

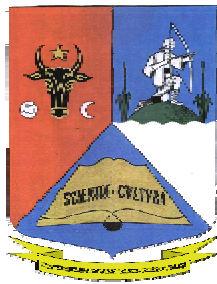


**ARTĂ  
și  
EDUCAȚIE  
ARTISTICĂ**

**REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ**

**ISSN: 1857-0445**

***Nr. 1 (7) 2008***



ISSN: 1857-0445

# ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



1(7) / 2008

Bălți

**Fondator:** Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

**Co-fondator:** Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău

Redactor-șef: **ION GAGIM**, dr. hab., prof. univ.,  
membru al Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova

**COLEGIUL DE REDACȚIE:**

**CARMEN COZMA**, dr. în filozofie, prof. univ.  
(Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași)

**VLADIMIR AXIONOV**, dr. hab. în studiul artelor,  
prof. univ. (Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

**VLAD PÂSLARU**, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.  
(Institutul de Științe ale Educației, Chișinău)

**EDUARD ABDULLIN**, dr. hab. în pedagogie,  
prof. univ. (Universitatea Pedagogică de Stat, Moscova)

**GHENADIE CIOBANU**, compozitor (Președintele  
Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor, Chișinău)

**VICTORIA MELNIC**, dr. în studiul artelor, conf. univ.  
(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

**CONSTANTIN CIOBANU**, dr. hab. în studiul artelor  
(Academia de Științe a Moldovei)

**VIOREL MUNTEANU**, dr. în muzicologie, prof. univ.  
(Universitatea de Arte *George Enescu*, Iași)

**ELFRIDA COROLIOV**, dr. în studiul artelor  
(Academia de Științe a Moldovei)

**IULIAN FILIP**, poet (Chișinău)

**SVETLANA TĂRȚĂU**, dr. în studiul artelor, conf. univ.  
(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

**ION NEGURĂ**, dr. în psihologie, conf. univ.  
(Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău)

**VALERIU CABAC**, dr. în științe fizico-matematice,  
conf. univ. (Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți)

**ZOIA GUȚU**, dr. în pedagogie, conf. univ.  
(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

**MAIA ROBU**, dr. în pedagogie, dr. în arte,  
conf. univ. (Institutul de Științe ale Educației, Chișinău)

**CĂTĂLIN DÎRȚU**, dr. în psihologie, conf. univ.  
(Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași)

**DUMITRU GRICIUC**, regizor-șef,  
Teatrul Național *Vasile Alecsandri*, Bălți

Redactori literari: **LILIA TRINCA**, dr. în filologie, **ELENA SIROTA**, dr. în filologie  
Viziune grafică/tehnoeditare: **SILVIA CIOBANU**, **IRINA CIUBARĂ**

**Adresa redacției:** str. Pușkin, 38  
mun. Bălți, 3100, Republica Moldova  
**E-mail:** [artedart@mail.md](mailto:artedart@mail.md)

Tel: (231) 24153; (231) 23066  
Fax: (231) 23039; (231) 23362  
**E-mail:** [gagimi@mail.md](mailto:gagimi@mail.md)

Tiparul: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

© Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, Presa universitară bălțeană, 2007

**Articolele științifice publicate în revistă au fost recenzate.**

**Prezentul număr este ilustrat cu grafică a poetului Iulian Filip.**

# S U M A R

## TEORIE, ARTĂ, ESTETICĂ

<b>VLAD PÂSLARU. A FI MIORITIC .....</b>	<b>7 - 13</b>
<b>NICOLAE SILISTRARU, TATIANA CRÎJANOVSCI, EMILIAN POCINOC. DIRIGENȚIE ȘI CONSILIERE ÎN FAMILIE .....</b>	<b>14 - 27</b>
<b>VLADIMIR ANDRIEȘ. DIN ISTORIA VIOLEI .....</b>	<b>28 - 36</b>
<b>TATIANA BOLOCAN. ELEMENTE FOLCLORICE ÎN CREAȚIILE LUI E. MAMOT „PEISAJ RUSTIC” ȘI „BRÂULEȚUL ” PENTRU CVARTETUL DE COARDE .....</b>	<b>37 - 42</b>
<b>ОЛЬГА ВЛАЙКУ. СОНАТА ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО С. БУЗИЛЭ .....</b>	<b>43 - 49</b>
<b>АНГЕЛИНА РОШКА. ТЮРКОЯЗЫЧНЫЙ ТЕАТР В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ПРОЦЕССОВ КУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ .....</b>	<b>50 - 62</b>
<b>VASILE CIOCA. COMUNICAREA PRIN IMAGINE.....</b>	<b>63 - 73</b>
<b>VALERIU CABAC. CULTURA COMUNICĂRII ȘTIINȚIFICE: RECOMANDĂRI PRIVIND REDACTAREA UNUI ARTICOL .....</b>	<b>74 - 88</b>
<b>VERONICA ROBU, SOFIA CĂPĂȚÎNĂ. ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR CA FENOMEN SOCIO - CULTURAL .....</b>	<b>89 - 93</b>

## METODOLOGII DIDACTIC-EDUCAȚIONALE

<b>MARIANA VACARCIUC. POSIBILITĂȚI EDUCAȚIONALE ALE FOLCLORULUI MUZICAL .....</b>	<b>94 - 100</b>
<b>АЛЛА УВАРОВА, ВАСИЛИЙ ГРАММА. КОМПОНЕНТЫ ТЕКУЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ ДЕКОРАТИВНО-КОМПОЗИЦИОН- НОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ .....</b>	<b>101 - 107</b>
<b>LIVIA TARLAPAN. CONCEPTUL DE CREATIVITATE vs COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ .....</b>	<b>108 - 111</b>
<b>MAIA ROBU. L'EVALUATION COMME UNE „EDUCATION” DANS LES ARTS PLASTIQUES.....</b>	<b>112 - 114</b>
<b>LILIA GRANETKAIA. POSIBILITĂȚI DE FORMARE A COMPETENȚEI DE INTERPRETARE A IMAGINII MUZICALE LA VIITORUL PROFESOR DE MUZICĂ .....</b>	<b>115 - 129</b>
<b>EUGENIU CABAC. MODELAREA TEORETICĂ A FACTORILOR CE POT INFLUENȚA RANDAMENTUL ELEVILOR LA MATEMATICĂ .....</b>	<b>130 - 134</b>

<b>EUGENIU CABAC. FACTORII INDIVIDUALI ȘI FACTORII COMUNI CARE INFLUENȚEAZĂ RANDAMENTUL ELEVILOR LA MATEMATICĂ .....</b>	<b>135 - 138</b>
--	------------------

#### **IN MEMORIAM**

<b>ADRIANA PÂRÂU. „CAMERATA” ȘI MAESTRUL EI .....</b>	<b>139 - 141</b>
---	------------------

#### **DIALOGURI**

<b>RADU MOȚOC. INTERVIU CU CRITICUL DE ARTĂ GABRIEL BADEA PĂUN .....</b>	<b>142 - 145</b>
--	------------------

#### **VLAD PÂSLARU - 60**

<b>CALEA OPEREI UNUI SAVANT .....</b>	<b>146 - 148</b>
---------------------------------------	------------------

# S U M M A R Y

## THEORY, ARTS, AESTHETICS

VLAD PÂSLARU. BEING MIORITIC .....	7-13
NICOLAE SILISTRARU, TATIANA CRÎJANOVSCI, MILIAN POCINOC. CLASS TUTORIALS AND FAMILY COUNSELING .....	14 - 27
VLADIMIR ANDRIEȘ. L'ISTOIRE D'ALTO .....	28 - 36
TATIANA BOLOCAN. FOLKLORE ELEMENTS IN MAMOT'S CREATION „PEISAJ RUSTIC” AND „BRÂULEȚUL” FOR STRING QUARTERS .....	37 - 42
ОЛЬГА ВЛАЙКУ. SONATA FOR VIOLON AND PIANO BY S. BUZILĂ .....	43 - 49
АНГЕЛИНА ПОШКА. TURKIC – SPIKING THEATRE IN THE CONTEXT OF WORLD CULTURAL INTEGRATION PROCESS .....	50 - 62
VASILE CIOCA. COMMUNICATING THROUGH IMAGES .....	63 - 73
CABAC VALERIU. THE CULTURE OF SCIENTIFIC DISCOURSE: INSTRUCTION REFERRING TO EDITING ARTICLES .....	74 - 88
VERONICA ROBU, SOFIA CĂPĂȚÎNĂ. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR COMME PHENOMENE SOCIO – CULTUREL .....	89 – 93

## DIDACTIC – EDUCATIONAL METHODOLOGIES

MARIANA VACARCIUC. EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE MUSICAL FOLKLORE .....	94 - 100
АЛЛА УВАРОВА, ВАСИЛИЙ ГРАММА. THE COMPONENTS OF THE CURRENT EVALUATION IN THE DECORATIVE - COMPOSITIONAL ACTIVITY OF THE STUDENTS .....	101 - 107
LIVIA TARLAPAN. THE CREATIVITY CONCEPT vs YOUNG LEARNERS.....	108 - 111
MAIA ROBU. L'EVALUATION COMME UNE „EDUCATION” DANS LES ARTS PLASTIQUES .....	112 – 114
LILIA GRANEȚKAIA. THE EXPERIMENT OF FORMATION OF THE COMPETENCE OF INTERPRETING THE MUSICAL IMAGE IN AN INTENDING TEACHER OF MUSIC .....	115 – 129

<b>EUGENIU CABAC. THEORETICAL MODELING OF FACTORS THAT CAN INFLUENCE PUPIL'S RESULTS IN MATHEMATICS .....</b>	<b>130 – 134</b>
<b>EUGENIU CABAC. INDIVIDUAL AND COMMON FACTORIS THAT INFLUENCE PUPIL'S RESULTS IN MATHEMATICS .....</b>	<b>135 – 138</b>

#### **IN MEMORIAM**

<b>ADRIANA PÂRÂU. „CAMERATA” AND ITS MAESTRO .....</b>	<b>139 - 141</b>
--	------------------

#### **DIALOGUES**

<b>RADU MOȚOC. THE INTERVIEW WITH THE ART CRITIC GABRIEL BADEA PĂUN .....</b>	<b>142 - 145</b>
---	------------------

#### **VLAD PÂSLARU - 60**

<b>A GREAT MAN'S CREATIVE PATH .....</b>	<b>146 - 148</b>
--	------------------



## TEORIE, ARTĂ, ESTETICĂ

---

### A FI MIORITIC

BEING MIORITIC

---

Vlad PÂSLARU,  
doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Științe ale  
Educației, Chișinău

---

*The ballad of Miorița, a popular Romanian masterpiece, had a positive influence on the great writers, and everybody familiar with literature, at the same time provoking contradictory opinions among highly cultivated people.*

*Disputing those who support the idea that to be mioritic is to be weak, the author presents his own point of view about the ballad's educational value- that of an insigne of Romanian cultural and spiritual identity.*

Definirea baladei populare *Miorița* drept *capodoperă a creației populare românești*<sup>1</sup> o situează și în centrul preocupărilor pentru definirea identității națiunii române și a formării identității etnice prin educație.

Există însă și un motiv de altă natură pentru abordarea acestui subiect în studiul nostru, unul de prevenire și de profilaxie axiologică a mediului intelectual pedagogic, și nu numai: faptul că balada *Miorița* este interpretată prea des, în școli, doar într-un aspect colateral (descrierea unor realități ale feudalismului timpuriu sau, mai nou, ca reprezentare a fenomenului transhumanței), în cotidian fiind încurajată tacit opinia sintetizată de expresia *Ce să-i faci, suntem mioritici...*, conform căreia moldovenii/românii nu și-ar

merita alt destin, deoarece sunt determinați congenital să se conformeze vitregiilor istoriei și să se resemneze, nefiind capabili pentru decizii temerare în confruntarea răului etc. Lucrul cel mai grav este că afirmații de acest gen sunt făcute de intelectualii autohtoni, cărora le urmează și omul de rând, deja indoctrinat de școala comunismului prin interpretări ideologice tendențioase ale valorilor artistice naționale. Știindu-se că operele de artă există nu numai datorită creatorilor lor, dar și, în măsură semnificativă, datorită receptorilor acestora, ținuta ideologică a vechiului regim a fost cultivarea unui consumator de literatură și artă semidoct, receptiv la fenomenele de suprafață și incapabil să penetreze esențele fenomenului artistic.

S-a produs astfel, dacă nu un paradox, cel puțin o contradicție de fond în autoidentificarea noastră axiologică: pe de o parte, prin reprezentanții cei mai de seamă ai națiunii române - V.Aleksandri, Al.Odobescu, D.Zamfirescu, T.Maiorescu, G.Ibrăileanu, O. Densușianu, M.Sadoveanu, L.Blaga, I.Pillat, E.Lovinescu,

---

<sup>1</sup> „În toată structura ei, această baladă unică este așa de artistică, plină de o simțire așa de înaltă pentru natura eternă, încât eu o socotesc drept cea mai nobilă manifestare poetică a neamului nostru.”[M.Sadoveanu, 1]



C.Brăiloiu, M. Eliade, I.Muşlea, D.Botta, H.Stahl [2], prin manualele de literatură și cuvântul inspirat al profesorilor și oamenilor de literatură și artă, declarăm balada *Miorița* drept capodoperă a creației noastre populare (iar calitatea de capodoperă presupune, obligatoriu, că respectiva creație *exprimă esența ființării noastre*), iar pe de alta - ne lamentăm sau ne autoironizăm cu *Ce să-i faci, suntem mioritici...* Se atestă și o altă opinie, mai moderată, potrivit căreia valorile exprimate de *Miorița* ne caracterizau esențial doar atunci când aceasta a fost descoperită și publicată, nu și acum, națiunea română avansând cu mult peste mesajul mioritic prin creațiile pe care le-a produs ulterior. Deși această opinie, în mare, este adevărată, să nu uităm că progresul în literatură și artă se produce diferit de progresul tehnico-științific, căci dacă plugul de fier a eliminat plugul de lemn, creația lui Eminescu n-a eliminat *Miorița* și nici nu s-a situat mai sus pe scara ierarhică a valorilor artistice (dacă aceasta ar exista), cu atât mai mult creația lui T.Arghezi, N.Stănescu, Gr.Vieru, de ex., n-a eliminat și nu s-a situat pe o treaptă superioară creației lui Eminescu, deoarece, în virtutea *principiului superizării* [C.Radu, 3], operele de literatură și artă reprezintă entități în pulsul conștiinței artistice a poporului.

Problema identității fiind una la zi în perioada destrămării URSS, construcției statale a ex-republicilor unionale, reconstrucției sociale a țărilor ex-comuniste și proceselor de europenizare și globalizare, a devenit una centrală și în domeniul re-conceptualizării educației și învățământului. [cf. *Concepția...*, 4]. Dar efortul nostru de a obține un răspuns neechivoc la această întrebare de la profesorii școlari, în majoritate, de limba și literatura română, deci de la niște profesioniști, s-a rezultat cu doar câteva

opinii modeste pentru *da* sau *nu*, deși dangaua de „*a fi mioritici*”, exprimată cu regret sau (auto)ironic, persistă în paginile ziarelor și în emisiunile radio și TV, ba chiar și în adunări ale oamenilor de creație, uneori mânuitorii ei fiind persoane valoroase în domeniul profesional și cel public. Această înțelegere a *mioriticului* în cotidian este frecventă și în România, pe care asuprirea națională a afectat-o mai puțin decât pe etnicii români din intrariveranul Prut-Nistru, de la 1812 încoace.

*Mioriticul* deocamdată nu este definit științific, termenul fiind utilizat mai des doar cu valoare de determinativ poetic (*plai mioritic*) sau estetic *spațiu mioritic* [L.Blaga, 5]. Forma cuvântului sugerează însă că aria lui semantică trebuie să fie centrată pe mesajul artistic al baladei *Miorița*, adică pe valorile poetice, filosofice, morale, educaționale ale acesteia.

*A fi mioritic* este o expresie neaoșă, cu conotație preponderent negativă, de persiflare și ironizare, sensul acordat acesteia de către tânguitori și persiflatori fiind cel de *laș* (baciul moldovean ar fi acceptat să moară fără să lupte), de *supus* celui puternic, pentru a supraviețui (*Capul plecat sabia nu-l taie*), de *supus* în sens creștin (*iar celui ce te lovește peste obrazul drept, întoarce-i-l și pe celălalt*. - Matei, 5, 39), apoi și sensul filosofic de *împăcat* cu destinul, *resemnat* în fața sorții/morții etc. Acestea însă sunt sensurile *extraestetice*, influențate *ideologic*, ale baladei.

