etc.) conştientizată, prin *Doamne, iartă-mă!* sau *Să mă ierte, Dumnezeu!* (eventual cu batere peste gură). Participarea la slujbele religioase din biserică sau din afara bisericii (sfinţirea apei de Bobotează, sfinţirea ţarinei), la datinile de botez, căsătorie, înmormîntare, la cele de binecuvîntare a turmelor de oi care pleacă la păşunat, a cailor, viei, grîului stimulează formarea moral-spirituală a individului. În mentalitatea populară divinitatea îi hotărăşte omului destinul, îl ajută, îl ocroteşte, îl dăruieşte cu haruri, îi iartă greşelile. Omul datorează divinităţii supunere, recunoştinţă, cinstire, purtare demnă de a-i fi iertate greşelile. El este animat de încredere în Dumnezeu şi speranţă în ajutorul Lui şi, totodată, se teme de pedeapsa dreaptă a lui Dumnezeu.

Tradiţiile populare la fel influenţează asupra educaţiei umane, sesizînd şi ele această influenţă. Chiar şi persoanele care nu cunosc tradiţiile populare presupun că ele influenţează sau ar putea influenţa asupra formării unor sau altor calităţi morale. Opinia publică a satului, comportarea strict reglementată exprimă, respectiv, un stil aparte de comportare. În general, tradiţiile sintetizează experienţa pozitivă, acumulată de-a lungul unei perioade istorice şi se concentrează în organizarea periodică a unor activităţi ce marchează cele mai semnificative momente din viaţa poporului sau a colectivităţilor cu interese comune. Ele se caracterizează prin faptul că, odată ce sînt consolidate, se transmit de la o generaţie la alta, devenind astfel puternice focare de atracţie şi concentrare a energiilor individuale, repercutîndu-se pozitiv asupra activităţilor pe care le implică şi în formarea personalităţii umane.

Toate metodele, care contribuie la formarea conştiinţei naţionale a copilului/individului, în care îşi găsesc reflectare obiceiurile naţionale şi tradiţionale, formează convingerea personalităţii. Pentru exemplificare, analizăm unele particularităţi ale snoavei.

Snoava reprezintă un îndreptar de moravuri, fiind, în acelaşi timp, o reflectare a moralei populare. Tot ceea ce se întîmplă în snoavă, vine să corecteze defectele oamenilor, să îndrepte ceea ce este rău în societate, instituind, în acest fel, valorile morale ale adevărului şi dreptăţii. Ea se impune spiritual, ca un factor de echilibru social, prin forţa sa modelatoare şi prin capacitatea ei de a contribui la progresul societăţii, prin asanarea acesteia de toate impurităţile pe care le conţine. Prin snoavă oamenii devin mai buni, mai cinstiţi şi mai înţelepţi, căci forţa de exemplificare a răului şi a tuturor aspectelor negative contribuie la o regenerare socială a colectivităţii. Prin exemplele negative pe care ni le oferă snoava, oamenii învaţă să-şi corecteze defectele, înlăturînd minciuna, falsitatea, lenea, prostia etc.

Comicul popular are menirea de a scoate în evidenţă tot ceea ce este urît şi rău în societate cu intenţia ca, prin vocea rîsului, să se aplice corecţia, restabilindu-se, în acest fel, echilibrul moral. Ţinînd cont de faptul că fiecare popor îşi are comicul său de origine naţională, ce ilustrează spiritul naţiunii respective, susţinem ideea că poporul nostru are un comic de o mare

vitalitate, bogat în cele mai subtile procedee şi modalităţi de exprimare.

Reproşul reprezintă o modalitate prin care poporul îşi exprimă nemulţumirea faţă de un act moral, care s-a realizat cu scopul de a evita sau preveni repetarea lui. Valenţele educative ale reproşului în convertirea nemulţumirii celui mai în vîrstă, într-un factor inhibitor pentru copii. Folosirea abuzivă poate duce la instalarea unei stări de descurajare şi renunţare la tendinţa de a se îndrepta. Această metodă e în corelaţie cu aluzia care, de fapt, prin exprimări la figurat, i se reproşează copiilor care n-au îndeplinit anumite rugăminţi, care, de fapt, se interpătrund şi cu o altă metodă – avertismentul care presupune o nuanţă de constrîngere ce se aplică pe parcursul desfăşurării activităţii atunci cînd se constată că este periclitat rezultatul pe care îl urmărim.

La formarea personalităţii contribuie şi disputa, obişnuinţa, binecuvîntarea, rugăciunea, dorinţa, cerinţa populară, sugestia, aprobarea şi dezaprobarea, interzicerea, lauda, pedeapsa, blestemul etc.

N. Silistraru evidenţiază următoarele mijloace şi metode de educaţie, recunoscute în popor: demonstrarea, învăţarea, exersarea, dorinţa de bine, încuviinţarea, blagoslovirea, rugămintea, sfatul, reproşul, derîderea, ironia, umorul, negarea, blestemul, jurămîntul, pedeapsa, sfîrla, pişcatul, alungarea de la casă, cît şi snoava etc. Această enumerare vorbeşte despre îndreptăţirea importanţei muncii, prezenţa siguranţei în obţinerea rezultatului final – atitudinea conştientă faţă de muncă ca elemente ale educaţiei interculturale [6].

Analizînd, factorii şi metodele care influenţează formarea personalităţii etnice şi impactul ei în societatea în care trăieşte, distingem mecanismele de reglare a comportamentului în societate de pe poziţia conceptului de *eu*. Conceptul *eului* înglobează toate cunoştinţele individului despre sine şi cum se apreciază el pe sine. Conceptul dat se manifestă atît la faza conştientă, cît şi la cea inconştientă, reflectînd obiecţiile inconştiente ale omului către sine însuşi, reprezentate prin emoţii.

Orice individ, de obicei, aderă la un grup social cu care împărtăşeşte o serie de sentimente. Aceste sentimente se pot manifesta cu privire la familie, ţară, popor, etnie, ideologie etc.

Interacţiunea indivizilor de aceeaşi vîrstă le reglementează viaţa însăşi. Buna-cuviinţă se solicită în toate activităţile cotidiene a individului. Societatea pretinde de la fiecare membru al ei cinste, corectitudine, întrajutorare, demnitate, prietenie, spiritul de a te împarţi cu aproapele, ajutor (căci prietenul la nevoie se cunoaşte), iertare (că n-a vrut!) şi port frumos (ceea ce concentrează într-o expresie idealul de comportament faţă de semeni). *Demnitatea este virtutea cardinală a relaţiei omului cu sine.* Conţinutul lui poate fi redat însă prin expresii ca: *a sta cu fruntea sus, a avea ruşine, a-ţi crăpa obrazul (de ruşine), Cuvîntul dat, /jurămînt curat etc.*

În general, în formarea personalităţii din perspectiva etnopedagogiei, prioritate au interacţiunea om-societate, deprinderile de ordine, deprinderile de comportare civilizată în viaţa socială, îngrijirea bunurilor proprii şi a celor comune, vorbirea cultă, participarea la activitatea grupului din care face parte individul.