Baladei *Miorița* i s-a consacrat un număr enorm de lucrări. Cele mai reprezentative sunt incluse de I.Chimet în primul din cele patru volume ale antologiei *Dreptul la nemurire* [2], carte prețioasă mai ales prin scopul pe care și l-a propus: să adune sub aceleași coperte

lucrările prin care națiunea română are dreptul să se declare ca atare și să dăinuie în istorie. Cele 19 studii despre balada *Miorița* sunt semnate de V.Alecsandri, Al.Odobescu, T.Maiorescu, G.Ibbrăileanu, O.Densușianu, M.Sadoveanu, L.Blaga, E.Lovinescu, C.Brăiloiu, M.Eliade etc. Autorii descoperă baladei multiple sensuri, inclusiv unul religios, dar nici unul dintre ei nici măcar nu sugerează faptul că *Miorița* ar avea sensul promovat de mânuitorii expresiei *Ce să-i faci, suntem mioritici...* N-am întâlnit o astfel de interpretare nici la alți exegeți ai baladei.

Or, balada *Miorița* trebuie examinată în calitatea pe care o are – de capodoperă a folclorului românesc, deci ca și **expresie artistică a esenței națiunii române**, căci numai astfel putem obține un răspuns adevărat la întrebarea din titlu.

Starea îndelungată de luptă a românilor pentru menținerea temeliiilor neamului și-a aflat cea mai profundă și neîntrecută realizare artistică și filosofică în balada *Miorița*, în care constituirea unității Omului, Universului, Cosmosului, Naturii a creat un timp mitologic, care încifrează artistic esența ființării românilor într-un *spațiu sacralizat prin locuire* [Heraclit, 6; Heidegger, 7]. Pretextul pe care s-a construit subiectul baladei este confruntarea imaginară și presupusă, dar posibilă, între violența acaparatoare de bunuri materiale și preocuparea pentru comunicarea unui mesaj spiritual, care vine să descifreze misterul ce leagă viața de moarte, materia de spirit, timpul de spațiu.

Esența omului ține de atitudinea lui față de colectivitatea etnică, deoarece numai prin familia, neamul, poporul și

națiunea sa omul devine veșnic. Copilul care s-a născut azi nu este numai fiul părinților săi, ci al tuturor generațiilor de părinți și copii ai neamului care s-au născut unii pe alții în decursul mileniilor, până la fiul de azi al neamului. Fiecare om poartă în sângele său - și aceasta nu-i o metaforă, ci o lege biologică - întregul neam. Iată de ce moartea nefirească a baciului moldovean, ce va să aibă loc în balada *Miorița*, este văzută de geniul popular drept o oprire fatală a întregului Univers, cuprinzând în sine Natura, Cosmosul și Spiritul. Această *posibilă* stare este anulată prin investirea baciului moldovean cu o misiune specială: de a fi nu numai mesagerul propriei lumi, dar și al lumii de care aparține, el trebuind să *lase lumii de după el un mesaj*. Prin urmare, baciul moldovean nu este un personaj comun; el este poate cel mai important personaj-simbol în literatura noastră populară și scrisă. În această calitate a sa, baciul moldovean „se adresează... unor ascultători care vor apărea mai târziu”, scrie I.Chimet. „Aici, nu e vorba de testamentul său personal cum s-a crezut de atâtea ori, ci, poate, de testamentul întregii sale lumi” [I.Chimet, 2, p.106] (evid. n. - VI.P.), prin aceasta manifestându-se și actualitatea continuă a *Mioriței*, ca și a oricărei opere de indiscutabilă valoare. Întrebându-se despre ce fel de lume este vorba în mesajul baciului, I.Chimet apreciază că aceasta este o lume a *Adevărilor și Legii tuturor*, care sintetizează „acel adevăr esențial,...care descoperă marea taină a existenței și către care se îndreaptă fascinată, în chip obscur sau deliberat, conștiința fiecăruia” [Ibid.]. „Adevărul *Mioriței*, conchide autorul, spune că **răul oricât de bine organizat, nu poate altera infinita armonie a universului**, cu alte cuvinte, **eternitatea**.

Dar, *descoperind eternitatea universului descoperi propria ta eternitate...*” [Ibid.] (evid. n.-VI.P.). „De aceea, ciobanul nici nu încearcă vreun gest, oricât de vag, de apărare personală, pentru el realmente importantă fiind doar operația de încifrare a tainei despre viață și moarte și cel mai sigur mod de a-i asigura supraviețuirea fiind de a o transfera în cântec și de a o pune astfel pe buzele tuturor.”[Ibid.]

Pe de altă parte, analiza textologică arată că textul care reprezintă balada *Miorița*, cel publicat de V.Alecsandri, nu conține nici o dovadă că baciul moldovean ar fi acceptat să moară fără să lupte. Versul *De-a fi să mor* indică doar o prezumție: în bătălie, la război este firesc să mori sau să fii rănit. Baciul moldovean nu respinge confruntarea cu cei doi și nu „se pregătește de moarte”, ci acceptă că în lupta cu agresorii săi *ar putea să-i fie dat să moară* – anume acesta este sensul lui *De-a fi să mor* - de aceea *își grijește sufletul*, dictându-i mioarei nu o îndreptățire lașă, nici o supunere sau resemnare, ci *un testament spiritual*, care îi descoperă esența și îl prezintă ca pe un bărbat *frumos la chip (Mîndru ciobănel / Tras printr-un inel, / Fețișoara lui – spuma laptelui, / Mustăcioara lui – spicul grâului, / Ochișorii lui – mura câmpului, / Perișorul lui – pana corbului) și frumos la suflet* (cu aleasă iubire de mamă, cu grijă sensibilă la durerea celor dragi în cazul în care ar muri), cu *o frumoasă viziune asupra lumii*, a cărei parte indispensabilă este, arătându-se astfel ascultătorului/cititorului mai mult decât un personaj pozitiv; el este *un om total*, un om împăcat cu lumea și cu sine.

Nici sensul religios al baladei *Miorița* nu este asociat cu ideea de *su-*

*punere*. Baciul moldovean, *în misiunea sa testamentară*, se aseamănă cu Mântuitorul, care urmează a fi răstignit. El știe că va fi răstignit, dar nu merge la luptă împotriva celor care-l vor urca pe cruce, ci își urmează misiunea.

În misiunea sa apostolică, baciul moldovean nu este o idee abstractă; el răspunde misiunii fiecărui om comun – de a lăsa lumii, prin copiii săi, cărora le dă numele și asemănarea sa fizică și spirituală, *un mesaj despre cine este el*, despre măsura în care sufletul său s-a împlinit și s-a mântuit. De aceea baciul moldovean nu poate fi considerat un supus nici în sens religios.

Nici resemnarea filosofică nu-i este caracteristică baciului. El este mai degrabă unul dintre *creatorii* daci ai creștinismului decât un îndemn la supunere oarbă destinului, fie și un destin identificat poetic cu Dumnezeu. Se știe că pe pământurile Daciei în curs de romanizare misiunea de răspândire a creștinismului n-a întâmpinat nici o împotrivire, iar sursele istorice, culturologice și etnologice arată că „poporul român se numără printre cele mai vechi popoare creștine din Europa”, propovăduirea creștinismului pe aceste meleaguri datând din sec. I [D.Pop, 8, p. 311], prin creștinare realizându-se „un fenomen *de omologare* a unor universuri religioase diverse și multiforme” [M.Eliade, 9, p. 390] (evid. n.-VI.P.), în care elementele păgâne dacice s-au impus uneori ca definitorii în creștinism, precum este ideea creștinismului cosmic țărănesc, potrivit căreia „divinitatea este omniprezentă; ea sălășluiește în natura înconjurătoare, în firul ierbii și în bobul de grâu, în ramurile arborilor și în susurul izvoarelor etc.” „Dumnezeu vede și aude tot, *apără, iartă*, pentru că *e bun și milos*”. [D.Pop, 8, p. 315]

Ideea însăși de supunere, în creștinism, învăluită în mister, dacă este tratată liniar, lasă discret să se înțeleagă că ea „nu exclude atitudinea demnă față de omul rău ... sau combaterea răului din lume” [nota 5, p. 9, *Noul Testament*]: iar celui ce te lovește pe obrazul **drept**, întoarce-i-l și pe **celălalt** [Matei, 5-6, 40] (evid. n.-VI.P.). Cineva îl poate lovi pe un altul pe obraz doar stând în fața lui. Majoritatea oamenilor sunt dreptaci, deci cel care lovește, lovește obrazul din *stânga* celui alt, obrazul din dreapta putând fi lovit doar de un stângaci. Prin urmare, **obrazul drept** poate fi considerat o metaforă – *omul drept, esența pozitivă a omului, „care are ceva din sfințenie”* [N.Iorga, 10, p. 49]<sup>2</sup>. Dacă cineva lovește un om drept – acel om, conform Evangheliei, trebuie să-i arate *nedreptului!* **celălalt** obraz al său, adică *cealaltă față*, *cealaltă esență* a sa – aceea de *a se opune răului*, calitatea de a fi *drept* (sfânt) *îndreptându-l* să-și apere *identitatea de drept*, împluternicindu-l să contracareze răul. Omul *drept*, la români, este și un om care se află în sfera adevărului: *a spune drept*, menționează N.Iorga, înseamnă *a spune adevărat*. [Ibid., p.52]. Baciul moldovean le arată celor doi agresori **celălalt** obraz al său – *testamentul*, a cărui valoare, așa cum s-a arătat mai sus, reprezintă o armă invincibilă în lupta cu răul!

<sup>2</sup> **Dreptul** la români, arată N.Iorga, „are două înțelesuri: unul juridic și altul de „concepție de caracter fundamental, pe care se sprijină întregul așezământ social al națiunii românești.” [10, p.51], iar „Dreptatea nu este altceva, decât recunoașterea și proclamarea *dreptului*. *Dreptatea* aceasta este un lucru sacru. Și de aceea se spune *sfința dreptate*.” [Ibid.]

A fi mioritic nicidecum nu înseamnă deci să fii tolerant cu cel care-ți distruge ființa. A fi mioritic înseamnă a-ți conștientiza ființa în armonia materiei și spiritului, înseamnă a te ști o creangă de aur în copacul lumii zidite de Marele Creator.

Nu este în susținerea lui „*a fi mioritic*”, în sensul de supuși celui puternic, nici expresia *Capul plecat, sabia nu-l taie*, care nu-i decât o trunchiere a proverbului românesc *Capul plecat sabia nu-l taie, dar nici soarele nu vede!* – și aceasta o mărturie a denaturării prin ideologic a valorilor naționale.

Un element deosebit de semnificativ al baladei, peste care trec cu ușurință nejustificată tânguitorii întru *suntem mioritici*, este spațiul în care se desfășoară acțiunea. (Orice acțiune se desfășoară într-un spațiu). Acesta este unul *sacru*: *Pe-un picior de plai, / Pe-o gură de rai*, re-denumit de L.Bloga *spațiu mioritic*. Dincolo de semnificația estetică, filosofică, morală și creștinească a acestuia, ne întrebăm dacă este posibil ca într-un spațiu sacru să figureze un laș, un supus, un personaj lipsit de voință, unul care a refuzat lupta pentru viața și misiunea sa terestră? Și este firesc ca aceste trăsături negative să le poarte un om atât de frumos la chip și la suflet, cu o viziune asupra lumii atât de frumoasă? Firește că nu, acest lucru fiind demonstrat și de principiile estetice, și de cele morale, dar și de cele ale adevărului creat sau cunoscut.

Prin *Miorița*, națiunea română se arată lumii în esența sa: Iată cum suntem noi, românii: trăim în armonie cu lumea și cu noi înșine. Pentru noi lumea este unică și întreagă și fiecare dintre noi este parte unică ce întregește lumea. Noi nu ne temem de moarte, căci nu pretindem

la ceea ce nu este al nostru, iar ceea ce este al nostru nu ne poate fi luat nici chiar de moarte, căci moartea pentru noi nu este decât o nouă revenire la noi înșine, pe firul unei melodii cosmice, pe care o cântăm cu foc și cu drag pe munții cei mari sub bolta cerului înstelat.

Ce argumente ar putea formula cei care consideră că *a fi mioritic* este un lucru rău, de rușine, unul care ne-ar arăta, chipurile, ca un popor mai că nu de grotă, contra acestei ființe cu numele de *baci moldovean*, atât de frumoasă la chip și la suflet, o ființă care se conștientizează, legată armonios de întreaga lume?

Pornind de la principiile receptării artistice și literare, acest caz răspândit la scară națională (ca expresie intelectualistă) poate fi explicat și ca denaturare cu caracter perceptiv. Dar și denaturările perceptivă sunt cauzate de anumiți factori, cel mai puternic fiind atitudinea extraestetică preconcepută față de opera literară.

O asemenea operă folclorică, prin care să-și exprime esența dăinuirii în lume, au prea puține popoare, la cele mai multe această necesitate fiind satisfăcută prin creații deseori răzlețe. Expresia *a fi mioritic* nu există nici în limba popoarelor prezența cărora în destinul nostru este mult prea semnificativă.

Ion Druță ne informa în una din multele sale mărturisiri, că Ana Ahmatova, mai întâi a acceptat, apoi a refuzat să traducă în limba rusă *Miorița*, motivând că nu dorește ca poporul său să cunoască o baladă, al cărei erou principal nu se ridică la luptă pentru viața sa. Și acest caz ar putea fi încadrat în fenomenul denaturărilor perceptivă, dacă n-ar fi vorba însă de o mare poetă, pe care n-am îndrăzni s-o suspectăm de capacitate redusă de receptare artistică.

Poeta rusă, împreună cu I.Druță, au confirmat astfel ceea ce ni se spune mereu, cu text deschis (*Când v-am eliberat, purtați opinci*), fie prin bancurile cu ciukcia și moldovenii, fie prin prezența tancurilor în Transnistria, că voi, moldovenii/românii, sunteți un popor slab, incapabil să se opună cu putere și demnitate destinului, vă tânguți mereu în loc să luptați pentru viața voastră, lucru pe care-l sugerați chiar voi înșivă în capodopera voastră folclorică, de aceea trebuie să acceptați să fiți conduși de noi, căci noi nu avem așa ceva în folclorul nostru, și nu avem pentru că suntem mai puternici decât voi etc., etc. - aceasta este ideea pivot pe care a funcționat (și mai funcționează!) subtil și metodic atâta timp mașina ideologică, încât a reușit să producă suficienți interpreți „pe invers” ai valorilor noastre naționale esențiale, unul dintre produsele acestei mașini fiind și expresia *Ce să-i faci, suntem mioritici...*

Or, în sensul regretatei expresii, noi niciodată n-am fost mioritici. Mai degrabă am fost Făt-Frumos și Decebal, Codreanu și Ștefan, Gruia și Mircea, Bujor și Mihai, poate uneori și Dănilă, dar nu mai des decât Păcală. Am fost și suntem Eminescu și Iorga, Blaga și Hulubel, Eliade și Racoviță, Grigorescu și Paulescu, Brâncuși și Marinescu, Noica și Moisil, Enescu și Coandă<sup>3</sup> etc., etc.

---

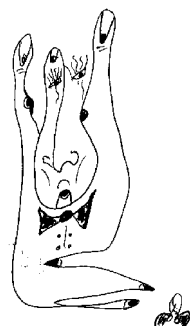
<sup>3</sup> Printre 100 dintre cei mai influenți europeni, stabiliți în campania organizată de site-ul [www.euro100.org](http://www.euro100.org), se numără și cinci români: Ștefan cel Mare (locul 16), Mihai Eminescu (17), Henri Coandă (41), Carol I (46) și Nicolae Paulescu (62) [*Timpul*, nr. 605 din 28.03.07]

*Sîntem deci mioritici* congenital, istoric și cultural-spiritual, în sensul dat de marile noastre spirite constructive. A *fi mioritic* înseamnă a fi exponentul valorilor care formează mesajul baladei *Miorița*, înseamnă a împărtăși acest mesaj, care reprezintă esența națiunii române. A *fi mioritic* înseamnă a fi român.