Referinţe bibliografice

1. Baciu, S. *Perspective curriculare etnopedagogice în căutarea valorilor uitate,* Chişinău, Editura Univers pedagogic, 2007.
2. Cristea S. *Dicţionar de termeni pedagogici*, Bucureşti, EDP-RA, 1998.
3. Cucoş, C. *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
4. Gorovei, A. *Folclor şi folcloristică*. – Chişinău, Editura Hyperion, 1990.
5. Nicola, I. *Tratat de pedagogie şcolară,* Bucureşti, EDP, 1996.
6. Silistraru, N. *Etnopedagogie* . – Chişinău, Editura CEP al USM, 2003.
7. Silistraru, N., Nastas, G. *Semnificaţia valorilor general-umane în procesul educaţional*, Chişinău, 1999.
8. Silistraru, N. *Aspecte filosofice în pedagogia populară, în Filosofia educaţiei – imperative, căutări, orientări*. Simpozionul internaţional, Ed. a V-a, UPS „I. Creangă”, Chişinău, 11-12 noiembrie, 1997.
9. Silistraru, N., *Valoarea morală a pedagogiei populare moldoveneşti*, Chişinău, 1992.
10. Stoian, S., Alexandru, P. *Pedagogie şi folclor*, Bucureşti, EDP, 1978.
11. Şerbănescu, B. *Valorile naţionale şi educaţia*, Bucureşti, Editura Universitară Carol Davila, 2000.

FACTORS INFLUENCING TRANSITION TO JUNIOR HIGH SCHOOL

FACTORI CE INFLUENȚEAZĂ TRANZIȚIA DE LA CICLUL GIMNAZIAL LA CEL LICEAL

Raid JARAMNA,
PhD student,
Tiraspol State University, Chisinau

***Rezumat**: Tranziţia de la ciclul gimnazial la ciclul liceal afectează aspectul psiho-social al elevilor şi cauzează multiple dificultăţi cum ar fi: stresul, impulsivitatea, lipsa atenţiei, incapacitatea de concentrare, hiperactivitatea, reducerea respectului de sine etc. Articolul de faţă reflectă factorii cu impact asupra tranziţiei de la ciclul gimnazial la cel liceal şi propune unele soluţii pentru facilitarea ei.*

***Cuvinte-cheie**: tranziţie, gimnaziu, liceu, comportament, adaptare.*

Studies show that transition to Junior High school affects the psycho-social aspect of pupils and can cause various difficulties, such as sense of stress, helplessness, dissatisfaction and a rise in attention disorders symptoms such as lack of concentration, hyper-activeness, impulsiveness and dropping of self-esteem [1].

A transition to Junior High school is accompanied by an important developmental transition which is the transition to adolescence or its continuity, accompanied, as well, by difficulties and anxieties. Transition to a Junior High school forces the adolescent to cope with psychological tasks, such as: the "separation" from familiar friends and getting to know new friends in a heterogeneous class [2]. After completing the transition to Junior High school, many pupils meet pupils whom they have not known before, and others are forced to separate from their friends who have transferred to a different school. The pupils, first and foremost, are concerned about getting to know new friends, about the fact that they will not have friends at all, and, consequently, integration in a new atmosphere could have a violent nature [3]. When the relation between transition to Junior High school and the difficulties of adjustment of an adolescent are examined, it seems that there is no prevalent opinion regarding the intensity of impact of transition on the mental health of an adolescent. Several studies discuss the changes in psychological adjustment, in self-image and the faith of an adolescent in his abilities. Other studies have shown that transition to Junior High school brings along negative effects upon adjustment and behaviour of the adolescent as well as a decrease in academic achievements and social adjustment. It seems that if the child is equipped with strong mental resources, his vulnerability from the transition would decrease. Additionally, there is a hypothesis that the more established and educated an adolescent's family is, the better is

the adjustment of an adolescent in times of crises [2].

School must be a safe, warm and protecting place for all those who come and stay at its premises. Teachers and pupils spend in the kindergarten and school a significant part of their time and they are entitled to stay in a welcoming and safe place. Pupils' behaviour in a school is to a much degree a function of its climate. Nurturing the physical environment of a school as a place that respects all who are in it, a creation of an atmosphere of acceptance, true interest in and attentiveness to pupils, development opportunities for a significant concourse between a teacher and a pupil, alongside with a fair and consistent upholding of binding principles and proper behaviour, guarantee, in most cases, a pleasant conduct of teachers and pupils. Schools have to be evaluated in addition to their educational and study achievements, also by the level of security, mental welfare, emotional and social support they grant those who are in it, as well as according to the level of pupils and parents' satisfaction with the treatment, the social climate and the quality of the environmental life [1]. Parents' involvement in Junior High school in Arab education as compared to Jewish education is lower and different in its intensity: in Jewish education, more than in Arab education, teachers report that there is an over-involvement of parents in the work of teachers and school activity. The higher is parents' involvement, the higher are the study achievements of their children. The participation of parents in educational activity is based upon the recognition that true partnership and quality cooperation between the educational institution and home will allow the realization of the educators and parents' main goal – the success of children. Participation of parents in the education of their children, both as individual parents and parents' community, constitutes a significant opportunity for citizen participation in the design of education in the country. There is a great opportunity in parents' participation in education, but there is also a hidden risk. The partners must understand the limits of partnership – their right to influence, but they cannot dictate moves unilaterally. The pedagogical authority lies in the hands of school staff, parents and education staff must understand that the key to educational success is in their ability to cooperate, while maintaining the professional authority of the teaching staff in a kindergarten and a school and the authority and responsibility of parents.

Regarding the familial characteristics that affect transition to Junior High school, another study has shown that an adolescent who has experienced less difficulties in his life and who feels a deep emotional relation to his family, will feel less harm to his self-esteem and academic capability during transition to a new school. The more supportive an adolescent's family is, the better is the communication within the family as well as their ability to resolve problems, the more chance there is for better adjustment of the adolescent during the transition to a Junior High school. On the other hand, other studies have shown that there have been no changes in emotional adjustment to Junior high school, and there

even has been a rise in self-esteem and faith of adolescents in their abilities. Additionally, Schiller [4] claims that the advantage of transition to a new school in general and to High school in particular, is that weak pupils, who have had difficulties in excelling in study assignments in their previous school, had an opportunity for a change ahead of them. As to the good pupils, whose achievements in Primary school have been prominent, such a transition will not be significant for them.

The nature of perceiving Junior High school and the level of parents' agreement are factors that might facilitate or encumber transition from pupils' standpoint. An accompaniment program of adolescents who have experienced the transition to Junior High school could be extremely helpful. A familial environment can supply opportunities for personal autonomy, high self-esteem, a bigger amount of satisfaction regarding the relationships of school-teacher-pupil, a better integration in a school and a better orientation of problem solving inside classes.

References

1. Langberg, J. M., Epstein, J. N. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2008, p. 651-663.
2. Marlett, D. M. *Causes of Anxiety for Transfer Student; Implication for Teacher*, Report Research, Eric Document Reproduction Service, 1993, p. 63-68
3. *National Task Force for promotion of education in Israel*, January 2005, p. 58.
4. Schiller, K. S. *Effects of feeder patterns on students transition to high school*. Sociology of Education, 1999, p. 216-233.