Este însă adevărat că nu toți suntem mioritici și nu în măsura generalizată a acestei valori, și aceasta pentru că peste șaptesprezece decenii identitatea noastră națională ne este declinată și diminuată, interzisă chiar, inclusiv prin educație și învățământ; deci și revenirea la calitatea de mioritici trebuie să se facă, în primul rînd, prin educație și învățământ.

### Referințe

1. M.Sadoveanu, *Discurs de recepțiune la Academia Română, 9 iunie 1923*, Buc., Ed. Cultura Națională, 1923.
2. *Dreptul la nemurire* În lectura lui Iordan Chimet. Vol.I: *Cuvintele fundamentale și miturile*. Cluj-Napoca, Ed.Dacia, 1992.
3. Radu, C., *Artă și convenție*. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
4. *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova*// *Făclia*, 22 aprilie 1995.
5. Blaga, L., *Spațiul mioritic. Opere. Vol. 9: Trilogia culturii*. Buc., Ed. Minerva, 1985, p. 189-202.
6. Laertos Diogene, *Despre viețile și doctrinele filosofilor*. București, Editura Academiei Române, 1963.
7. Heidegger, M., *Originea operei de artă*. București, Ed. Univers, 1982.
8. Pop, D., *Temeiuri creștine în geneza și evoluția culturii populare române. În: Imagini și permanențe în etnologia românească*. Chișinău., Ed. Știința 1992, p. 311-317.
9. Eliade, M., *Istoria credințelor și ideilor religioase. Vol.II*. București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1986.
10. Iorga, N., *Despre „Drept” și „Dreptate”*. În: *Dreptul la nemurire. Vol.I: Cuvintele fundamentale și miturile*. Cluj-Napoca, Ed.Dacia, 1992, p. 49-53.





## DIRIGENȚIE ȘI CONSILIERE ÎN FAMILIE

CLASS TUTORIALS AND  
FAMILY COUNSELING

---

**Nicolae SILISTRARU,**  
doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Științe ale  
Educației,  
**Tatiana CRÎJANOVSKI,**  
șefa Direcției Învățământ, sectorul Ciocana, Chișinău,  
**Emilian POCINOC,**  
protopop de Nisporeni

---

*Parents' upbringing puts valour not only on the relationships between the members of the family but also on the participants as people. Family and the parental counseling addresses family with children. These are primary oriented towards the sphere of fulfilling the educational function which consists in forming parental and family abilities, skills, and competences. The ethnic content of educational activity in the family and in the society brings forth objectives regarding education for change from the perspective of the family conseling within popular education.*

*Probabil că cel mai mare serviciu social  
pe care îl poate face cineva țării sale și umanității  
este să alcătuiască o familie  
(B. Shaw).*

### **Obiectivele dirigintelui:**

- a semnala rolul educativ al familiei și necesitatea conștientizării acestuia de către diriginte;
- a preciza semnificația noțiunii de consiliere și educație a familiei;
- a enumera unele principii ale educației părinților;
- a reflecta asupra problematicei legate de educația și consilierea părinților.

Una din orientările importante care preocupă societatea și familia de azi este găsirea căilor și mijloacelor de rezolvare a numeroaselor probleme apărute în exercitarea cu succes a funcției educative fără a scoate copiii din viața de microclimat social al acesteia. În același timp, se caută

soluții pentru a dezvolta părinților deprinderi de paternitate și o atitudine constructivă în fața problemelor educative, în spiritul drepturilor pe care orice copil le are la dezvoltare, educație, sănătate și o familie echilibrată („Convenția cu privire la Drepturile Copilului”).

*Astăzi se constată o dezvoltare fără precedent a activităților desfășurate pentru a limita instituționalizarea sau plasarea copiilor în alte familii și instituții.*

Se fac eforturi, în special, pentru rezolvarea problemelor de tipul: neintegrare școlară și socială (lipsa de acces la școală și la viața socială în general, deoarece există copii care nu merg la școală, care rămân toată viața închiși în casă ori internați într-o instituție pentru că s-au născut cu

anumite deficiențe organice sau infirmități motorii); eșecul școlar; dificultățile de adaptare; riscurile tratamentelor inadecvate sau chiar agresive ale copiilor etc.

Este tot mai pregnant rolul educativ al familiei și, în același timp, se simte presiunea exercitată tot mai mult asupra ei.

E evident că problema se pune nu de a o înlocui, ci de a sprijini activitatea părinților.

Familia poate fi *sprijinită material și socio-educational*. Printre formele de sprijin propuse familiei de azi se înscriu:

- § sprijin financiar sub formă de alocație;
- § asistență în sarcinile casnice;
- § sprijin prin psihoterapie individuală sau de familie;
- § consilierea educativă;
- § activitățile de animare în cartier etc. [1].

Consilierea educativă a familiei sau consilierea părinților/parentală este o componentă a acestor forme de sprijin.

*Consilierea familiei* se referă la un set de acțiuni preventive și directe de sprijinire a membrilor familiei pentru creșterea, îngrijirea și educarea adecvată a urmașilor.

*Consilierea parentală* se adresează în principal părinților și prevede întărirea rolurilor acestora în acțiunile în favoarea educației și păstrării coeziunii familiei. Ea se deosebește de consilierea cuplului care se referă la păstrarea relațiilor maritale și ameliorarea diferitelor situații de criză între părinți.

*Consilierea familiei și consilierea parentală* se adresează familiilor cu copii. Preocupările sunt cu predilecție în sfera îndeplinirii funcției educative

pentru formarea de deprinderi, atitudini, capacități și competențe parentale și familiale.

*Consilierea familiei* presupune și acțiuni de *informare*, deci de transmitere și însușire a unor cunoștințe, idei și teze importante pentru asigurarea succesului în comunicarea intra-familială și în soluționarea situațiilor conflictuale.

*Educația familiei și a părinților* are în vedere acțiunile orientate spre exersarea funcției educative ca atare și spre dezvoltarea unor practici eficiente de comunicare și de interacționare în familie. În acest sens ea este o parte a consilierii.

Diferența între cele două tipuri de acțiuni, consiliere și educație, a familiei nu este prea bine clarificată în literatura de specialitate. Noi considerăm o diferență poate fi atestată prin faptul că în consiliere este vorba de rezolvarea unor situații de criză, conflictuale. *Educația familiei și a părinților* se poate realiza și în mod preventiv, în plus, încă din copilăria mică, fiecare individ asimilează elemente de educație pentru familie și pentru a deveni părinte. O mare parte a acestor influențe sunt determinate de tradițiile familiilor și de modelele oferite de adulți. La acest nivel, în ultimii ani se vorbește de *educația sexelor (gender, în engleză)* ca o componentă necesară în identificarea socială și culturală a rolurilor pe care le joacă cele două sexe, precum și de înlăturare prin mijloace educative a percepțiilor și practicilor discriminatorii pe criterii de sex.

*Consilierea familiei și consilierea parentală* sunt acțiuni, realizate de specialiștii care își propun să sprijine familia. Cele două tipuri de acțiuni se interacționează, dar nu se suprapun [4, p. 223].



Ca activitate formală, organizată și planificată în urma sesizării apariției unor probleme, consilierea familiei ca și consilierea părinților presupune activități exercitate de profesioniști. Educația familiei și a părinților este făcută de părinți, de profesori și poate fi completată de dirigințe.

Pentru a fi un bun părinte nu este suficient să îți iubești copilul și nici să ai anumite cunoștințe sau deprinderi. Orice program de educație a părinților are în vedere anumite variabile pe care le fixează ca obiective și repere de sprijin:

- caracteristicile personale ale copiilor;
- experiența personală de viață și experiența propriei familii;
- motivația părinților și gradul lor de implicare în acest proces;
- timpul acordat în educația și autoeducația copiilor;
- condițiile sociale și economice;
- modelele socio-culturale pe care fiecare părinte le cultivă prin experiența proprie în educație și autoeducație;
- abilitatea părinților în orice situație educațională;
- relațiile cu cei din afara sferei familiale și alte comunități;
- sensibilitatea părinților în a identifica nevoile reale ale copiilor lor;
- principiul identității etnice și interetnice și al proprietății personale;
- principiul educației interculturale;
- dorința de schimbare în mai bine;

- flexibilitatea în concepții și atitudini în diverse situații etc.

*O valoare semnificativă pentru domeniul abordat o au principiile educației părinților.*

Dezvoltarea copilului este dependentă de calitatea relațiilor dintre el și părinții lui. Prima grijă a părinților trebuie să fie cunoașterea nevoilor copiilor lor. Este de remarcat că nu există numai un mod bun de a crește copiii și nu există o familie perfectă, de aceea este importantă să se cunoască și să se respecte modele diferite de părinți și familii [5].

Abilitățile parentale reflectă nivelul individual de încredere în propriile forțe, cunoștințe și abilități. Munca cu părinții cere dezvoltarea cunoștințelor valorilor și pe fundamentul propriilor lor deprinderi, experiențe și abilități, pentru a nu induce dependența și sentimentul de vinovăție.

Proiectele și serviciile planificate în colaborare strânsă cu părinții și bazate pe propriile lor coordonate vor fi mai acceptabile și vor putea deveni practici uzuale.

Parentalitatea înseamnă, în mod obișnuit, implicarea mamei și a tatălui, de aceea orice educație a părinților trebuie să pornească de la a fi relevantă, în aceeași măsură, fetelor și băieților, femeilor și bărbaților.

Toți părinții au nevoie de sprijin și ajutor în anumite perioade, de aceea identificarea și rezolvarea problemelor educaționale necesită căi diferite.

Parentalitatea este un proces continuu. Dezvoltarea unui părinte începe cu nașterea propriului copil și continuă cu copilăria lui mică (vârsta timpurie), copilăria, școlaritatea, primele relații, prietenii și colabo-

rările, sarcina, parențialitatea deja a copiilor și nepoților.

Calitatea de părinte trebuie învățată și perfecționată. A fi părinte nu înseamnă doar o conducere a creșterii copilului, ci o interacțiune constantă între părinți și copii, care se dezvoltă în permanență.

În societățile multietnice, diversitatea culturală este exprimată prin diversitatea modelelor de creștere și educare a copiilor, ca și prin perspective diferite de a vedea viața, lucru care trebuie respectat în orice sprijin dat părinților.

Creșterea copiilor este văzută în oricare context ca o necesitate fundamentală, ce presupune sprijin financiar, îngrijiri în instituții speciale și căldura căminului familial [4, p. 225].

Activitățile de formare în educația familială corelaționează cu *imaginea de sine și pune în evidență irepetabilitatea persoanei*.

Educația părinților aduce valoare relațiilor din interiorul familiei, dar și părinților ca persoane. Dacă vor ști mai bine, vor acționa mai eficient și vor avea mai mult succes în rezolvarea problemelor de familie. În planul personal, aceasta va însemna creșterea încrederii în propriile forțe și o atitudine mai flexibilă și deschisă față de urmași.

În planul **imaginii de sine**, se constată că activitățile propuse de programele de educație a părinților ajută persoana pentru a se descoperi ca partener și ca părinte, dar și ca individ intenționat. Procesul de conștientizare decurge concomitent cu actualizarea atitudinilor care țin de persoana emancipată și care marchează deschiderea spre noi perspective existențiale. Acestea sunt: stima de sine; încrederea în potențialul propriu de schimbare; valorizarea capaci-

tăților intelectuale; identitatea socială și culturală a persoanei.

La nivelul relațiilor cu copilul, adultul va face proba implicării sale: se va preocupa de cunoașterea copilului, pentru că dorește să-și asume sarcina sa educativă fără să se supună orbește instituției școlare.

În planul relațiilor educaționale, educația familială permite părinților să se apropie de instrumente dialectice care sunt cunoscute doar de profesioniști, dar și să creeze o metodologie originală, a familiei sale în contextul educației tradiționale.

Practicile educative ale familiei și cele ale școlii se completează reciproc. Dacă părinții se implică tot mai mult în dezvoltarea copilului, școala se deschide progresiv către familie. Există o mulțime de sarcini comune între școală și familie, așa cum sunt și o mulțime de sarcini specifice fiecăreia.

Problematika sprijinului familiei, realizarea unei colaborări eficiente și eficiente între școală, familie și comunitatea din care acestea fac parte, în scopul creșterii și educării mai adecvate a copiilor, este de mare actualitate. Ideea unui parteneriat care să pună împreună agenții educaționali, factorii care pot influența dezvoltarea copilului și pot acționa preventiv sau proactiv asupra riscurilor este dezbătută și analizată la toate nivelurile politicilor sociale și educaționale.

Simpozionul internațional UNESCO, care a avut loc în Portugalia (1991), având ca temă școlarizarea (*Succeeding of School*), a evidențiat rolul important al științelor socio-educative adresate familiilor și comunității în contextul școlarizării copiilor. Principalele teze de sprijin în organizarea activităților comune

dintre familie și școală prezentate au fost:

Asigurarea nevoilor de perfecționare a mediului / contextului învățării și acoperirea tuturor nevoilor elevilor în ceea ce privește hrana, sănătatea, îngrijirea și sprijinirea fizică și afectivă a fiecăruia în parte. Pentru aceasta s-a identificat rolul familiei și importanța intervențiilor la vârstele mici ale copiilor.

Construirea unor atitudini pozitive la părinți în raport cu achizițiile educaționale. Școala are nevoie de sprijinul părinților și aceștia se pot forma în continuare ca părinți responsabili cu sprijinul școlii și al structurilor de sprijin de pe lângă școală.

Evidențierea, în special în ariile urbane, a lipsei unor structuri (de aici nevoia acută) de sprijinire a familiilor și a mediului familial face să crească riscul eșecului în plan școlar. Se resimte nevoia unor politici coerente de sprijinire a familiilor și de legături eficiente și efective între școală, familie și comunitate.

Pentru realizarea educației este nevoie de crearea unor structuri și asociații în care părinții să-și spună cuvântul. Un prim pas necesar este sprijinirea exprimării opiniilor, a inițiativelor și a acțiunilor prin intermediul mișcării nonguvernamentale.

Concluziile simpozionului au definit faptul că nu este posibil să se completeze în *mod pozitiv școlarizarea fără o participare activă a părinților și a comunității*. De aici, responsabilitatea autorităților publice este de a crea condițiile psihologice, instituționale și materiale pentru a facilita legătura organică între școală, familie și comunitatea locală. Se recunoaște importanța măsurilor integrate și sistematice care au ca

obiectiv copiii de vârstă preșcolară pentru a se evita/preveni eșecul școlar. Pentru stabilirea unor relații optime între școală și mediul apropiat acesteia se analizează și rolul pe care îl joacă stresul în instituția școlară, precum și nevoia unei pregătiri continue și cât mai adecvate a personalului.

### ***Dirigintele și educația populară***

*Copiii tăi nu sunt copiii tăi,  
Ei sunt fiii și fiecele Vieții  
(Gibran)*

#### ***Obiective preconizate:***

- *a sintetiza unele caracteristici ale pedagogiei populare în vederea fundamentării activității dirigintelui;*
- *a stabili unele orientări de formare a copilului / adolescentului în baza pedagogiei populare.*

Cultura pedagogică națională a neamului românesc constituie o parte inalienabilă a culturii pedagogice universale. În prezent, cultura spiritual-morală este determinată de tendința spre valorile general-umane, printre care un loc binemeritat îi revine creației populare orale. Nu fiecare popor îl are pe un Shakespeare, Goethe, Tolstoi, Rustavelli, Eminescu, însă fiecare popor dispune de un bogat folclor, tradiții populare.

Pentru a sesiza potențialul de influență a pedagogiei populare e necesar să semnalăm pozițiile-cheie:

- pedagogia populară este un fenomen firesc, inseparabil al vieții poporului;
- participarea reprezentărilor poporului în procesul de pedagogizare a maselor, luând în considerație faptul că cea mai

- mare avuție a societății sunt copiii;
- fiecare se naște nepotul cuiva și moare bunic;
- integritatea procesului pedagogic, valorificarea educației prin care s-ar crea o armonie dintre conștiință, comportament și activitate;
- includerea timpurie a copiilor în procesul pedagogic, în procesul autoeducației, educației reciproce, reeducației;
- asigurarea maximă a independenței și autonomiei în educație;
- atitudinea diferențiată față de personalitate (particularitățile individuale și de vârstă);
- cultul strămoșesc, cultul mamei, cultul copilului în toate sistemele tradiționale de educație e axiomatic;
- ideile în cultura pedagogică tradițională sunt variabile și permanente, îndemnând mereu la o activitate creatoare în opera educativă.

Democratismul, umanismul, chiar și solidaritatea între națiuni constituie esența pedagogiei populare. Conflictele interetnice niciodată nu sunt generate de popor.

Nu toate popoarele îl au pe Comenius, Pestalozzi, Asachi, însă fiecare popor are un tezaur de valori general-umane.

Copiii și poporul sunt noțiuni indivizibile: „Cine patria nu-și iubește, dușmanul ei se numește”, „Copiii cresc ușor în ograda vecinului”.

Cultura este un fenomen complex multiaspectual. Diversele ei aspecte se și manifestă în mod specific la diferite popoare.

Referindu-ne la caracterul de directivă al pedagogiei populare, tre-

buie să menționăm, că necesitatea transmiterii experienței exacte a creat mijloace optime de exprimare a ideilor. Prin aceasta se explică că fiecare idee a pedagogiei populare conține în sine multiple concluzii. Forma aforistico-poetică a ideilor pedagogiei populare este rezultatul selectării și filtrării de secole a mijloacelor optime de transmitere a înțelepciunii populare.

Pedagogia populară, în pofida caracterului complex, nu este lipsită de sistem. Mijloacele ei, metodele și procedeele presupun diferențiere. Zicătorile și proverbele cu preponderență sunt destinate de a povățui, ghicitorile contribuie la dezvoltarea ingeniozității intelectului, cântecele și dansurile – pentru educația estetică, poveștile – pentru toate cele menționate.

Studierea experienței educative a poporului permite să prezentăm procesul pedagogic din cadrul istorico-natural. În acest mod educația e o consecință a unor sau altor fenomene sociale.

Pedagogia populară este conștiința socială a poporului. Ea a apărut și s-a dezvoltat pe baza generalizării faptelor oamenilor, care n-au avut o pregătire specială, având unele momente aleatorii. Oamenii adulți intră în permanență în contact cu copiii nu numai de aceea că își îndeplinesc misiunea, urmărind în mod un scop pedagogic, ci pur și simplu le este plăcută această activitate intelectuală - cultivarea calităților general-umane. De aceea, acest model de comunicare poartă un caracter pur umanist.

Cultura pedagogică tradițională presupune un sistem bogat, care include diverse funcții, factori, metode, mijloace și forme ale educației, în acest sens problema cardinală

constă în formarea omului adevărat (perfect).

Pedagogia populară îl are pe om în obiectivul său pe parcursul întregii vieți: de la nașterea lui până la moarte, de la nepot până la bunel. Pedagogia populară vizează și autoeducația bătrânilor, pregătindu-i pentru viața creștină, așa cum se exprimă marele pedagog ceh Comenius. Idealurile formării personalității perfecte, se manifestă la toate popoarele, în primul rând, prin calitățile general-umane, coloritul național persistând, mai mult sau mai puțin, în permanență.

Multe idei pedagogice ale popoului îmbogățesc arsenalul formării personalității perfecte.

Generalizarea părților componente ale pedagogiei populare, cercetările științifice urmează să accelereze procesul de implementare a acestor instrumente pedagogice în școala națională contemporană, deoarece au o importanță deosebită în revitalizarea culturii pedagogice naționale:

Noțiunile și faptele de bază ale pedagogiei populare: îngrijirea, dădăcirea, educația, autoeducația, reeducația, învățătura (povața), îndrumarea, instruirea.

Copilul ca obiect și subiect al educației.

Factorii educației: natura, munca, modul de viață, comunicarea, tradițiile, arta, religia, cuvântul matern, limba popoarelor învecinate.

Metode, procedee, mijloace de influență asupra cunoștințelor și conștiinței în comportarea copiilor în sistemul educației: explicația, cerința populară, dorința, rugămintea, sfatul, aluzia, aprobarea, administrarea, mulțumirea, reproșul, interzicerea, binecuvântarea, moștenirea.

### ***Dirigintele și exigențele ale educației permanente***

Scopul principal al educației permanente este calitatea vieții individuale și comunitare. Exigențele educației permanente se exprimă în:

- a răspunde nevoilor omului și solicitărilor lumii în continuă schimbare;
- a răspunde dezideratelor vieții democratice pentru libertatea persoanei;
- a asigura șanse egale de instruire și educație tuturor categoriilor de oameni, participarea la viața social-economică, politică și culturală;
- a dezvălui oamenilor problemele proprii dezvoltării, problemele lumii în care trăiesc;
- asigurarea condițiilor pentru dezvoltarea omului pentru sine și pentru alții, formându-și identitatea;
- personalizarea actului educațional continuu;
- asigurarea condițiilor pentru a învăța să fii și să devii;
- transformarea educației în instrument de automodelare pe parcursul întregii vieți pentru educația în schimbare;
- deprinderea de a se confrunta cu problemele vieții personale și sociale și a găsi soluții adecvate;
- construirea modelelor de comportare având ca reper valorile: adevăr, fericire, pace, libertate etc., centrarea educației pe valorile umaniste.

Obiectivele educației permanente sunt rezultate așteptate și se dimensionează în trei categorii generale, ale structurării conținuturilor și strategice.

**Obiective pentru dezvoltarea biopsihică:**

- însușirea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor pentru asigurarea unui nivel corespunzător de sănătate, prevenirea și vindecarea bolilor;
- însușirea cunoștințelor fundamentale din diferite domenii și formarea culturii generale;
- formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de muncă fizică și intelectuală (citit, scris, calcul);
- stimularea și întreținerea interesului pentru dezvoltarea capacităților proprii;
- dezvoltarea dimensiunii intrapsihice în contextul relației corp-suflet-spirit;
- dezvoltarea dimensiunii intrapsihice (a relațiilor cu semenii – solidaritatea, comunicarea);
- interesul pentru un mod armonios de viață intimă și comunitară.

**Obiective pentru activitatea de învățare:**

- dezvoltarea capacității de învățare (capacități cognitive, afective, volitive, atitudinale, aptitudinale);
- dezvoltarea capacității de învățare continuă;
- stabilirea unei relații echilibrate între tipurile de învățare: heteroînvățare (învățare prin alții, de la alții), autoînvățare (prin sine însuși), interînvățare (în cadrul interrelațiilor, învățare interactivă);
- dezvoltarea motivației pozitive a învățării;
- dezvoltarea creativității în procesul de învățare;

- integrarea noilor cunoștințe, a priceperilor și deprinderilor în structuri proprii;
- formarea și consolidarea stilului de studiu individual;
- cunoașterea și respectarea normelor de psihoigienă și ergonomie a învățării;
- formarea deprinderilor de folosire a unor canale de distribuție a informațiilor: carte, presă, radio, televiziune, calculator, Internet, biblioteci clasice și electronice, muzee etc.;
- însușirea metodelor de învățare dirijată și autodirijată;
- interesul pentru reînnoirea cunoștințelor, pentru perfecționarea învățării.

**Obiective pentru adaptarea și integrarea socială:**

- interesul pentru învățarea continuă de a face față schimbărilor din viața profesională, civică, politică;
- receptivitatea pentru parcurgerea reciclărilor, reconversiilor, perfecționării profesionale, reorientării carierei;
- creșterea gradului de angajare socială, de participare la viața comunitară;
- flexibilitatea în acceptarea schimbărilor în viața personală, familială, profesională, politică;
- consolidarea atitudinilor de colaborare, cooperare, solidarizare.

**Obiective de raportare la schimbare:**

- formarea atitudinii pozitive față de schimbare;
- formarea capacității de a sesiza sensul schimbării, de a reacționa la schimbare ca la o provocare pentru perfecționarea adaptării;

- diminuarea trăirii incertitudinilor, a neliniștii;
- anticiparea elaborării comportamentelor adaptative, luându-se în calcul schimbările posibile;
- acceptarea și înțelegerea mobilității sociale, a ritmurilor accelerate ale lumii moderne;
- aprecierea riscului;
- necesitatea asumării riscurilor cu costuri cât mai mici.

### ***Dirigintele și metodele educației tradiționale***

#### ***Obiective preconizate:***

- a conștientiza că metodele educației tradiționale formează teleologia educației moderne;
- a preciza semnificația metodelor educației populare în formarea/dezvoltarea personalității elevului;
- a stabili potențialul moralei populare ca fundament al educației pentru dezvoltare și schimbare.

Morala populară cuprinde norme de comportare, cimentate și cerute de înțelepciunea poporului. Ca și alte forme ale conștiinței sociale - religia, știința, arta, filozofia, morala este condiționată și determinată de existența socială, de condițiile de viață ale omului, înglobate în creația populară orală, ca mare valoare națională, ca educația tradițională, izvor inepuizabil de idei și conținut educativ acumulate pe parcursul secolelor. Conținutul etic al activității educaționale din familie și societate trebuie considerat un tot unitar între conștiința, comportarea și convingerile morale ale personalității. Prin urmare, multitudinea conținutului

integrat al educației morale, în general, și al formării convingerilor morale, în particular, poate fi pusă în evidență prin raportarea la principiile moralei universale și naționale.

Prin metode de educație morală înțelegem modul de lucru și influența vârstnicilor asupra copiilor, prin care aceștia își formează noțiunile, sentimentele și convingerile morale, cât și obișnuințele de conduită morală.

**Explicația morală.** Cu ajutorul acesteia putem dezvălui conținutul, sensul și necesitatea respectării unei valori, norme sau reguli morale. Realizându-se cu ajutorul limbajului, ea implică două funcții principale: informativă și stimulativă. Prima constă în conștientizarea sensului unei cerințe morale externe, relevându-i note definitorii sau îmbogățindu-i conținutul cu noi aspecte. Aceeași conștientizare se realizează în funcție de experiența copilului (elevului), **explicația** folosindu-se cu precădere, atunci când această experiență este mai redusă sau inexistentă, ea având menirea să conducă la recunoașterea și înțelegerea adevărului moral. Cea de a doua funcție stimulativă constă în suscitarea componentei afective, datorită forței argumentative a limbajului ca instrument de comunicare. Firește, atunci când argumentarea verbală este întregită cu materiale și fapte, funcția stimulativă a explicației concrete se amplifică: „Cine nu face nimic, învață să facă rău” [3, p. 128].

**Metoda exemplului** celor maturi pentru cei mici se bazează pe însușirea unor modele ce întru-chipează fapte și acțiuni morale. Baza psihologică a exemplului este dată, pe de o parte, de efectul su-

gestiv al comportării altora, iar pe de altă parte, de tendința spre imitația proprie a omului, în general, și a copilului, în special. Se imită, de obicei, ceea ce corespunde, la un moment dat, preocupărilor, dorințelor și aspirațiilor copilului (elevului), locul prescripțiilor verbale, care aveau menirea de a descrie cum urmează să fie comportamentul în desfășurarea sa. Cum este și firesc această reluare îmbracă o serie de nuanțe, în funcție de personalitatea celui ce oferă exemplul, cât și în funcție de situația în care acționează. „Ce semeni, aceea culegi”.

Nota de melancolie, care se degajează din mai toate cântecele de leagăn, reflectă și viața grea a familiei țărănești din trecut. Deși familia înfrunta cu tărie greutățile, aici domnea atmosfera de dragoste, înțelegere și respect reciproc. Cântecele ce reflectă grijile de toate zilele ne-o arată pe mama îngândurată de soarta bărbatului istovit de muncă, visând la câpătâiul copilului timpul când acesta va crește mărișor și-i va fi tatei „de ajutor”, îi va da posibilitate acestuia să se mai odihnească:

„Și tu-n câmp când mi te-ai duce  
Mama mâncare-ți-a duce  
Și după ce mi-i lucra,  
Îi sta puțin și-i mânca,  
Și tata s-a odihni,  
cât cu tine-a mai grăi” [3, p. 129].

**Povața** este metodă ce se bazează pe valorificarea experienței morale a omului, fiind sedimentată în proverbe, cugetări, maxime etc., în vederea formării conștiinței morale a elevilor.

Dacă în majoritatea metodelor mesajul educativ de la profesor apare ca agent sau model, în cadrul acestei metode, mesajul educativ este codificat într-o expresie lingvistică,

cu o puternică încărcătură morală. Deci, nu educatorii din popor, nu profesorul sunt cei care impun cerințe, orientează sau controlează moralitatea elevilor, ci asemenea obiective trec pe seama unei maxime, a unei cugetări, a unui proverb sau aforism:

„Seamănă la tinerețe, ca să ai ce culege la bătrânețe”.

„Nu călca adevărul în picioare, dacă vrei să ai trecere la oameni”.

„Cel ce învață continuu este om drept, iar cel ce se crede învățat, nu e înțelept”.

Aceste profunde și frumoase gânduri despre felul nostru de comportare acasă și printre oameni sunt niște axiome veritabile în formarea conștiinței copilului.

O altă metodă este **rugămintea**. Cu ajutorul ei solicităm copiilor și elevilor îndeplinirea benevolă a unei sarcini, lăsându-le totodată libertatea de a decide în legătură cu momentul și modul ei de îndeplinire. De fapt, această metodă este opusă celei de formare categorică a cerințelor. Spre deosebire de ordin, rugămintea constă în solicitarea acceptării autonome a cerinței, de aceea refuzul îndeplinirii nu poate fi pedepsit, însă nu trebuie să se ajungă la aceasta. Prin felul în care sunt formulate și tonul folosit, educatorii populari declanșează asemenea mobiluri interioare, care în mod inevitabil se vor răsfrânge asupra conduitei.

**Cultivarea tradițiilor ca metodă de educație.** În general, tradițiile sintetizează experiența pozitivă acumulată de-a lungul unei perioade istorice și se concentrează în organizarea periodică a unor activități ce marchează cele mai semnificative momente din viața familiei și a școlii



sau a grupurilor de copii cu interese comune. Ele se caracterizează prin faptul că, o dată ce sunt consolidate, se transmit de la o generație la alta, devenind astfel puternice focare de atracție și concentrare a energiilor individuale, repercutându-se pozitiv asupra activităților pe care le implică și, deci, a **exercitării** morale a copiilor.

**Reproșul** reprezintă o modalitate prin care educatorii populari își exprimă nemulțumirea față de un act moral care s-a realizat cu scopul de a evita sau de a preveni repetarea lui. Valențele educative ale acestei metode rezidă în convertirea nemulțumirii celui mai în vârstă într-un factor inhibitor pentru copii. Folosirea abuzivă poate conduce la instalarea unei stări de descurajare și renunțare la tendința de a se corija. Această metodă e în corelație cu **aluzia** exprimării la figurat, prin intermediul căruia, de fapt, li se reproșează copiilor care n-au îndeplinit anumite rugăminți, care, de fapt, se interpătrund și cu o altă metodă – **avertismentul**, care presupune o nuanță de constrângere ce se aplică pe parcursul desfășurării activității atunci, când se constată că este periclitat rezultatul pe care îl urmărim.

La formarea conștiinței morale contribuie și **disputa, obișnuința, binecuvântarea, rugăciunea, dorința, cerința populară, sugestia, aprobarea și dezaprobarea, interzicerea, lauda, pedeapsa, blestemul etc.** [3, p. 132].

Formele tradiționale ale sfatului, amenințării, condamnării, aluziei, reproșului etc. își găsesc expresie în proverbele populare. Un loc aparte în proverbe îl ocupă sfaturile practice în educația copiilor de către

cei mai în vârstă care, de fapt, sunt forme de comunicare a experienței pedagogice populare.

Cea mai răspândită categorie de proverbe, în această ordine de idei, are ca temă învățătura (sfatul, povața, îndrumarea):

„Să mângâi copilul numai când doarme”.

„Pomul se îndreaptă de mic, nu de mare”.

„Învățătura dată rău se sparge în capul tău”.

„Degeaba ai trăit, dacă nimic n-ai citit”.

„Copilul răsfățat rămâne neînvățat”.

„Cei mai virtuoși educatori sunt recunoscuți bătrânii”.

„Ascultă-i pe cei care știi mai bine decât tine”.

„Cine nu respectă pe bătrâni, nu este om” etc. [2, p. 99].