CETĂȚENIA ȘI INCLUZIUNEA SOCIALĂ

THE CITIZENSHIP AND THE SOCIAL INCLUSION

Angela CARA,
doctor, conferenţiar cercetător,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

***Abstract**: This research has as point of departure the key question as we initiate a new millennium "How do we live with one another?". Nowadays the problem of inclusion is closely linked to the democratic citizenship education, to the new paradigm of education which is based on student-oriented methodology. The research seeks to determine which the practical implications at the central and local levels are, in order to make schools more inclusive in Moldova.*

***Keywords**: citizenship education, democracy, social inclusion, student-oriented methodology.*

Argument

În raportul UNESCO privind educaţia secolului al XXI-lea, învăţămîntul este reprezentat ca sprijinindu-se pe patru piloni, ca patru componente de bază ale educaţiei: *deprinderea de a şti, de a face, de a trăi împreună cu ceilalţi şi deprinderea de a fi.* Aceste patru roluri complementare ale educaţiei nu pot fi disociate unele de altele, iar direcţia către care converg este însăşi emanciparea individului, privită drept capacitate de a participa la o cetăţenie deplină într-o societate deschisă şi democratică.

Cetăţenia într-o societate democratică implică autonomia individului, moderată de responsabilităţi şi de cunoaşterea obligaţiilor juridice şi morale, pe care le presupune viaţa împreună şi respectarea celuilalt. *Cooperare, participare, dialog şi respect* – toate sînt cuvinte care desemnează atitudini pe care trebuie să le aibă toţi oamenii dintr-o şcoală, în special adulţii, atitudini care trebuie să inspire activităţile în şcoli şi atmosfera generală a vieţii într-o şcoală.

Din perspectiva educaţiei, în cazul cînd învăţămîntul este tratat ca un bun public, problema echităţii sociale se tratează în termenii accesului la educaţie şi la serviciile educaţionale care creează posibilităţi de asigurare a accesului şi de beneficiere de acelaşi curriculum, de aceleaşi oportunităţi extracurriculare de către contingentul de elevi.

În acest sens, reconceptualizarea conceptului de educaţie este determinată de complementaritatea valorilor, în sensul asigurării tuturor elevilor a dreptului la o paletă întreagă de oportunităţi educaţionale şi sociale, care promovează *independenţa, alegerea, oportunitatea şi promovarea sinelui*. Principalele valori la care se face referire din acest punct de vedere sînt: *toleranţa, valorificarea cadrului educaţional în spiritul diversităţii, al drepturilor omului, al egalităţii de şanse, al promovării identităţii şi cetăţeniei.*

Republica Moldova s-a angajat să asigure accesul universal la învăţămîntul secundar (gimnazial), prin creşterea cotei de înmatriculare în învăţămîntul gimnazial de la 88%, în 2002, pînă la

88,9% în 2006, pînă la 93,8% în 2010 şi pînă la 100% în 2015. (*Obiectivul 2 al Dezvoltării Mileniului).*

Programul de dezvoltare a educaţiei incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 plasează educaţia incluzivă la rangul priorităţilor educaţionale. Datorită parteneriatelor stabilite între organele centrale, administraţiile publice locale, organismele internaţionale şi ONG-urile active în domeniu, actualmente serviciile de educaţie incluzivă sînt implementate în 158 de instituţii preuniversitare de învăţămînt (grădiniţe, şcoli), antrenînd circa 990 de copii.

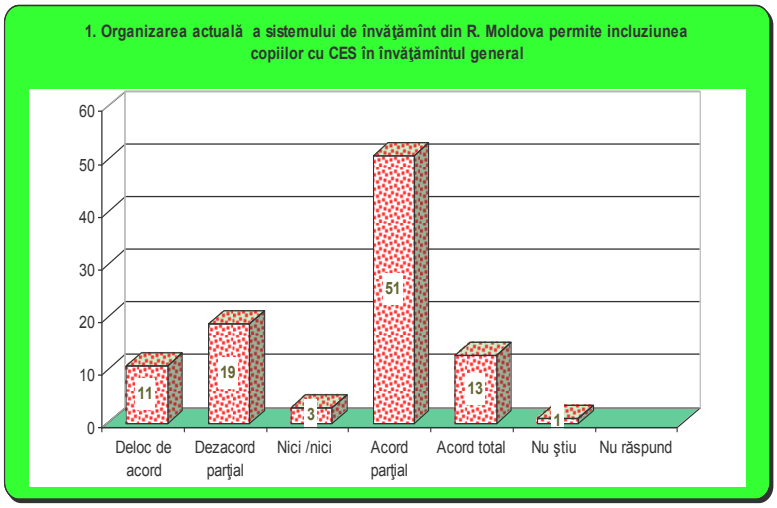
Căutînd răspuns la întrebările cît de adaptat este sistemul educaţional din Republica Moldova în vederea asigurării echităţii sociale şi accesului la studii de calitate a tuturor copiilor şi tinerilor; cît de pregătiţi sîntem astăzi să trăim împreună în societatea bazată pe cunoaştere, ne-am propus să realizăm următoarea cercetare.

Opinii vizînd implementarea competenţei „A trăi împreună cu alţii"

Cercetarea realizată s-a bazat pe analiza cantitativă, întreprinsă în baza unui chestionar adresat cadrelor didactice din instituţiile de învăţămînt preuniversitar.

Rezultatele ne oferă o imagine de ansamblu a modului în care este percepută implementarea educaţiei incluzive, cît şi climatul din sălile de clasă în care se implementează principiile educaţiei incluzive.

Prima întrebare din chestionar a vizat percepţia de către respondenţi a gradului în care sistemul de învăţămînt din Moldova permite incluziunea copiilor cu CES în învăţămîntul general. Rezultatele indică o stare de încredere în capacitatea sistemului educaţional din Republica Moldova de a face această tranziţie către educaţia incluzivă: (acord total şi parţial 64 din respondenţi).

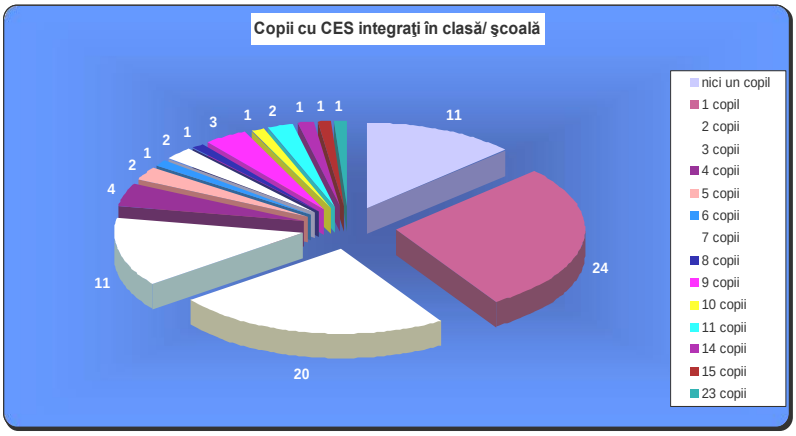


Semnificativ este faptul că părinţii elevilor din cadrul clasei / instituţiei de învăţămînt sînt de acord cu prezenţa copiilor cu CES (66 de respondenţi au exprimat acord total şi parţial). Astfel, se constată îmbunătăţirea atitudinii membrilor societăţii faţă de copiii cu CES. Or, atitudinea membrilor societăţii faţă de copiii cu CES este una definitorie.