Explicarea noțiunii *cinste* numai prin negare, desigur, nu poartă o mare încărcătură în planul educației, cu atât mai mult, în planul auto-educației. Chiar și răspunsul la întrebarea „acel ce nu face nimic este cinstit?” multora le provoacă dificultăți. Răspunsurile sunt simpliste (Nu. Nu-i așa. Nu întotdeauna se poate..., iar argumentate nici unul).

Formarea noțiunilor de moralitate parcurge un anumit număr de trepte (etape), întâi de toate, la elevi, apar numai reprezentări despre unele fapte morale sau altele, încât în aceste reprezentări se pot reflecta, de obicei, particularitățile lor secundare. Sub conducerea învățătorului, elevii treptat încep să înțeleagă și să sesizeze principalul, esențialul. Operând cu noțiuni, ei se învață pas cu pas să le distingă, limitând conținutul unei noțiuni de alta.

Conștiința morală a elevilor poate fi reprezentată sub aspect de

cerințe și idealuri, care țin de un popor sau altul. Pentru prezentarea generalizatoare a conștiinței morale, este neapărat a evidenția cerințele morale de bază, a consolida prin proverbe, zicători, povești, cântece alese cerințele și normele moralității contemporane.

Formarea conștiinței morale presupune nu numai asimilarea noțiunilor de morală, ea include în sine și atitudinea celui pe care îl educăm față de aceste noțiuni, tendința de a utiliza aceste principii în conduita sa. În cazul respectiv, noțiunile de morală se transformă în convingeri morale și devin motivele comportamentului moral.

**Convingerile** morale constituie o viziune asupra normelor și principiilor morale, bazate pe situații logic gândite, exact asimilate, păreri care în conștiința celui pe care îl educăm sunt legate cu declarații sincere, profunde, cu trăirile dreptății și afirmării lui. Convingerile morale apar ca un îndemn spre anumite norme de comportare, fapte. Convingerile morale stau la baza comportamentului omului, caracterizându-l ca personalitate.

Din punctul de vedere al **exemplului pozitiv**, un mare preț are materialul biografic (discuții, povești despre personalități marcante în domeniul culturii și științei).

Un loc central în procesul de formare a sentimentelor morale este rezervat eroilor naționali. Fiecare popor își are eroii săi care pot fi un exemplu pentru generația în creștere. Elevii trebuie familiarizați cu exemple din istoria luptei și muncii poporului. Fără aceasta procesul educativ este lipsit de perspectivă istorică și, ca rezultat, se stinge entuziasmul, se destramă sentimentele.

Pentru diriginte este important nu numai să descopere sentimentul pozitiv, ci și faptul de a-l transforma în trăire stabilă, modificându-l mereu. Sentimentul moral este mai profund atunci, când sunt mai variate și pronunțate atât ideile, cât și imaginile de care el este legat. Este important ca sentimentul moral să-și găsească reflectarea într-un comportament adecvat, adică sentimentul moral să fie confirmat de faptă și să-și găsească locul în ea.

Educând băieții și fetițe, tineri și tinere în spiritul înaltei moralități, e important a accentua necesitatea sentimentului de prietenie, al primei dragoste, necesitatea îmbinării acestor sentimente cu acela al respectului exigentei manifestat unul față de altul. Aceasta e posibil numai într-un colectiv sănătos. Iată de ce în școala contemporană principalele caracteristici ale personalității trebuie formate sistematic și consecutiv, pe primul loc plasând exigența față de sine și cea reciprocă, disciplina conștiință, care conduc la democratizarea și umanizarea relațiilor dintre oameni.

În cazul armoniei dintre sentiment și faptă, persoana educată cunoaște nu numai obiceiurile sale, dar apare și o satisfacție internă care este provocată de sentimentul datoriei îndeplinite, sentimentul conștiinței curate și, dacă iarăși apare aceeași situație, avem argumente de a crede, că va apărea același sentiment și va fi efectuată o faptă demnă.

Procesul de formare a sentimentului moral trebuie să fie concret, să aibă un program argumentat, judicios, să fie luate în considerare particularitățile individuale de vârstă.

Cercetările psihologilor și experiența pedagogică demonstrează, că educarea deprinderilor morale și

transformarea lor în calități permanente ale personalității sunt posibile numai prin prezența persoanei educate, a motivelor corespunzătoare de comportare. De aceea, formarea atitudinii pozitive față de anumite norme de comportare, care trebuie să fie transformate în calități de personalitate, depinde, în mare măsură, și de motivele comportării elevului.

În educarea comportării morale, o mare parte revine cerințelor concrete, faptelor generalizatoare și a acțiunilor elevilor, însă trebuie de avut în vedere că cerințele, dacă nu sunt consolidate prin exemplul personal, nu ating scopuri și nu permit a realiza unitatea dintre cuvânt și faptă. Sub forme de cerințe sunt formulate multe proverbe și zicători populare, care trebuie utilizate cât mai frecvent în munca educativă de către diriginte: „Așa este primit în popor”. „Așa era primit la cei în vârstă”. „Așa învață poporul” [3, p. 136].

**Snoava** constituie un admirabil îndrumar de moravuri, fiind în același timp o reflectare a moralei populare. Tot ceea ce se întâmplă în snoavă vine să corecteze defectele oamenilor, să îndrepte ceea ce este rău în societate, instituind în acest fel valorile morale ale adevărului și dreptății. Ea se impune spiritual, ca un factor de echilibru social, prin forța sa modelatoare și prin capacitatea ei de a contribui la progresul societății, prin asanarea acesteia de toate impuritățile pe care le conține. Prin snoavă oamenii devin mai buni, mai cinstiți și mai înțelepți, căci forța de exemplificare a răului și a tuturor aspectelor negative contribuie la o regenerare socială a colectivității. Prin exemplele negative pe care ni le oferă snoava, oamenii învață să-și corecteze de-

fectele, înlăturând minciuna, falsitatea, lenea, prostia etc.

Dintre toate speciile narative, snoava ilustrează de-a lungul timpului, poate la cel mai înalt grad, capacitatea omului din popor de a se amuza, oricât de supărat și nedreptățit ar fi, căci comicul, sub diversele sale forme, pe de o parte izolează și anihilează teoretic răul, pe de altă parte, afirmă prin negarea acestuia, valorile morale ale binelui. Snoava îi ajută pe oameni să se îndrepte, să se ferească de vicii, dar, mai ales, le dă înțelepciunea de a ști să lupte împotriva aspectelor negative din societate.

Snoava corespunde astăzi, mai mult ca oricând, cerințelor spirituale și preferințelor publicului contemporan, care o acceptă ca pe o reflectare realistă, din perspective comico-satirice a vieții rurale. Totodată, snoava dezvăluie, prin ingeniozitatea redării situațiilor negative, mentalitatea și înțelepciunea poporului, care oferind exemple morale prin negarea defectelor umane și a aspectelor reprobabile din viață. Rezolvarea conflictului narativ se face întotdeauna în spiritul educației moral-populare și a valorilor sale. Snoavele se instituie ca scene din viața satului cu valoare de exemple pentru întreaga conduită a oamenilor. Râsul are efecte moralizatoare prin capacitatea sa de corectare a aspectului sau viciului vizat.

Categoria estetică a comicului particularizează această specie narativă, conferindu-i spontaneitate și originalitate. Umorul românesc are trăsături distincte, traducând în plan artistic o întreagă spiritualitate a poporului nostru, capacitatea sa de a se amuza chiar în cele mai grele momente, în acest sens, punem în discuție două tipuri de personaje, diferite prin structura narativă, dar, într-un fel, apropiate genetic prin spirit: este vorba de Păcală, eroul comic al snoavei

tradiționale românești și Bulă, personaj caracteristic pentru poveștile moderne. Ambele personaje se plasează sub incidența aceleiași expresii comice: mimarea imbecilității care ascunde o inteligență internă remarcabilă.

Românul a făcut prin snoavă „haz de necaz” și, astfel, a supraviețuit tuturor întâmplărilor sociale, păstrându-și credința în victoria binelui și adevărului. Tocmai aceste coordonate ale firii sale l-au menținut, conferindu-i permanență și stabilitate pe acest pământ, încercat de istorie și, din acest punct de vedere, noi apreciem snoava ca o dovadă de permanentă spiritualitate a creativității românești.

Ponderea în reflectarea comică și preponderent realistă a vieții ne face să credem că snoava poartă și semnificația de **metodă a educației morale**.

În concluzie, menționăm că din perspectivă pedagogică, educația morală vizează formarea-dezvoltarea educației morale a personalității umane, proiectată și realizată la nivel teoretic și practic, ținându-se seamă și de morala populară.

Formarea profilului moral la nivel popular angajează sensul biopsiho-social și pedagogic al moralei plasate într-un câmp pedagogic deschis pentru diriginte în educația permanentă din perspectiva următoarelor principii:

- principiul corespondenței pedagogice dintre știința pedagogică

și educația tradițională a moralității;

- principiul valorificării resurselor și disponibilităților pozitive ale personalității umane, în vederea eliminării celor negative în lumina înțelepciunii populare;
- principiul unității și al continuității axiologice între toate formele, modalitățile, mijloacele și factorii etnopedagogiei în proiectarea și realizarea educației morale;
- principiul diferențierii educației morale, în dependență de funcția culturală a educației, care are o pondere specifică în cadrul activității de formare-dezvoltare a personalității în viziunea idealului popular;
- principiul corelării funcționale a educației tradiționale cu știința pedagogică.

Aceste principii și alte norme, în conexiunea științei pedagogice contemporane cu instrumentele etnopedagogiei, pot fi grupate în două modele orientative: un model strategic și un model instrumental (metode verbale, conversația morală; metode intuitiv-active, exemplul moral, exercițiul moral, aprobarea morală și dezaprobarea morală) prin care educăm conștiința umană, care presupune nivelul perceptiv, imaginar, motric, emoțional, volitiv, identic etc

## Bibliografie

1. Macavei E., *Pedagogie*, vol.I, Editura Aramis, București, 2001.
2. *Proverbe și zicători* (sub redacția lui E. Junghietu), Știința, Chișinău, 1981.
3. Siliștraru N., *Etnopedagogie*, Centrul Editorial al USM, Chișinău, 2003.
4. Siliștraru N., *Funcțiile educaționale ale dirigintelui* în: *Analele ATIC-2005*, vol II (XI), Evrica, Chișinău, 2006.
5. Stănculescu E., *Sociologia familiei*, vol I, Polirom, Iași, 2003.



## DIN ISTORIA VIOLEI

### L'HISTOIRE D'ALTO

**Vladimir ANDRIEȘ**

**doctorand, lector superior, Academia de Muzică, Teatru și Arte  
Plastice, Chișinău**

*L'histoire de l'alto remonte à la création de la famille des violons au XVIème siècle en Italie. Les altos ont une tonalité veloutée pleine de résonances dans le registre inférieur, et une tonalité riche et pleine dans les registres médians et supérieurs. Longtemps, l'alto était considéré comme un instrument d'accompagnement, et non soliste. Cette diffamation était généralement due au manque de possibilités techniques des musiciens, à cause de la taille trop imposante des instruments. Sa tessiture, pour des raisons d'acoustique, requiert une grande taille, alors que la position de jeu ne permet pas d'excès de longueur. On connaît de nombreuses tentatives pour modifier et améliorer la construction et la sonorité d'alto, au XIX et au XX siècles: le contralto de Vuillaume, la viola alta de Ritter, la violatenor de Vitacek, la viola Paradoxe de Podgorniy, la viola de model Tertis etc. Les luthiers du XX e siècle ont compris qu'on ne pourrait améliorer l'alto qu'en conservant les mesures traditionnelles de l'instrument : ils ont obtenu des résultats si remarquables que sa sonorité est supérieure à celle de la plupart des anciens. L'alto reste un instrument intéressant de par sa sonorité et son histoire. C'est un instrument qui est encore en plein développement, car son évolution continue son cours, en passant par les luthiers, les nouvelles compositions et surtout les grands musiciens qui font apprécier le son de leur instrument au monde entier.*

Istoria violei cuprinde o perioadă de circa cinci secole, timp în care s-a modificat construcția instrumentului, posibilitățile tehnologice și artistice ale lui, rolul în practica interpretativă, dar și atitudinea față de acest instrument. Calea parcursă de violă este una foarte neuniformă, plină de impedimente, cunoscând perioade de ascensiune și declin. Mult timp acest instrument era lipsit de „personalitate”, fiind perceput ca o vioară de dimensiuni mai mari cu rol de acompaniament, adică o vioară de categoria a doua, iar cariera de violist era predestinată unor violoniști slabi, nerealizați din punct de vedere profesional. Situația s-a schimbat doar în secolul al XX - lea grație unor compozitori și interpreți de excepție ca

L.Tertis, P.Hindemith, W.Primrose, Iu.Başmet, T.Zimmermann ș.a., care au demonstrat că acest instrument posedă o „personalitate” bine pronunțată și extraordinare calități artistice, tehnologice și expresive.

Considerată strămoș al tuturor instrumentelor cu coarde și arcuș, viola<sup>1</sup> a început să se afirme la hotarul secolelor XV-XVI, când în practica muzicală instrumentală s-a produs o adevărată revoluție datorată modificărilor esențiale parvenite în

<sup>1</sup> Denumirea instrumentului în limba română provoacă unele confuzii. Preluat din italiană, termenul definește atât instrumentul de registru mediu din grupul viorilor, cât și un grup întreg de instrumente cu coarde și arcuș denumite viole.

gândirea muzicală și, respectiv, în instrumentarul epocii. În perioadele anterioare se practicau îmbinări de instrumente foarte diverse, sonoritățile obținute în acest fel, în opinia lui N.Harnoncourt, corespundeau perfect esteticii școlilor burgundeză și flamandă (1). După epoca lui J.des Pres, compozitorii au apelat la componente instrumentale mai omogene, care permiteau mai bine redarea caracterului armonios al muzicii. De atunci s-a început confecționarea unor familii de instrumente ce cuprindeau întreg diapazonul sonor de la bas la discant. Această practică a fost definitorie pentru muzica instrumentală din sec.XVI. Anume atunci apare și numeroasa familie a violelor. Etimologia cuvântului ne duce în Italia unde acesta era folosit pentru denumirea mai multor instrumente de coarde la care se cânta cu arcușul. Familia includea instrumente ce corespundeau vocilor umane: discant, alto, tenor și bas. Grupurile respective se împărțeau și după modul execuției în viole *di braccio* și viole *di gamba*. De exemplu, D.Diderot în *Encyclopedie* sa (Paris, 1751-1772) diferențiază zece tipuri de viole, printre care *viola d'amour* (un tip de violă superioară cu șase coarde la care se cântă cu un arcuș obișnuit și care are un sunet argintiu și foarte agreabil), *viola bastarda*<sup>1</sup>, *viola di braccio* (violă

de mână), *viola di gamba* (violă de picior deoarece se ține între picioare), *viola de bardone* (cu 44 coarde aproape necunoscută în Franța), *viola prima*, *viola secunda*, *viola terța*, *viola a patra* (toate aceste patru viole erau notate în cheia do pe cele patru linii ale portativului și corespund vocilor bas, tenor, alto și sopran), *viola mică (violetta)* (2). În alte surse sunt indicate șapte instrumente: *violino*, *viola d'amore*, *viola*, *violoncello*, *violone*, *contrabasso*, *octabasso*. Jean-Georges Kastner la pag. 66 din *Traité Général d'instrumentation* (1836) pomenește de asemenea și *viola pomposa*<sup>2</sup>, iar la pag. 72-73, de *viola di spalla*<sup>3</sup> (3).



Familia violelor: ilustrație din *Syntagma Musicum de Praetorius*  
De fapt, în limba italiană numele tuturor instrumentelor cu

<sup>1</sup> Instrumentul își datorează numele diapazonului foarte larg care îi oferă posibilitatea de a substitui mai multe viole de tesitură diferită. În Anglia acest instrument era cunoscut sub denumirea de *lyra-viol*. În unele surse *viola bastarda* este descrisă ca o varietate a violei *di gamba*, în altele ca una din modificările *lirei di gamba*. Vezi: *Dictionnaire pratique et historique de la musique*.

Calea de acces: <http://dictionnaire.metronimo.com>.

<sup>2</sup> *Viola pomposa* este un instrument cu cinci coarde din familia tenorilor cu o lungime de circa 60 cm care se ține asemenea viorii sprijinită de umăr.