Referitor la numărul elevilor cu CES, integraţi în şcolile generale

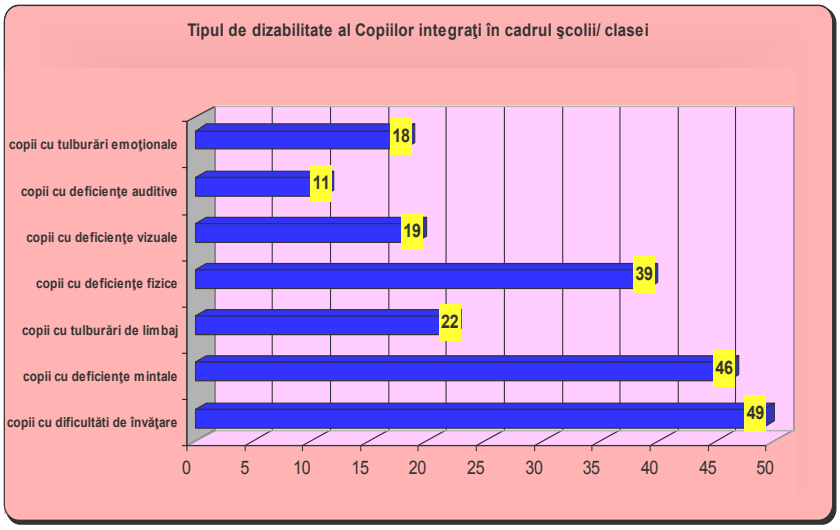
unde activează respondenţii, analiza datelor ne permite să constatăm că 24 din cadrele intervievate au relatat că în şcoala în care activează îşi fac studiile un copil cu CES, 20 de cadre didactice au remarcat că în şcoala care activează îşi fac studiile doi copiii cu CES; doar 11 cadre didactice au declarat că nu interacţionează cu copiii cu CES.

În marea majoritate, numărul copiilor cu CES, integraţi într-o unitate de învăţământ, variază de la 1-4 elevi; numărul maxim de copii cu CES, integraţi în cadrul unei şcoli, constituie circa 23 de elevi.

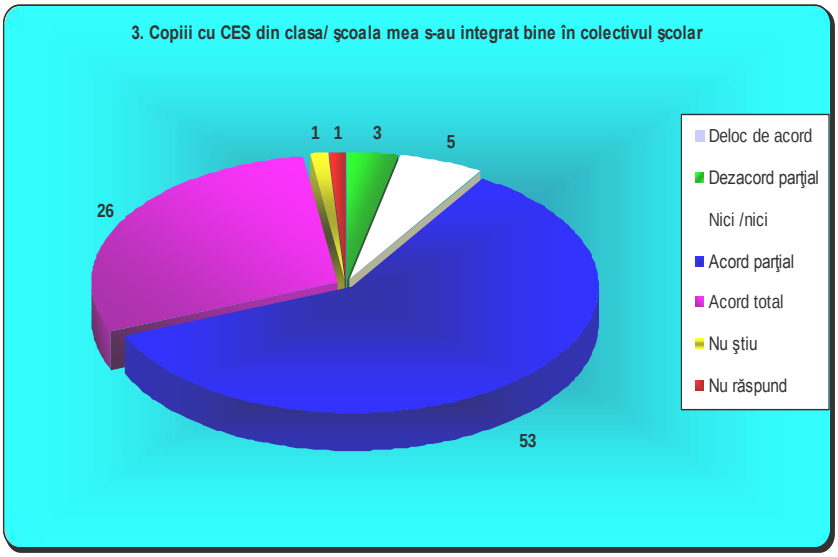


Referindu-se la tipul de **dezabilitate a copiilor cu care au** lucrat, respondenţii indică:

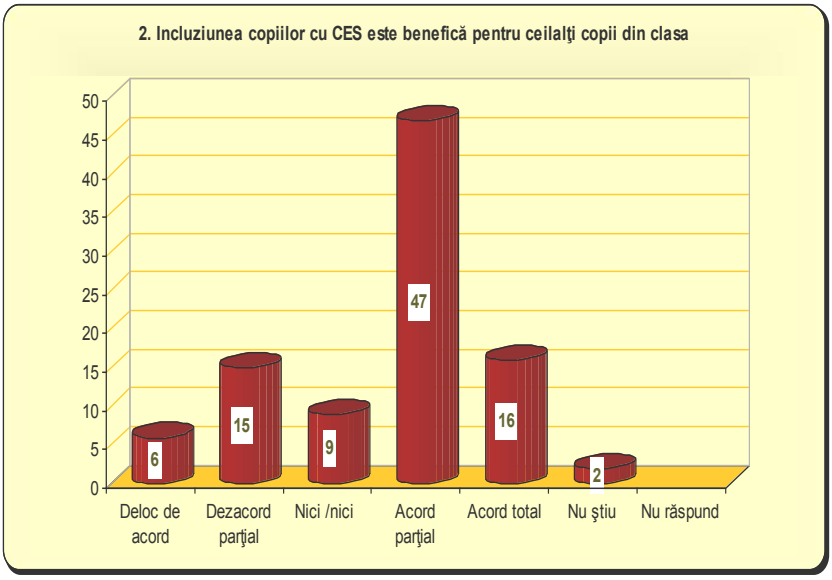
a. dificultăţi de învăţare (49)
b. dificultăţi mentale (46)
c. deficienţe fizice (39)
d. tulburări de limbaj (22)
e. deficienţe vizuale (19)
f. tulburări de comportament (18)
g. deficienţe auditive (11).



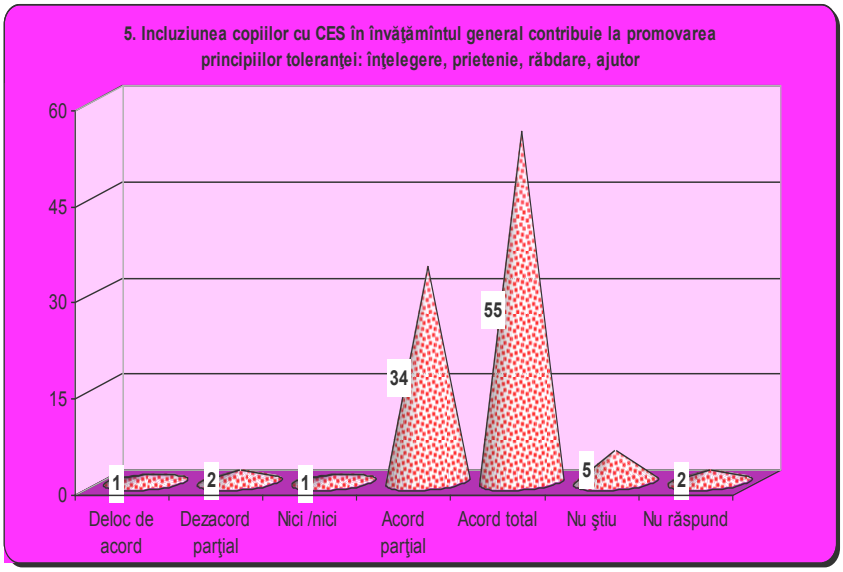
Marea majoritate a respondenţilor consideră că copiii cu CES s-au integrat bine în colectivul şcolar (89 de respondenţi: acord total şi parţial), un număr mic de cadre didactice manifestă dezacord parţial (3), nu ştiu (1), nu răspund (1).



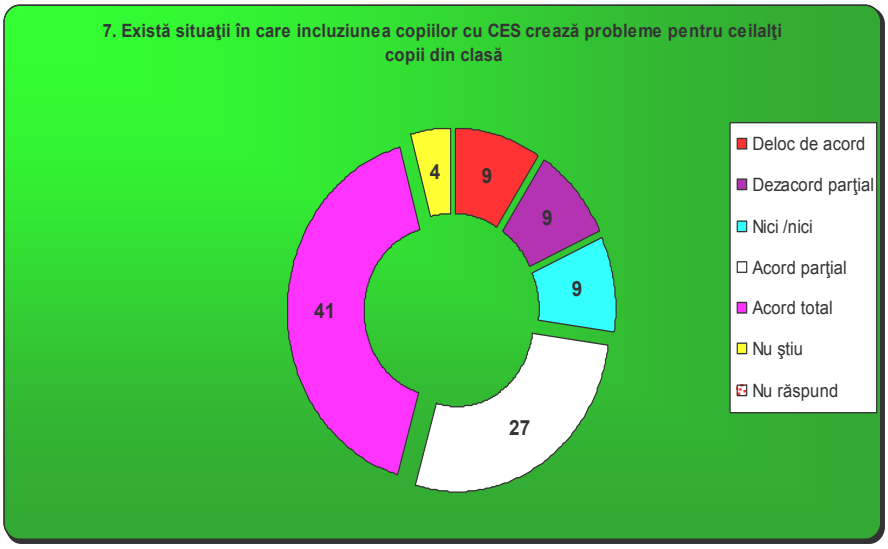
Semnificativ este faptul că mai mult de jumătate din respondenţi au menţionat că incluziunea copiilor cu CES este benefică pentru ceilalţi copii din clasă (63 de respondenţi: acord total şi parţial); 21 de respondenţii indică dezacord parţial şi deloc acord.



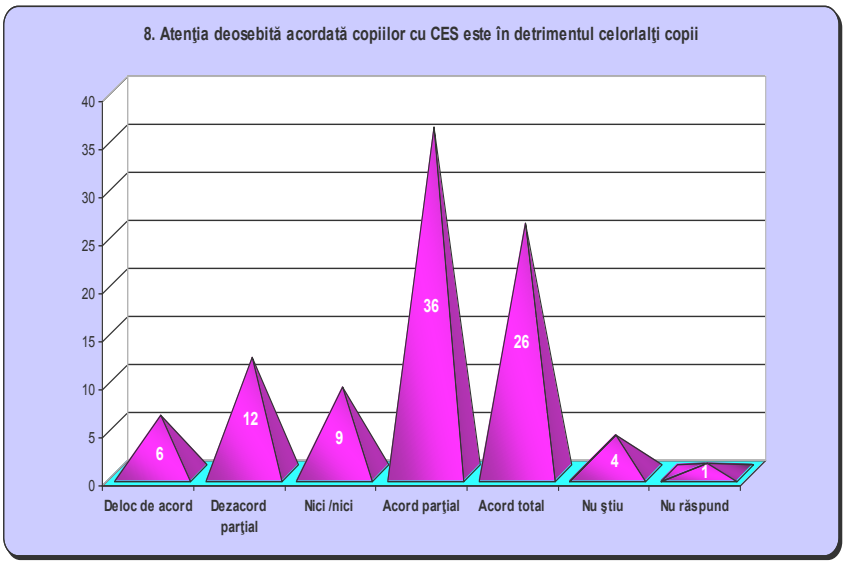
Majoritatea covîrşitoare a respondenţilor indică că incluziunea copiilor cu CES în învăţămîntul general contribuie la promovarea principiilor toleranţei, înţelegerii, prieteniei, răbdare, ajutor – acord total şi parţial peste 84 din respondenţi.



În acelaşi timp, mai mult de jumătate din respondenţi (68) au menţionat acord total şi parţial referitor la faptul că există situaţii în care incluziunea copiilor cu CES creează probleme pentru ceilalţi copii din clasă, doar 9 respondenţi nu sînt deloc de acord, 9 manifestă dezacord parţial, 9 nici, nici, 4 nu ştiu nu răspund.

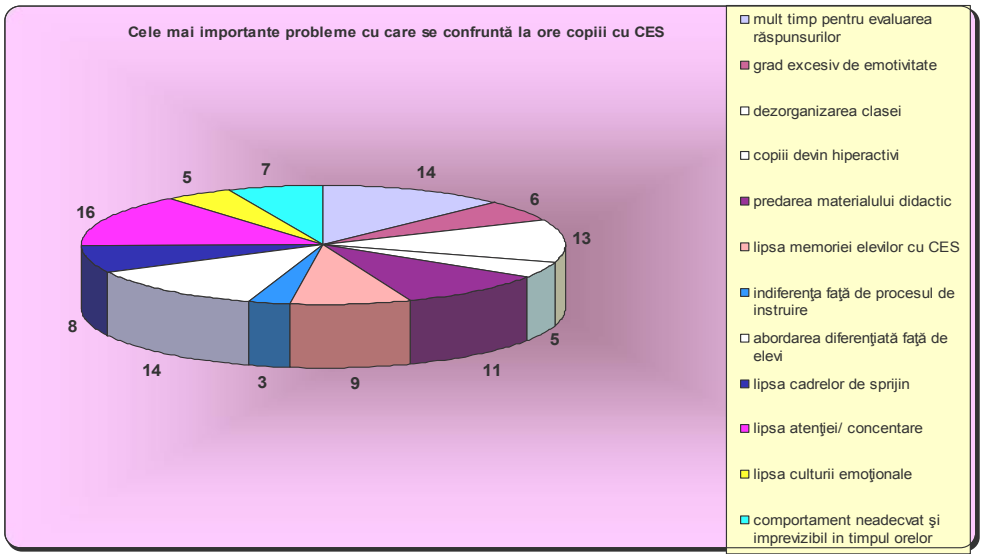


Una din problemele invocate în acest sens de către respondenţi este atenţia deosebită acordată copiilor cu CES în detrimentul celorlalţi copii (62 de copii manifestă acord total şi parţial), (12 dezacord parţial), 9 (nici, nici), (6 deloc de acord).

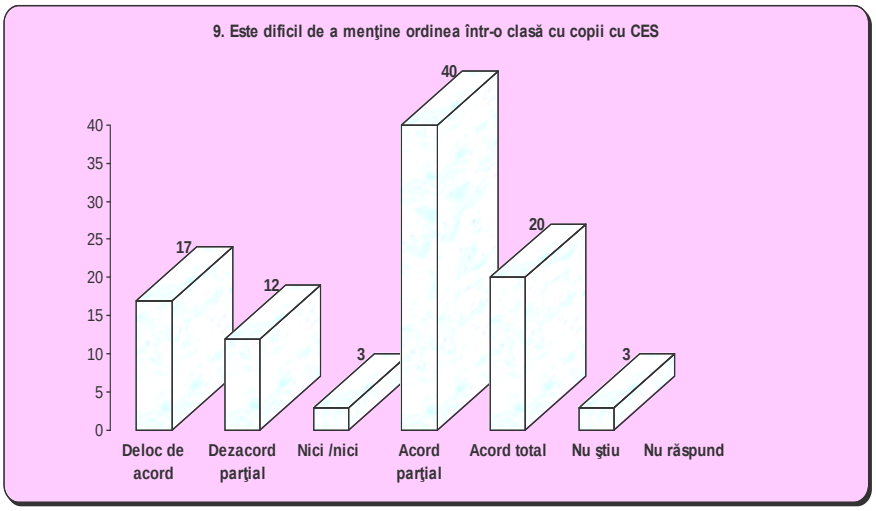


Problemele cu care se confruntă cadrele didactice, în acest sens, sînt legate de diferite cauze: starea emoţională a elevilor cu CES, lipsa atenţiei concentrate din partea elevilor, hiperactivitatea elevilor, comportament neadecvat în timpul orelor.