<sup>3</sup> De fapt, aceste două denumiri se referă la același instrument despre care se presupune că a fost inventat de J.S.Bach. Vezi: <http://violadaspalla.blogspot.com/>

coarde și arcuș derivă din cuvântul viola<sup>1</sup>:

*Viol+ino* (diminutiv), adică viola mică sau viola soprano.

*Viol+one* (augmentativ), adică viola mare sau viola de contrabas.

*Viol+on+cello* (mai mic decât *violone*), viola de bas.

Cât despre viola alto sau tenor, ea păstrează numele original, acest fapt indicând că întâietatea aparține acestui instrument și că anume el se află la originile întregii familii.

Familia violelor a fost foarte răspândită în toată Europa. În urma examinării minuțioase a vechilor viole cercetătorii concluzionează că aceste instrumente nu sunt doar niște exemple sporadice a căutărilor sonorității perfecte care va fi găsită doar mai târziu (cum s-a considerat anterior), ci prezintă niște capodopere în sine și reflectă idealurile estetice ale timpului respectiv (4).

Cele mai vechi mostre de viole ajunse până în timpurile noastre sunt cele două instrumente confecționate de lutierul Gasparo da Salo în secolul XVI. Un model foarte cu-

noscut este *Viola Medicea*<sup>2</sup> fabricată de Antonio Stradivari pentru ducele de Toscana.



*Viola Medicea*

Grație dimensiunilor și acordajului timbrul violei este mai plin decât cel al viorii fiind mai bogat în zona primelor armonice. Sonoritatea violei are o tonalitate catifelată, plină de rezonanță în registrul grav, o sunare bogată și densă în registrele mediu și acut.

Pe tot parcursul secolelor XVI-XVIII viola și-a găsit reflectarea în numeroase tratate semnate de cei mai cunoscuți și influenți autori ai timpului ca de exemplu, Agricola, Banchieri, Praetorius, Mersenne, Kircher, Janowka, Brossard, Mattheson, Diderot, Russeau, Laborde, Quantz ș.a.

Practica muzicală este un proces în permanentă mișcare și lutierii își continuă căutățile, încercând să creeze niște instrumente care să lărgescă posibilitățile tehnice de exprimare. Astfel, în prima jumătate a sec.XVI, numeroasa familie a violelor este treptat înlocuită cu o altă familie de instrumente – cea a viorii din care fac parte câteva instru-

---

<sup>1</sup> Considerăm necesar de a menționa că în limbile portugheză și spaniolă există cuvântul *Viola* care înseamnă chitara. Vezi dicționarul electronic *Dolmetsch*: <http://www.dolmetsch.com/defsv1.htm>. În acest dicționar se mai pomenesc și astfel de viole ca *viola inglese* (denumirea italiană a violei), *viola de roda* (span.), *viola di bardone* (viola de bariton), *viola di fagotto* (vioară de tenor), *viola de rueda* (span.), *Ritter-viola* (viola alta, instrument confecționat de lutierul Ritter), *violetta* (în sec.XVII-XVIII violă mică; mai devreme un tip de vioară cu trei coarde) și *violetta marine* (instrument inventat în 1732 de Pietro Castrucci).

---

<sup>2</sup> Instrumentul mai este cunoscut și ca *Viola del Crocifisso*, grație crucifixului cu care este decorată și care a fost emblema familiei Medici.

mente care (ca și în cazul vechilor viole) acoperă toate registrele de la acut la grav. Familia viorii era mai puțin numeroasă și includea inițial șase instrumente: *violino piccolo*, *violino soprano*, *violino alto*, *violino tenore*, *violoncello*, *contrabasso*. În unele surse sunt citate și mai multe instrumente. De exemplu, în Colecția *Vazquez* de instrumente muzicale istorice din secolele XVI-XVIII familia **viorii** include alături de vioară, violă, violoncel și contrabas așa instrumente specifice ca: *violino piccolo*, vioara cu cinci coarde, *viola d'amore*, *viola da spalla*, *tromba marina*<sup>1</sup>. J.J.Rousseau scrie și despre *basse-de-violon*, un instrument vechi denumit, de asemenea, *viola sa spalla* (6). În dicționarul muzical *Dolmetsch* (7) sunt pomenite de asemenea așa instrumente ca *violino tenor* (corzile

G, d, a, e'), *violino pochetto* sau *piccolo* (vioară mică acordată cu o octavă mai sus decât viola), *violino pomposa* (acordată cu o octavă mai sus decât *viola pomposa*), *violoncello piccolo* (instrument cu cinci coarde C, G, d, a, e') și *violone* (instrument de bas cu acordajul G-D-A-E):

Treptat instrumentele specifice ca *violino piccolo* și *tenore* au dispărut, rămânând doar cele patru instrumente cunoscute nouă.

Fiind ceva mai mare decât vioara (cu de la doi la șapte centimetri), viola posedă un timbru specific, existând opinia că acesta este puțin nazal și cam pal. Dimensiunile violelor sunt mult mai variate decât cele ale viorilor sau ale violoncelurilor, mărimea cutiei de rezonanță variind între 38 și 45 cm.

Tabel comparativ al unor viole celebre:

	A. și G. Amati		A. Guarneri		A. Stradivarius	
Lungimea	42.2	39.8	41.9	48.2	41.4	47.8
Lățimea (partea superioară)	20	19.6	19.6	24.2	18.7	21.9
Lățimea (partea inferioară)	24.3	24.6	24.0	28.1	24.3	27.2

Problema constă în faptul că o violă, construită după dimensiunile bine calculate și exacte, ar fi fost un instrument foarte greu (dacă nu chiar imposibil) de mănuit, aceasta atinând o lungime a cutiei de rezonanță

de circa 525 mm<sup>1</sup>. Pentru a depăși

<sup>1</sup>Familia **violei da gamba** din aceeași colecție constă din: *treble*, *tenor*, *bass*, *violone in G*, *violone in D* (*contrabasso di viola da gamba*), *pardessus*, *lirone*, *baryton* (5).



aceste dificultăți, lutierii au încercat să modifice dimensiunile violei, micșorând-o până să fie pe măsura unei mâini de viorist. Astfel, într-un mod foarte simplist ei pare să fi rezolvat problema, dar în detrimentul sonorității instrumentului, privându-l de calitățile lui timbrale care lipsesc la violele mici. Cu aceste noi dimensiuni, sonoritatea violei a obținut caracterul său specific nazal, sumbru și puțin cam aspru, calități care nu le găseam la viola veritabilă. Acest instrument denaturat a fost însă pe placul interpreților care fără prea mari dificultăți puteau cânta concomitent și la vioară, și la violă.

Maeștrii lutieri încercau să depășească aceste lacune. Astfel deja, în prima jumătate a sec.XIX, renumitul lutier francez Jean Baptiste Vuillaume (1798-1875) în anul 1855 a „inventat”, după cum spuneau contemporanii, un nou tip de violă, denumită de el „*contralto*”. Particularitățile constructive ale acestei viole constau în dimensiunile neobișnuit de mari ale ambelor părți ale cutiei de rezonanță, lungimea ei fiind de doar 413 mm. Viola lui J.B. Vuillaume avea un sunet foarte puternic, un timbru bogat și frumos, însă din motivul construcției specifice la ea era foarte greu de cântat și instrumentul nu a primit o recunoștință adecvată. *Contralto* a fost construită într-un singur exemplar transmis de către J.B.Vuillaume unui muzeu.



*Violă de model Vuillaume*

Eșecul lui J.B.Vuillaume nu i-a descurajat pe lutierii apărători ai veritabilei viole. De un succes mai mare s-a bucurat germanul H.Ritter (1849-1926), care a restabilit dimensiunile originale ale violei denumind-o „*viola alta*”. Acest instrument, asemenea celui al lui J.B.Vuillaume, avea o sonoritate plină, mustoasă, fără orice supliment nazal. F.Liszt, interesat de acest nou instrument, chiar i-a dedicat lui H.Ritter piesa *Romanță uitată*. Instrumentul a fost înalt apreciat și de R.Wagner (8). Particularitățile principale ale violei lui H.Ritter constau în dimensiunile mai mari (cutia de rezonanță de 480 mm), care îi conferă un timbru mai plin și în existența a cinci coarde care îi largesc considerabil diapazonul. Însă acest instrument solicită de la interpret anumite calități fizice, o mână destul de mare și puternică și eforturi suplimentare, din care motiv viola lui H.Ritter nu a găsit adepți prea numeroși.

<sup>1</sup> Fiind acordată cu o cvintă mai jos decât vioara viola ar fi trebuit să reflecte proporția 3/2 față de dimensiunile viorii.



*Violă de model Ritter*

În anul 1901 lutierul german Henrick Dessauer (1863-1917) a încercat să construiască o violă de dimensiuni medii, care să posedă însă un sunet plin și frumos. Viola concepută de el avea o mărime de 420 mm, tastiera și dimensiunile coardelor fiind preluate de la vioară, acordajul rămânând cel tradițional pentru violă, adică C, g, d, a. Aceleași dimensiuni le are și viola confecționată de lutierul austriac J.Reiter, însă acest instrument are un acordaj deosebit, fiind cu o octavă mai jos decât acordajul vioarei, adică G, d, a, e.

În anul 1912, organologul și lutierul E.Vitacek (1880-1946) a construit o *violă-tenor* de dimensiuni mari cu un sunet foarte puternic și frumos care l-a fascinat pe S.Taneev și l-a inspirat de a compune *Trio în Mi bemol major* op.31 pentru vioară, violă și violă-tenor.

În anii 30 ai secolului trecut, lutierul rus T.Podgornâi (1873-1958) a confecționat o violă mare, denumind-o *Paradox*. Acest instrument avea o parte tăiată ceea ce permitea, în pofida dimensiunilor destul de mari, de a-l mânui cu ușurință, inclusiv în pozițiile superioare (9).

Cunoscutul violist și neobositul promotor al violei L.Tertis (1876-1975), fiind nemulțumit de sunarea violelor mici, împreună cu lutierul J.Richardson au încercat să elaboreze un model de violă care ar satisfacă trei obiective: perfecțiunea sunetului, ușurința mânăuirii și standardizarea dimensiunilor instrumentului. Căutările lor au durat circa 15 ani și s-au materializat în șapte instrumente de *model Tertis*, ultimul datând din anul 1953 moment în care L.Tertis a găsit varianta care l-a satisfăcut pe deplin. Viola de model Tertis este un instrument de dimensiuni medii având o lungime a cutiei de 425 mm. Partea inferioară este lărgită astfel încât cutia de rezonanță să creeze un sunet plin și frumos cu timbru specific de violă, partea de sus a instrumentului fiind confecționată astfel încât să fie comod de a cânta în pozițiile superioare. Singur L.Tertis a cântat la o violă confecționată de el. Și alți interpreți de renume, printre care W.Primrose, au apreciat înalt instrumentele lui L.Tertis (10).



*Violă de model Tertis*

În anul 1960, în orașul italian Ascoli-Piceno, la Congresul de violă a fost stabilit etalonul de dimensiuni pentru viole, și anume 420 mm pentru cutia de rezonanță. Cu aceasta însă căutărilor lutierilor nu au luat sfârșit. Astfel, deja în 1978 Leo Mayr a construit o violă, a cărei cutie are doar 412 mm, iar tastiera 150 mm. Autorul acestui model F.Zayringer, președintele de atunci al Asociației violiștilor, a demonstrat instrumentul la Congresul violiștilor din 1978, susținând că anume acestea sunt proporțiile ideale pentru o violă (11). Practica demonstrează însă că încă nu s-a găsit etalonul constructiv pentru violă din ce motiv și astăzi se folosesc instrumente de dimensiuni diferite. Aceasta permite interpretelor de a alege modelul și dimensiunile care corespund cel mai bine capacităților lor fizice.

Cu toate că viola a apărut mai devreme decât celelalte instrumente cu coarde, o perioadă destul de îndelungată ea era considerată un instrument preponderent orchestral, predestinat în special pentru interpretarea vocilor de mijloc ale armoniei, având un rol minor, de acompaniament și nu concurează cu vioara, nici chiar cu violoncelul. Compozitorii nu observau calitățile sonore pe care le posedă viola. Chiar și Beethoven, al cărui aport în descoperirea posibilităților expresive și coloristice ale instrumentelor orchestrale este greu de a fi supraestimat, folosea viola ca instrument secundar. E și firesc că o astfel de atitudine a compozitorilor față de violă, a generat și o atitudine de indiferență din partea muzicienilor interpreți. Cu toate acestea, încă din perioada barocului mai mulți compo-

zitori manifestă interes față de violă și în calitate de instrument solistic.

Conform celebrului filosof și teoretician al muzicii M.Mersenne, deja la sfârșitul sec.XVII în Franța existau remarcabili interpreți la violă, care posedau o virtuozitate și un rafinament deosebit, dar și o extraordinară capacitate de a improviza. După el, „nimeni în Franța nu se egalează cu Maugars și Hottman, persoane foarte abile în această artă: ei excelează în diminuții și în incomparabila, delicata și suavă trageră a arcușurilor...” (12). Mersenne notează că viola posedă capacitatea de a imita foarte bine vocea umană „în toate modulațiile acesteia și chiar în accentele ei cele mai semnificative de tristețe și bucurie”. Aceasta se datorează, în opinia lui, proporțiilor instrumentului și faptului că trăsătura arcușului este la fel de lungă ca și respirația ordinară a unei voci și astfel „el poate imita bucuria, tristețea, agilitatea, dulceața și forța prin vivacitatea sa, prin langoarea, prin viteza, prin ușurința și prin apăsarea sa” (13).

După cum menționează violistul mexican J.Savall, cele mai timpurii mărturii scrise ale practicii interpretării la violă parvenite până la noi datează dintr-o perioadă mai târzie și nu corespund descrierii făcute de Mersenne (a se vedea piesele semnate de Du Buisson (1666) și de Hottman (mort în 1663) păstrate în *Culegerea de piese pentru viola basso* cunoscută sub denumirea *Culegerea din Cracovia*). Doar la sfârșitul secolului XVII apar mărturii temeinice ale acestei mari arte în special prin cele 67 *Concerte pentru două viole egale* ce aparțin lui de Saint Colombe (tatăl), *Suitele* compuse de către de Saint Colombe (fiul)

care au fost incluse în culegerea „Tombeau pour Mr. de Saint Colombe le pere”, *Piese pentru violă* semnate de Mr. de Machy (1685) și în special *Piese pentru una sau două viole* aparținând lui Marin Marais apărute între anii 1686 și 1701 (14).

Din perioadele ulterioare sunt cunoscute mai multe lucrări scrise în original pentru violă, printre care vom menționa concertele semnate de G. Telemann, J. Cr. Bach, G. F. Handel, *Concertul Brandenburgic nr. 6* de J. S. Bach, *Simfonia concertantă* pentru vioară, violă și orchestră de W. A. Mozart, *Simfonia concertantă* pentru violă, contrabas și orchestră de K. Dittersdorf, concertele de K. Stamitz, F. A. Hofmeister, A. Rolla, *Marea sonată pentru violă și orchestră* de N. Paganini, *Marchenbilder* pentru

violă și pian de R. Schumann, simfonia *Harold în Italia* de H. Berlioz, sonatele pentru violă și pian de J. Brahms ș.a.

La sfârșitul sec. XIX și pe tot parcursul sec. XX, grație timbrului său profund, vibrant, puțin nostalgic viola a inspirat numeroși compozitori aflați în căutarea permanentă a mijloacelor de expresie inedite, dorind o îmbogățire a sonorităților, inclusiv pe calea unor soluții timbrale noi. Repertoriul pentru acest instrument s-a îmbogățit considerabil anume în secolul XX cu lucrări de M. Reger, D. Șostakovici, P. Hindemith, B. Britten, D. Milhaud, F. Poulenc, B. Martinu, B. Bartók, A. Schmittke, G. Kantceli, E. Denisov, K. Penderecki ș.a.