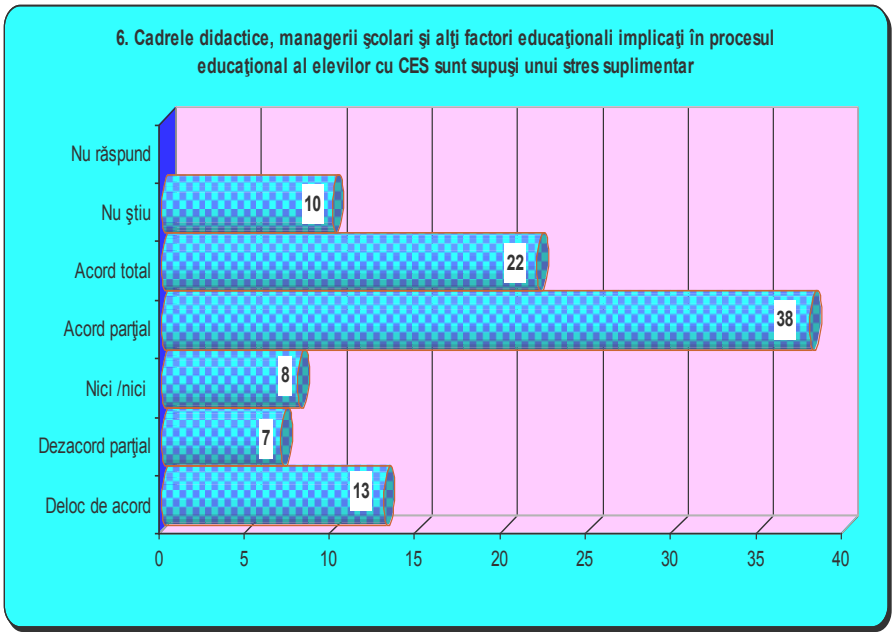
De asemenea, sînt invocate probleme legate de necesitatea timpului suplimentar pentru evaluarea răspunsurilor elevilor, abordarea diferenţiată a elevilor, lipsa cadrelor didactice de sprijin.



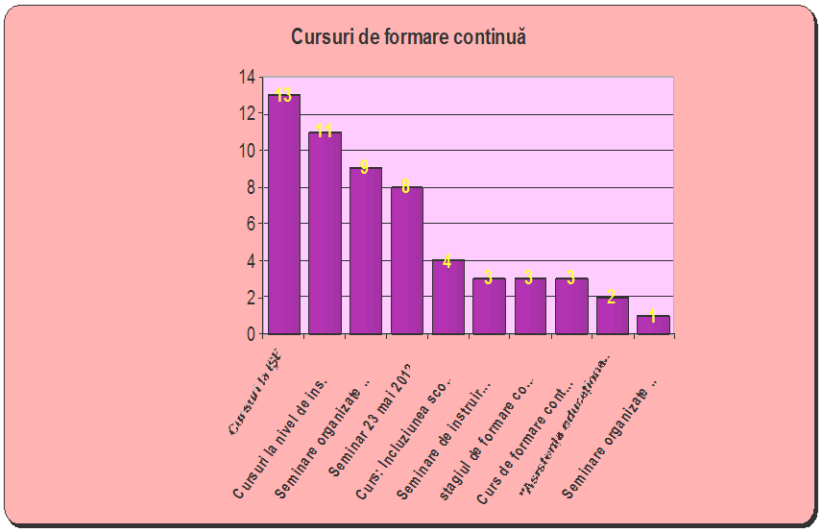
O altă problemă este legată de menţinerea ordinii în sălile de clasă. Astfel, mai mult de jumătate (60 de respondenţi) au menţionat că este dificil de a menţine ordinea într-o clasă cu copii cu CES.



La întrebarea dacă cadrele didactice, managerii şcolari şi alţi factori educaţionali sînt supuşi stresului profesional, majoritatea respondenţilor (60) manifestă acord total şi parţial privind faptul că cadrele didactice, managerii şcolari şi alţi factori educaţionali, implicaţi în procesul educaţional al elevilor cu CES sînt supuşi unui stres suplimentar, nu sînt de acord (13), nu ştiu (10), nici, nici (8), dezacord parţial (7).



Totodată, menţionăm că cadrele didactice manifestă interes faţă de problema incluziunii, participînd la cursurile de formare continuă. În acest context, respondenţii relevă cursurile de formare continuă în domeniul educaţiei incluzive, organizate de Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, ONG-uri în domeniu, cursuri organizate la nivel de APL.



Pentru a-şi îmbunătăţi activitatea la clasă cu copii cu CES, respondenţii consideră că trebuie să aprofundeze următoarele subiecte:

- strategii didactice incluzive (48 de respondenţi);
- forme de organizare şi desfăşurare a procesului didactic la clasă în contextul educaţiei incluzive (32 de respondenţi);
- metode de evaluare la clasă, elaborarea şi aplicarea Planurilor Educaţionale Individualizate (20 de respodenţi).

Alte dimensiuni de descriere a eşantionului sînt:

- din punct de vedere al sexului respondenţilor, 92% din respondenţi au fost femei;
- din punct de vedere al vîrstei, 51% din respondenţi au vîrsta cuprinsă între 41-50 ani;

Concluzii:

1. S-a remarcat o stare de încredere în capacitatea sistemului educaţional din Republica Moldova de a face tranziţia către educaţia incluzivă; majoritatea covîrşitoare a respondenţilor indică că incluziunea copiilor cu CES în învăţămîntul general contribuie la promovarea principiilor toleranţei, înţelegerii, prieteniei, ajutorului reciproc.
2. Marea majoritate a respondenţilor consideră că copiii cu CES s-a integrat bine în colectivul şcolar;
3. În acelaşi timp, din răspunsurile sistematizate rezultă că pe lîngă efectul pozitiv pe care incluziunea îl are asupra copiilor cu CES, aceasta implică şi o serie de efecte negative asupra copiilor fără deficienţe din şcoală, majoritatea covîrşitoare a cadrele didactice consideră că integrarea copiilor cu CES creează situaţii problematice pentru ceilalţi elevi.
4. Printre problemele invocate, în acest sens, de cadrele didactice sînt: atenţia deosebită acordată copiilor cu CES este în detrimentul celorlalţi copii; probleme legate de starea emoţională a elevilor cu CES, lipsa atenţiei concentrate din partea elevilor, comportamentul neadecvat în timpul

orelor, probleme legate de menţinerea ordinii în sălile de clasă; probleme legate de necesitatea timpului suplimentar pentru evaluarea răspunsurilor elevilor, abordarea diferenţiată a elevilor, lipsa cadrelor didactice de sprijin.

5. Respondenţii sînt conştienţi de necesitatea îmbunătăţirii activităţii la clasă cu copiii cu cerinţe educaţionale speciale, invocînd aprofundarea următoarelor subiecte: strategii didactice incluzive; forme de organizare şi desfăşurare a procesului didactic la clasă în contextul educaţiei incluzive; metode de evaluare la clasă, elaborarea şi aplicarea Planurilor Educaţionale Individualizate.

Recomandări:

1. Trecerea de la nivelul declarativ la cel operaţional a implementării educaţiei incluzive prin promovarea la nivelul instituţiei şcolare a unui management participativ, ajustarea şcolii la nevoile copilului, şi nu viceversa. Este foarte important, pentru factorii de decizie din şcoală, să realizeze paşi concreţi în aşa fel încît cadrele didactice din şcoli să aibă atitudine pozitivă faţă de copiii cu CES şi educaţia incluzivă.

2. Un factor important este promovarea unor atitudini responsabile, favorabile parteneriatului la nivelul cadrelor didactice, al cadrelor didactice de sprijin; promovarea interdisciplinarităţii ca principiu fundamental de organizare a activităţii didactice; conţinuturi curriculare care să răspundă nevoilor de învăţare, în raport cu nevoile sociale şi individuale ale celor care învaţă.

3. Promovarea principiilor şcolii prietenoase elevului: realizarea drepturilor copilului, participarea democratică, securitatea personală, suportul diversităţii prin crearea cooperării şi acceptării, incluziunea activă a fiecărui copil, îmbunătăţirea climatului de învăţare, lichidînd obstacolele în învăţare pentru fiecare copil.

4. Dezvoltarea unei dimensiuni incluzive direcţionate spre promovarea cetăţeniei active, consolidarea şi încurajarea diferitelor căi de participare a elevilor, a cadrelor didactice, a părinţilor şi a membrilor comunităţii locale în viaţa şcolară; asigurarea unei *cooperării* între toţi factorii care au impact asupra mediului educaţional al copilului.

Referinţe bibliografice

1. Baciu, S. *Perspective curriculare etnopedagogice în căutarea valorilor uitate,* Chişinău, Editura Univers pedagogic, 2007.
2. *Harta Europeană a Drepturilor Fundamentale.*
3. Bickmore K, *Learning inclusion inclusion in learning: Citizenship education for a pluralistic society. Theory and Research in Social Education,* 21 (4), 341-384.
4. David L. Grossman, *Democracy, citizenschip education and inclusion: a multidimensional approach, Open File, Inclusive education,* Editor Clementina Acedo, Vol. XXXVIII, no.1, March 2008.
5. *Valori europene în guvernarea locală,* Asociaţia Pro Democraţia, Bucureşti, 2007.
6. *Educaţia de bază în Republica Moldova din perspectiva şcolii prietenoase copilului,* Chişinău, 2009, Ministerul Educaţiei, UNICEF.

AURELIAN DĂNILĂ

AURELIAN DĂNILĂ

Elfrida COROLIOV,
doctor, conferenţiar cercetător
Institutul Patrimoniului Cultural al Academiei de Ştiinţe
a Moldovei

După cum afirmă L. Blaga, „veşnicia s-a născut la sat”. Se spune că şi talentele se nasc la ţară. Aurelian Dănilă, înzestrat cu un darul de a recunoaşte talentele, s-a născut în satul Frumoasa (raionul Orhei). De mic copil Aurelian era vrăjit de muzică, de cântecele populare moldoveneşti. La vârsta de 10 ani începe să studieze clarinetul la şcoala muzicală. Buna pregătire îi permite talentatului absolvent să-şi continue studiile la Institutul de Arte din Chişinău, în clasa renumitului clarinetist Eugeniu Verbeţki. Încă din anii studenţiei A. Dănilă lucra la radio în calitate de redactor muzical. Se manifestă prin deosebita calitate de a observa „darul dumnezeiesc” la muzicienii începători, de a propaga creaţia compozitorilor cu renume, a cântăreţilor, a interpreţilor la diferite instrumente muzicale. În anul 1977, Aurelian Dănilă devine redactor principal al programelor muzicale la radio, apoi şi al celor de la televiziune.

În 1981 este numit director al Teatrului Moldovenesc de Operă şi Balet, unde îl invită pe Alexandru Samoilă în calitate de dirijor principal al orchestrei. A început, astfel, o etapă nouă în dezvoltarea operei moldoveneşti. Împreună cu dirijorul A. Samoilă, regizorul Eugen Platon a montat opera „Forţa destinului” de Giuseppe Verdi. Această operă a revelat noi posibilităţi şi valenţe ale talentului excepţional al Mariei Bieşu (în rolul Leonorei) şi a influenţat destinul artistic al lui Mihail Muntean, care a interpretat, cu mare succes, partida lui Alvaro.

O contribuţie substanţială la dezvoltarea artei teatrale l-a avut şi montarea operelor compozitorilor contemporani Serghei Prokofiev „Logodnă la mănăstire”, după comedia lui Sheridan „Duenia” şi „Vivandiera” de Serghei Kortes după „Mutter Courage şi copii săi” de Bertold Brecht. Ambele spectacole au fost puse în scenă de regizorul Eleonora Constantinova şi tânărul dirijor Alfred Gerşfeld. În spectacolul-comedie „Logodnă la mănăstire”, artiştii Tamara Alioşina, Vla-

dimir Zaklikovski, Nicolai Başkatov au creat chipuri artistice de neuitat. Opera tragică „Vivandiera” a relevat caractere dramatice impresionante, create de Tamara Alioşina, Ludmila Erofeeva, Ludmila Aga. Operele clasice „Aida” de Giuseppe Verdi şi „Dama de pică” de Piotr Ceaikovski, în montarea lui E. Platon, sub conducerea muzicală a lui A. Samoilă, au reprezentat evenimente importante în cultura artistică a Moldovei. Partidele Lizei şi Aidei, interpretate de Maria Bieşu, precum şi Radames şi Gherman, realizate artistic de M. Muntean, au devenit pentru mult timp etalon al interpretării.

Colaborarea cu centrele culturale din fosta URSS au plasat teatrul muzical moldovenesc în contextul unor noi orientări artistice. La montarea operei lui Gaetano Donizetti „Clopoțelul”, Aurelian Dănilă îl invită pe tânărul regizor din Leningrad – Iurii Alexandrov, care, alături de conducătorul muzical A. Samoilă, a contribuit la succesul spectacolului „Vivat, Maestro!”. La punerea în scenă a operei „Adriana Lecouvreur” de Francesco Cilea, care nu fusese montată până atunci în fosta Uniune Sovietică, Aurelian Dănilă îl invită pe tânărul regizor Vadim Milkov de la Teatrul Mare din Moscova. Rolurile interpretate de Maria Bieşu – Adriana Lecouvreur, de Vladimir Dragoş – Michonnet, Mihail Muntean – Maurizio şi de Tamara Alioșin – Prințesa de Bouillon au constituit o etapă importantă în evoluţia creaţiei acestor artişti.