### Referințe

1. Арнонкурт Н. *Мои современники Бах, Моцарт, Монтеверди*. М., 2005, p.23.
2. Connelly P. *Historical treatises on viola da gamba*. Calea de acces: <http://www.violadagamba.org/html/booksum.html>
3. Badiarov D. *The Violoncello, Viola da Spalla and Viola Pomposa in Theory and Practice*. Calea de acces: [http://violadabbraccio.com/pdf/GSJ60\\_121-145\\_Badiarov.pdf](http://violadabbraccio.com/pdf/GSJ60_121-145_Badiarov.pdf)
4. Арнонкурт Н. *Мои современники Бах, Моцарт, Монтеверди*. М., 2005, p.17, 18.
5. The Vazquez Collection of Historical Musical Instruments of the 16th to the 18th Centuries. Calea de acces: <http://www.orpheon.org/Seiten/Abra/vazquezcoll.htm>
6. Badiarov D. *The Violoncello, Viola da Spalla and Viola Pomposa in Theory and Practice*. Calea de acces: [http://violadabbraccio.com/pdf/GSJ60\\_121-145\\_Badiarov.pdf](http://violadabbraccio.com/pdf/GSJ60_121-145_Badiarov.pdf).
7. Dolmetsch music dictionary: <http://www.dolmetsch.com/defsv1.htm>
8. Горбунов В. Конструкция и акустика альты. Ростов-на-Дону, 2004, стр.12.
9. Idem, p.13.
10. Gabioud C. La contribution de Lionel Tertis à l'essor de l'alto. Calea de acces : [http://shs.epfl.ch/pdf/master\\_valorisation/musique\\_tertis.pdf](http://shs.epfl.ch/pdf/master_valorisation/musique_tertis.pdf)

11. Горбунов В. Конструкция и акустика альта. Ростов-на-Дону, 2004, стр.15.
12. Marin Mersenne, *Harmonicorum libri*, 1635. Citat după: Jordi Savall Le Parnasse de la viole. Calea de acces: [http://www.abeilleinfo.com/dossiers/dossier.php?nomdossier=av9829ac&rg=4&tit\\_dos=Jordi%20Savall%20revient%20%C3%83%C2%A0%20Marin%20Marais](http://www.abeilleinfo.com/dossiers/dossier.php?nomdossier=av9829ac&rg=4&tit_dos=Jordi%20Savall%20revient%20%C3%83%C2%A0%20Marin%20Marais)
13. Mersenne M., *Harmonie Universelle* 1636-37. Citat după: Saval J. Le Parnasse de la viole. Calea de acces: [http://www.abeilleinfo.com/dossiers/dossier.php?nomdossier=av9829ac&rg=4&tit\\_dos=Jordi%20Savall%20revient%20%C3%83%C2%A0%20Marin%20Marais](http://www.abeilleinfo.com/dossiers/dossier.php?nomdossier=av9829ac&rg=4&tit_dos=Jordi%20Savall%20revient%20%C3%83%C2%A0%20Marin%20Marais)
14. Idem, ibidem

### Bibliografie

1. Alvernat C. *L'Alto depuis son Origine*, Lyon, Bellier, 1999, 180 p.
2. Menuhin J., Primrose W. *Violin and Viola*. London, 1976.
3. Nelson S.M. *The Violin and Viola: history, structure, techniques*, ed. Paperback, june, 2003.
4. Pincherle M. *Les instruments du quatuor*. Paris, 1948.
5. Riley M. W. *The history of the Viola*. Ann Arbor, Mich., 1980.
6. Schwandt J. J. *The history and problems of viola size*, Herberger College of Fine Arts, London, 2000.
7. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, edited by Stanley Sadie, New-York, 2001.
8. Витачек Е. *Очерки по истории изготовления смычковых инструментов*. Москва, 1964.
9. Горбунов В. *Конструкция и акустика альта*. Ростов-на-Дону, 2004.
10. Отюгова Т., Галембо А., Гурков И. *Рождение музыкальных инструментов*. Л., 1986.
11. Пальмин А. *Скрипичные и смычковые мастера*. Л., 1963.
12. Понятовский С. П. *Альт*. М., 1974.
13. *Скрипка, альт: история, музыкальное наследие, педагогика*. М., 1990.
14. Струве Б. А. *Процесс формирования виол и скрипок*. М., 1959.



## ELEMENTE FOLCLORICE ÎN CREAȚIILE LUI EUGEN MAMOT: „PEISAJ RUSTIC” ȘI „BRÂULEȚUL” PENTRU CVARTETUL DE COARDE

FOLKLORE ELEMENTS IN MAMOT'S CREATIONS. „PEISAJ RUSTIC” AND  
„BRÂULEȚUL” FOR STRING QUARTETS

---

Tatiana BOLOCAN ,  
doctorandă,  
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

---

*The influence of folk music occupies an important place in the string quartets of the composers from the Republic of Moldova. This fact may be explained by a genesis of instrumentalism from the lautares' practice. A lot of creations of the Moldovan author Eugeniu Mamot (such as folk song and folk dance) are permeated with folk elements: the tune, the rhythm, the mode. This article presents the synthesis of the musical language of folk music and the professional one on two examples of pieces for string quartets by E.Mamot: „Peisaj rustic” and „Brâulețul”.*

Experimentul folcloric reprezintă un „semn” stilistic esențial în muzica instrumentală a compozitorilor din Republica Moldova, componenta autohtonă fiind determinată, în mare măsură, de căutărilor intense ale compozitorilor în domeniul valorificării creative a muzicii populare. Nu sunt o excepție nici cvartetele de coarde semnate de autorii autohtoni. Acest fapt se datorează în special genezei instrumentalismului care își trage obârșia din practica lăutarilor. Putem afirma cu certitudine că și folosirea atât de frecventă a instrumentelor cu coarde în muzica moldovenească reprezintă o continuare a tradițiilor naționale străvechi. După cum menționează G.Cocearova, „orientarea folclorică denotă tendința compozitorilor de a aduce în muzica universală ritmul specific al „câmpului etnic” (expresia lui L.Gumiliov), de a crea anumite „landșafturi muzicale”, de a contura un fel de „geografie muzicală” (9, p.112).

Printre compozitorii a căroră creație este inspirată din izvorul nesecat al folclorului moldovenesc se numără și E.Mamot. Acest compozitor își mărturisește dragostea față de tezaurul folcloric național. Drept confirmare ne pot servi numeroasele lucrări vocale pentru cor a'capella, ce au la bază versuri populare: „Treci, ploaie”, „Cântec de leagăn”, „Cântecul bradului”, „Luci, soare, luci”, „Steaua”; prelucrările de cântece populare: „Nistrule cu apă lină”, „În grădină la mândra”, „Ileană, duduleană”, „Norocul nu se vinde” ș.a.; creațiile instrumentale ce conțin motive și elemente ritmice preluate din dansurile populare: cvartetul de coarde „Peisaj rustic”, „Bocăneasca”, „Sârbă”, „Brâulețul”.

Izvorul inepuizabil al creației populare este și sursa principală a inspirațiilor muzicale ale compozitorului, tematica mai multor lucrări reflectând mișcări sufletești adresate plaiului natal („Numai tu, țara mea”, versuri de V.Rusnac; „Moldova, plai

*iubit*”, versuri de Șt.Lozie; „*Pe acest pământ*”, versuri de A.Ciocanu), sorții lui („*Of, războiule, vrăjmașe*”, versuri de V.Romanciuc; „*Pentru a țării fericire*”, versuri de A.Roșca), naturii („*Ce spune izvorul*”, „*Toamna*”, „*Albinuța*”, „*Ariciul*”, „*Mielul și melcul*”, „*Ghiociei*” – versuri de G.Vieru), obiceiurilor și tradițiilor strămoșești („*Cântece de șezătoare*” – cantată pe versuri populare; „*Cântecul bradului*”, versuri de G.Vieru, „*Mărțișoare*”, versuri de Șt. Lozie) etc.

Imaginile naturii sunt reflectate și în *Cvartetul de coarde* (1982), denumit de autor „*Peisaj rustic*”. Semantica conținutului, particularitățile structurale și stilistice ale acestei lucrări ne conduc spre concluzia că, sub aspect genuistic, „*Peisajul rustic*” prezintă, mai curând, o piesă pentru cvartet decât un cvartet în sensul tradițional al acestui gen. Proporțiile restrânse (structură monopartită), tipul

materialului muzical și modalitățile de lucru cu acesta conferă *Peisajului* caracterul unei miniaturi, unei schițe muzicale, care dezvăluie imaginea unui tablou din natură (probabil, o sărbătoare la sat în sânul naturii), fără a se propune o dramaturgie complexă. Forma de sonată tradițională pentru debutul unui cvartet, a îmbinat aici foarte reușit două genuri ale folclorului moldovenesc: dansul (în tema grupului principal) și cântecul popular (în tema grupului secundar). Dansul vioi, săltăreț (*Allegretto*) are la bază un ritm ostinato, ce imită țiutura ritmico-armonică lăutărească, specifică acompaniamentului unei sârbe. Simplitatea expunerii melodice (în Do major) cu mișcarea treptată aproape lipsită de salturi, ritmul iambic, omogen format din optimi și pătrimi, accentuând bătăile tari, și tempo vioi, imprimă muzicii o sinceritate copilărească, un caracter luminos, deschis și optimist.



O lume cu totul diferită apare odată cu primele sunete ale temei grupului secundar. Contrastul brusc este realizat prin introducerea unui tempo nou, mai lent (*Meno mosso*), a unui alt metru (ternar, în schimbul celui binar al dansului) și a modului

natural **mi doric** (înclinație minoră în contrast cu majorul luminos din tema precedentă). Melodia lirică cantabilă (în partida violinei II) se dezvăluie lin și expresiv, legănată pe „valurile” acompaniamentului uniform (în partidele violei și a violoncelului).

Ritmul ostinato însă capătă aici o altă predestinare și anume de a crea o ambianță liniștită, calmă și de a scoate în evidență „solistul”. Elementele folclorice din tema grupului secundar se manifestă și prin îmbo-

gățirea liniei melodice cu melisme „descifrate” însoțite de ritmuri sincopate, care, deseori, voalează bătăile tari și creează o desfășurare improvizatorică continuă.



În partea mediană – tratarea (*Tempo I*) – tema grupului principal apare într-un veșmânt minor (sol minor) cu utilizarea mijloacelor tradiționale de dezvoltare: elaborarea motivică, dezvoltarea imitativă, contrapunctică și tonală a ambelor teme din expoziție, conducând spre unele schimbări de caracter ale genurilor inițiale de dans și cântec.

Repriza (*Tempo iniziale*) ne aduce din nou în lumea jocului plin de bucurii și soare a temei grupului principal, urmată de legănarea ușoară a cântecului duos din tema grupului secundar expus, evident, într-o tonalitate nouă (la minor). Efectuând o cotitură spre tonalitatea paralelă (Do major) prin intermediul pasajelor de game, tema grupului secundar ne reîntoarce la tonalitatea de bază. Se încheie toată lucrarea cu un stretto magistral bazat pe tema dansului din grupul principal.

Cvartetul de coarde „*Peisaj rustic*” de E.Mamot este un exemplu

destul de reușit de îmbinare a gândirii muzicale universale materializată în structura compozițională, metodele de dezvoltare a materialului muzical, verticala armonică și a celei naționale exprimată prin imitația genurilor muzicii populare și a mijloacelor de expresie proprii genurilor respective în expunerea temelor de bază ale formei de sonată.

O altă lucrare semnată de E.Mamot inspirată și ea din folclor este „*Brâulețul*” (1987). Denumirea piesei ne orientează de la bun început spre fascinanta și multicolora lume a dansului popular. Inițial „*Brâulețul*” a fost conceput ca o lucrare pentru pian. Însă, curând, pentru a accentua proveniența populară a dansului compozitorul a găsit o rezolvare timbrală nouă a ideilor sale muzicale.

Datorită proporțiilor restrânse (forma tripartită simplă), a tempoului rapid și a pulsației ritmice quasi uniforme pe parcursul întregii lucrări, piesa răsună parcă „dintr-o răsuflare”.



Unele din caracteristicile principale ale „brâului” sunt pedala ritmizată ce include sincope și accelerarea tempoului dansului spre sfârșitul acestuia. Aceleași particularități le observăm și în lucrarea lui E.Mamot.

Introducerea „Brâulețului” sună asemenea unui acordaj ritmizat cu sincope al instrumentelor, care începe de la un sunet în „bași” (*sol*) și se suprapune treptat cu dublări ritmice pe cvarte și cvinte în vocile superioare.

Urcarea bruscă de la octava mare spre octava a treia este însoțită totodată și de o creștere la fel de subită a dinamicii (de la *p* la *ff*).

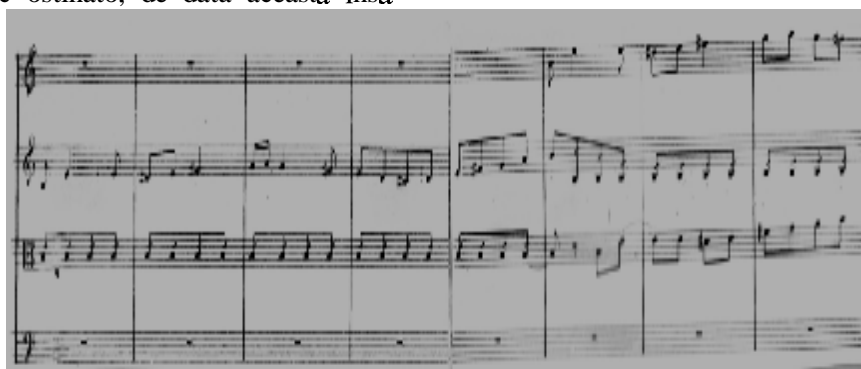
Acordul culminativ îndată, prin diminuendo, pregătește „intrarea în scenă a solistului” (violina II).

Tema de bază (Sol major) se axează și ea pe un ostinato ritmic sincopat (într-o altă variantă), iar trioletele și broderiile din linia melodică accentuează coloritul național și caracterul dansant al muzicii. Același caracter este susținut și de repetițiile pe un sunet în triolete (două note din trei se repetă), ce apar în cursul dezvoltării melodice. Aceste repetiții, de asemenea, reprezintă un element folcloric preluat din țiutura lăutărească. Ex.3



Compartimentul median (*Allegro moderato*) este introdus pe un fundal ritmic ostinato, de data această însă

fără sincope, pe nota *si* – dominantă a unei noi sfere tonale *mi*



Alternarea modurilor armonic, doric și melodic – toate cu înclinație minoră – dezechilibrează suportul tonal și stabilitatea ritmică care cedează pe un timp locul prioritar în desfășurarea discursului muzical ex-

punerii polifonice imitative (trasarea temei într-un stretto magistral (și minor)) și dublărilor în octave a melodiei.



Supportul ritmic ostinato întrerupt revine doar spre sfârșitul secțiunii prevestind apropierea următoarei părți – repriza dinamizată (*Tempo vivace*).

Pedala ritmică din repriză, la fel ca cea din partea a II-a, nu conține sincopă, însă, comparativ cu secțiunile precedente, „urcă” în perechea superioară a instrumentelor din cvartet (violina II, apoi violina I), acutizând atmosfera agitată de dans. Revine și tonica *sol*, care evoluează, deja nu ca un centru tonal, ci ca unul modal. Un șir de secvențe modulante se perindă în valul mișcării descendente ca într-un vârtej de dans și se opresc pe ritmul sincopat bine cunoscut din introducerea „*Brâu-lețului*”. În încheiere, tot materialul tematic este reluat pe pedala dominantei “re”, întârziind rezolvarea în tonică care sună doar în ultima

măsură. Acest procedeu este foarte caracteristic improvizărilor populare și completează șirul elementelor folclorice utilizate de E.Mamot.

Constatăm că particularitățile de gen proprii „brăului” au servit atât la asigurarea integrității lucrării (ritmul ostinato), cât și la crearea unei dramaturgii specifice dansului, bazate pe acutizarea treptată a mersului melodic spre sfârșitul piesei, finalizând în punctul culminativ.

Generalizând cercetarea lucrărilor compuse de E.Mamot pentru cvartetul de coarde, observăm diferite modalități de încadrare a elementelor folclorice în creația componistică:

1. la nivel de expunere a temelor în stil popular („*Peisaj rustic*”);
2. la nivel de expunere și dezvoltare complexă a

materialului întregii lucrări muzicale („Brâulețul”).