De asemenea, A. Dănilă a contribuit, în mare măsură, şi la evoluţia în plan artistic a grupei de balet a teatrului. El a susţinut activitatea perseverentă a talentatului coregraf Marat Gaziev şi a maestrului de balet, pedagog Mariana Podkina, în ce priveşte tehnica şi stilul dansului clasic şi al celui de caracter, al cărui nivel de interpretare scăzuse în anii precedenţi. Odată cu montarea baletelor clasice „Fata rău păzită” de Peter Hertel și „Coppelia” de Leo Delibes şi a celor contemporane – „Țărmul speranței”, „Facerea Lumii” de Andrei Petrov de către Gaziev, critica de artă şi spectatorii au remarcat profesionalismul mult mai avansat al trupei.

Montarea baletului naţional „Luceafărul” de Eugen Doga a fost realizată de tânărul maestru de balet Valeri Kovtun. Baletele „Baiadera” de Leo Minkus și „Lacul lebedelor” de P. Ceaikovski au fost transmise artiştilor moldoveni de către maeştrii Teatrului de Operă şi Balet „S.M. Kirov” din Leningrad (azi Teatrul Mariinski), iar baletul „La Sylphide” de Herman Levenskiold – de către maeştrii Teatrului Mic de Operă şi Balet din Leningrad.

În anul 1983 Teatrul Moldovenesc de Operă şi Balet şi-a sărbătorit jubileul de 25 de ani la Moscova, pe scena Teatrului Mare şi a Palatului Congreselor din Kremlin. Critica de specialitate a apreciat înalt talentele artiştilor moldoveni în operele „Aida” şi „Dama de pică”, în baletele „Baiadera”, „Fata rău păzită” şi „Luceafărul”. Dacă succesul operei era unul aşteptat, întrucât Maria Bieşu şi Mihail Muntean erau nume sonore şi cunoscute, atunci nivelul artistic înalt al trupei de balet a fost o surpriză plăcută pentru publicul moscovit exigent. Prezentarea baletului „Baiadera” pe scena Teatrului Mare, peste două zile după evoluarea în acest spectacol a artiştilor din vestitul Teatru de Operă şi Balet din Leningrad, sigur că a re-

prezentat un motiv de nelinişte pentru conducătorii şi artiştii teatrului moldovenesc. Succesul lor însă a întrecut toate aşteptările. Criticii şi admiratorii baletului se întrebau dacă aceasta este, într-adevăr, trupa de balet din Moldova. Bănuiala era că aceşti artişti sunt din Teatrul de Operă şi Balet din Odessa. O bănuială absolut nefondată, de altfel, deoarece nu exista nicio înlocuire. În acelaşi an, teatrului i s-a acordat titlul de „Teatru academic".

Peste un an Aurelian Dănilă a fost transferat la Ministerul Culturii al RSSM, pe post de viceministru. Prima jumătate a anilor 80 a constituit perioada de aur pentru arta moldovenească de operă şi balet, rămânând neîntrecută până în prezent.

Încă în perioada când era director al teatrului, A. Dănilă a manifestat interes pentru istoria operei din Moldova. În 1988 dânsul devine ataşat cultural al ambasadei URSS în România. După destrămarea URSS, A. Dănilă devine primul ambasador plenipotenţiar al Moldovei în România, fapt ce i-a creat posibilitatea de a studia materiale de arhivă privind arta muzicală din Basarabia. A cules un material bogat, original, care a stat la baza tezei de doctor în muzicologie, susţinută în anul 1994, şi a monografiei intitulată „Opera basarabeană" (1995). În lucrare autorul reflectă apariţia şi dezvoltarea operei ca artă în Basarabia interbelică (1918-1925).

După doi ani de activitate pe post de viceministru în Ministerul Afacerilor Externe (1995-1997), A. Dănilă devine ambasador al Moldovei în Germania, Danemarca, Suedia, ceea ce i-a oferit noi posibilităţi de a descoperi materiale documentare despre destinele unor basarabeni. Astfel, în baza materialului de arhivă, dânsul publică în 1999 monografia „Maria Cebotari în amintiri, cronici şi imagini". Din paginile ei se desprinde viaţa artistică plină de vervă şi destinul dramatic al unei geniale actriţe de operă, născută în anul 1910 la Chişinău.

O altă carte a sa, „În dialog cu dirijorul A. Samoilă", propune cititorului să urmărească procesul genezei imaginii muzicale în interpretarea orchestrei sub conducerea lui Alexandru Samoilă. În 2002 în monografia „Lilia Amarfi – regina operetei", A. Dănilă revelează imagini artistice, chipuri scenice, create de excepţionala actriţă pe scena Teatrului de Operetă din Moscova. În 2005 apar două monografii semnate de A. Dănilă, „Opera din Chişinău. Privire retrospectivă" şi „Maria Bieşu. Scena, Opera – Dragostea mea". Prima dintre ele prezintă istoria dezvoltării operei în Moldova în perioada anilor 1918-1990. Cea de-a doua lucrare constituie o analiză a creaţiei Mariei Bieşu, celebră prin activitatea sa de interpretă de operă, care a dus faima acestei arte şi a pământului moldav în întreaga lume. În monografia „Valentina Saviţkaia", scrisă împreună cu Galina Caciarova în 2008, urmărim specificul individualităţii creatoare a uneia din primele interprete a Teatrului Moldovenesc de Operă, posesoarea unui timbru unic şi luminos de soprano. În 2009 A. Dănilă semnează lucrarea „Опера Молдовы. XX век", o cronică originală a teatrului muzical moldovenesc, care a suscitat interesul lumii teatrale din multe ţări ale CSI. În ianuarie 2013 a avut loc un eveniment memorabil: la Sala cu Orgă, într-o atmosferă solemnă, a fost prezentată lucrarea lui Aurelian Dănilă „Opera moldovenească. Ediţie enciclopedică", în care,

pentru prima dată, sunt puse pe tapet informaţii biografice despre toţi cântăreţii, dirijorii, regizorii, pictorii care au activat în opera moldovenească din momentul formării ei şi până în 2012.

Un aport considerabil la dezvoltarea culturii artistice moldoveneşti l-a adus Aurelian Dănilă în calitatea sa de rector al Academiei de Muzică, Teatru şi Arte Plastice (2002-2004), de preşedinte al Uniunii Teatrale din Moldova (2005-2009), preşedinte al secţiei republicane a Comitetului Internaţional Delphi. În 2012 Aurelian Dănilă a fost ales preşedinte al Uniunii muzicienilor din Moldova. Muzicianul şi istoricul teatrului muzical, diplomatul şi omul de cultură –Aurelian Dănilă reprezintă o personalitate de certă valoare pentru cultura din Republica Moldova.

Doctor habilitat în studiul artelor, profesor universitar, distinsul om de cultură, diplomat, maestru în artă, laureat al Premiul Național, director al Institutului de Patrimoniu Cultural al AȘM, actualmente coordonator al Secției umanistice și artă a AȘM Aurelian Dănilă a fost distins cu cea mai înaltă distincție a Academiei de Științe a Moldovei – ***Medalia „Dimitrie Cantemir***” în cadrul Simpozionului omagial, prilejuit de aniversarea a 65-a de la naștere.

Bun de tipar 15.10.2013. Garnitura Times New Roman. Comanda nr. 213. Tiraj 150.
Tipografia Universităţii de Stat «Alecu Russo» din Bălţi. mun. Bălţi, str. Puşkin, 38