Din cele patru „mijloace principale de conexiune a fenomenelor folclorice cu cele nefolclorice” semnalate de V.Axionov (7, p.142) în

ambele lucrări analizate E.Mamot se limitează doar la imitația elementelor folclorice prin apelarea la genurile populare și la mijloacele de expresie proprii acestor genuri.

### Bibliografie

1. Axionov, V. *Exponentul folcloric în spectrul stilistic al muzicii instrumentale al compozitorilor din Moldova* (istoria în optica contemporaneității) //Cercetări de muzicologie. Chișinău, 1998. P. 73-87.
2. Axionov, V. *Folclorul în creația componistică din Moldova //Folclorul muzical din Moldova în creația componistică*. Chișinău, 1993. P. 56-65.
3. *Compozitori și muzicologi din Moldova. Lexicon bibliografic*. Chișinău, 1992. P.57-58.
4. Miliutina, I. *Cu privire la utilizarea folclorului în creația instrumentală //Folclorul muzical din Moldova și creația componistică*. Chișinău, 1993. P.66-74.
5. Oprea, Gh., Agapie, L. *Folclor muzical românesc*. București, 1983.
6. Stoianov P. *Folclorul muzical moldovenesc //Folclorul muzical din Moldova și creația componistică*. Chișinău, 1993. P. 50-55.
7. Аксенов, В. *Связь музыкального фольклора и композиторского творчества* (теоретический аспект) //Молдавский музыкальный фольклор и его претворение в композиторском творчестве. Кишинев, 1990. С. 136-158.
8. Бельх, М. *Тенденции преломления молдавского фольклора в современных произведениях композиторов //Великий Октябрь и расцвет социалистической культуры Молдавии*. Кишинев, 1977. С. 162-168.
9. Кочарова Г. *Фольклоризм и пути обновления фактуры в произведениях композиторов Молдовы //Tradiții și inovații în muzica secolului al XX-lea*. Chișinău, 1997. P. 112-117.
10. *Молдавский музыкальный фольклор и его претворение в композиторском творчестве*. Кишинев, 1990. 160 с.
11. Флоря, Е. *Танцевальный фольклор: функциональные и структурные особенности // Музыкальная культура Молдавской ССР*. Москва, 1978.



## СОНАТА ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО СЕРАФИМА БУЗИЛЭ

SONATA FOR VIOLON AND PIANO BY S. BUZILA

---

Ольга ВЛАЙКУ,  
старший преподаватель,  
Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств,  
Кишинев

---

*În articol este analizată Sonata pentru vioară și pian, una din cele mai importante creații ale compozitorului S. Buzilă. Autorul studiază în special compoziția și dramaturgia opusului, analizei limbajului muzical, tratarea genului. O mare importanță se acordă problemei introducerii în contextul creației a diferitor elemente de folclor național. O atenție deosebită autorul acordă problemelor de interpretare a Sonatei. Această lucrare reprezintă caracterul artistic al culturii muzicale naționale din anii '70 ai sec. XX.*

*The article analyzes the Sonata for violin and piano, one of the most important works of composer S. Buzila. The main attention is focused on the examination of the composition and drama of the work, analysis of the peculiarities of musical language, interpretation of the genre. A great importance is attached to the problem of introduction of national folklore motives in the context of the work. The author also highlights the aspects of performing interpretation of the Sonata. This creation is presented in the article as a characteristic artistic creation of the Moldovan musical culture of the nineteen seventies.*

Соната для скрипки с оркестром С. Бузилэ создана в 1974 – 1975 гг. Почти через 20 лет (в 1998 г.) она была издана в сокращенном и одновременно более традиционном исполнительском варианте – для скрипки и фортепиано.

Трудно с какой-либо долей уверенности предположить, почему С. Бузилэ первоначально реализовал свой творческий замысел в столь непривычном для камерного жанра составе – скрипка с оркестром. Однако данный факт вряд ли можно считать случайным. Через несколько лет, в 1982 г., композитор подтверждает это созданием *Сонатинны* для струнного оркестра.

Подобные неожиданные исполнительские решения встречаются и в музыке других композиторов Республики Молдова. Например, в творчестве И. Маковея имеется *Соната для двух скрипок, альты и виолончели*, В. Биткин создает *Сонату для девяти исполнителей*, а в творческом наследии З. Ткач мы видим *Концерт для скрипки и фортепиано*.

По-видимому, приведенные примеры являются свидетельством более общей тенденции, которую можно определить как освобожденность композиторов от жанровых «обязательств». Жесткие жанровые привязки, когда название совпадало с жанровым определе-

нием произведения и строилось по канонизированным конструктивным законам, в музыке анализируемого периода уже «не работают». Именно поэтому сочинения, названные словом *соната*, далеко не всегда оправдывают ожидания слушателя, сформированные классическим представлением о данном жанре.

Тем не менее, *Соната* для скрипки с оркестром С. Бузилэ в ее изданном варианте вполне отвечает привычным нормам сонатного жанра. Это циклическое (трехчастное) сочинение, в котором первая часть представляет собой действенное сонатное *allegro*, вторая является лирическим центром, а финал олицетворяет собой картину народного праздника. Музыка *Сонаты* многими своими качествами перекликается с творчеством наставника и педагога Бузилэ по композиции – С. Лобеля. По-видимому, влияние С. Лобеля на творческую личность С. Бузилэ оказалось возможным вследствие сходства их характеров. Оно проявилось настолько сильно, что ученик воспринял многие свойства композиторской манеры своего учителя. Отсюда – преобладание в творческом наследии обоих авторов крупных непрограммных инструментальных циклов, общность в трактовке основных элементов музыкального языка. Поэтому, характеризуя первые две части *Сонаты* для скрипки и фортепиано С. Бузилэ, воспользуемся мыслью Е. Клетинича, высказанной по отношению к творческому наследию классика молдавской симфонической музыки; она в полной мере отражает особенности интересующего нас сочинения С. Бузилэ:

«Музыка таких сочинений нередко сдержанна и сосредоточенна, автор намеренно избегает внешней броскости, декоративной красочности и многозвучности, словно опасаясь отвлечь внимание от главного и принципиального на сопутствующее и второстепенное» [3]. Однако, подобная концентрированность высказывания зачастую оказывается чрезмерной, потому что не учитывает объективных закономерностей восприятия слушателями, необходимости всеми средствами поддерживать интерес аудитории, ни на минуту не давая ему ослабевать. Поэтому подобные произведения реже используются как в концертном репертуаре, так и в педагогической практике.

Первая часть сонаты начинается развернутым фортепианным вступлением фанфарного, призывного характера. Бравурные пассажи, построенные на коротких мотивах нисходящего характера, имеют чисто мелодическую природу. Это, по существу, одногласная мелодия, дублированная в октаву. Вступительный характер ей придает высокий уровень громкостной динамики, быстрый темп, дробность синтаксических единиц. В конце вступления движение несколько затормаживается, создается впечатление ожидания.

С появлением скрипки возникает главная тема. Она проводится в тональности *As-dur*, в размере 6/8, в темпе быстрого танца. Фортепианная партия дублирует скрипичную мелодию, которая оказывается раздробленной на отдельные фразы. В их основе лежит лирическая секстовая интонация, которая впоследствии заполняется

противоположным нисходящим движением.

При исполнении этой музыки важно следовать авторским указаниям штрихов и направлению смычка, что должно способствовать созданию образа активного, но плавного движения. В дальнейшем развертывании главной темы в ней появляются элементы имитационных переключек между скрипкой и роялем. Мелодия обогащается мелизматикой, динамизируется двойными нотами и аккордами. Линия развития главной темы подчинена логике *crescendo*, приводящей к яркой кульминации (тт.5 – 10 после ц.2). После этого наступает динамический спад и производится подготовка побочной темы.

Побочная тема соотносится с главной по принципу производного контраста. Она также волнообразна, в ней ощущаются лирические секстовые интонации (здесь автор предпосылает ремарку *dolcissimo*). Однако в отличие от главной побочная выдержана крупными нотами, нормативное деление длительностей сочетается в ней с триолями, скрипичная и фортепианная партии противопоставлены друг другу ритмическим рисунком и фактурными функциями. Скрипка исполняет мелодию, в которой преобладает легатное движение, а фортепиано создает гармонический фон. Важно, чтобы в данном разделе формы равномерная триольная фигурация в сопровождении не заслоняла движения басового голоса, который очерчивает линию плавного передвижения чистых квинт, имитирующих звучание чимпоя.

Разработка характеризуется некоторой дробностью. В ней три раздела, которые строятся на разном материале. В первом господствует активное, энергичное начало, идущее от главной партии. Второй раздел отличается диалогичностью: реплики скрипки и фортепиано сменяют друг друга словно в дуэте согласия. Третий раздел разработки представляет собой ложную репризу. Перед исполнителями стоит проблема преодоления такой дробности и создания единой линии драматургического разворачивания, которая должна подвести к истинной репризе. Этого можно добиться, если трактовать каждый из разделов разработки как особую ее композиционную фазу. Первый раздел, безусловно, является вступительным, второй несет на себе основную функцию развития; наконец, последняя зона разработки должна трактоваться как подготовка репризы.

Реприза формы сокращена и динамизирована. Обе темы звучат более напряженно, в побочной теме появляются даже патетические нотки. Возрастает степень диссонантности. В партии скрипки доминирует дубль-штрих, появляются двойные ноты: мелодия разворачивается параллельными децимами, а затем секстами. Так, на большом эмоциональном накале завершается первая часть сонаты.

Вторая часть возникает как лирическое отступление, как своеобразный душевный отклик на напряжение первой части. Это медленная музыка (*Andantino improvvisamente*), в которой господствует ощущение внутреннего покоя и свободной лирической исповеди.

Композитор использует здесь контрастную двухчастную форму (А + В), которая строится как чередование дойнообразного и танцевального разделов. Первый из них опирается на принцип свободного варьирования начальной темы. Она звучит у скрипки, фортепиано создает тихий, спокойный фон.

Скрипичная тема импровизиационна. В ней соседствуют ходы на широкие интервалы с плавным движением. Ритмика отличается причудливым характером. Почти каждый звук мелодии украшен мелизматикой. При исполнении этой мелодии важно добиться интонационной цельности, не допуская ее дробления на мелкие фрагменты. Для этого целесообразно отметить основные опорные точки мелодии и определить характер связи между ними, выявив главную и подчиненные кульминации. В противовес этому фортепианное сопровождение должно звучать словно безразлично: пульсирующие чистые квинты, с одной стороны, имитируют гудение чимпоя, с другой, - создают ощущение пустого, широкого пространства.

Вариационные проведения темы отделены друг от друга небольшими фортепианными проигрышами, которые помогают верно ощутить границы формы. Логика последования вариаций достаточно традиционна: каждая последующая является более сложной по фактуре, ритмическое строение характеризуется диминуированием. Фортепианная партия драматизируется, насыщается самостоятельными интонационными оборотами, что производит впечатление параллельного развертывания двух пластов интонационного процесса.

Постепенно между ними устанавливаются интонационно-тематические переключки в виде имитаций и дублировок. Процесс интонационного единения скрипичной и фортепианной партий завершается сменой фактуры: у рояля появляются резкие аккорды, которые остинатно, словно иступленно повторяются, а затем «зависают» на педали. Остается звучать только мелодия скрипки. Она формирует интонационный переход ко второй танцевальной части формы.

Здесь меняется темп (после *Andantino* появляется *Allegretto*), обозначается новый размер – 24/16, определяются иные мелодико-синтаксические структуры: тематический материал подчинен чередованию шеститактов.

В фортепианной партии выявляются два элемента. Правая рука создает остинатный ритмический фон, построенный на чередовании пунктирных формул, а в левой руке проводится плавная мелодия виолончельного характера. Скрипка исполняет самостоятельную тему, в выразительности которой большое значение принадлежит чередованию мелких длительностей и остановок на долгих нотах.

Данный танцевальный раздел формы выполняет несколько функций. С одной стороны, контрастируя с начальными вариациями, он усиливает момент сходства всей второй части сонаты с традиционной для молдавского фольклора последовательностью дойны и танца. С другой стороны, он создает реминисценцию с музыкой быстрой первой части. Наконец, указанному разделу присуща еще одна роль: создавая тан-

цевальный образ, он предвосхищает появление жизнеутверждающего финального рондо, целиком основанного на фольклорных танцевальных интонациях.

Финал сонаты - народно-жанровое *Рондо* - содержит 5 разделов – 3 рефрена и 2 контрастных эпизода: А+В+А+С+А. Последний рефрен перерастает в коду.

Основной характер финала определяется танцевальной, зажигательной темой рефрена. Она проводится у фортепиано и воспринимается как вступление. Это одnogолосная мелодия без сопровождения, в которой ритмические рисунки сырбы акцентируют слабые доли такта. Морденты и форшлагги, которыми снабжается каждая вторая четверть мелодии, усиливают ощущение молдавского национального колорита. Интересно, что композитор не выставляет ключевых знаков, как бы указывая на тональную свободу *Рондо*. Действительно, вступительное проведение рефрена сначала очерчивает тональные контуры e-moll'a. Однако уже в первом периоде намечается терцовая переменность: e-moll – C-dur. А в следующем далее 4-тактовом отыгрыше возникают контуры тональности g-moll.

Основной раздел формы начинается с момента вступления скрипки. Она в точности повторяет только что прозвучавшую фортепианную тему. Здесь же, в рамках рефрена, начинается интенсивное интонационно - тематическое развитие. Показательно, что С. Бузилэ почти отказывается от мелизматичности в скрипичном проведении темы, как бы освобождая мелодию от дополнительного мелодического

«груза». Ощущение тяжеловесности усиливается в дальнейшем изложении рефрена. Это связано с расширением звуковысотного диапазона.

Гармоническое строение рефрена отличается достаточной сложностью. При консонантной основе аккордов (в соотношении голосов автор использует в основном консонирующие двузвучия и трезвучия) их функциональные связи с трудом можно трактовать в рамках какой-либо одной тональности. Начало раздела, как и вступление, опирается на ощущение тональности e-moll, но в дальнейшем главный устой смещается к звуку а. Тональность a-moll трактуется свободно; ее звуковой состав содержит практически все 12 звуков хроматической гаммы. Мелодическое развертывание в партии скрипки подчинено логике динамической волны. Начало и окончание попадают в зону первой октавы и сопряжены с относительно невысоким уровнем громкости. Кульминация темы, подчеркнутая приемом *crescendo*, приходится на напряженно звучащую границу второй и третьей октав.

Первый эпизод ознаменован резким контрастом: внезапно замедляется темп, устанавливается тональность Des-dur, возникает фактурная формула хоры. Таким образом, на протяжении двух тактов готовится появление скрипичной темы, которая отличается широким дыханием, размашистым мелодическим строением, напряженным звучанием инструмента. Мелодия выдержана крупными длительностями: целыми, половинными, триолями половинных. В строении темы ощущается интен-



сивный начальный импульс – скачок на восходящую сексту, а затем заполнение его секундовым движением до I ступени лада. Густое звучание скрипки в низком регистре делает логичным появляющееся вскоре движение параллельными терциями. Мелодическая линия имеет восходящий характер.

Ритмический пульс учащается. Отметим, что распевная, кантиленная мелодия скрипки проводится на фоне ритмически активного движения аккомпанемента.

По мере продвижения к концу эпизода в партии фортепиано возникают интонации рефрена, становясь его предвещанием, подготовкой: они проводятся в разных тональных условиях (h-moll, as-moll, Des-dur). Порой создается впечатление, что скрипка и фортепиано исполняют совершенно разную музыку. Однако в опорных точках тактов координация голосов существует, что подтверждается завершением эпизода: фортепианная партия вновь подхватывает скрипичную мелодию, усиливая ее октавными дублировками.

Появление рефрена ознаменовано возвращением темпа Allegro, прозрачной фактурой, легкой танцевальной темой. Композитор меняет ее высотный уровень: она звучит на ч. 5 выше. Строение данного рефрена аналогично начальному. Он начинается большим вступлением фортепиано, после которого вступает скрипка. Возможно, что именно большая степень сходства этих разделов дает автору основание для сокращения второго рефрена.

Второй эпизод формы еще более контрастен. Как и первый, он

замедляет ритмический пульс. Бузилэ использует здесь темп Andante. Но, в отличие от первого эпизода, выдержанного в характере медленной хоры, здесь господствует импровизационная свобода, идущая от дойны. Протяженность фраз, сравнимых с вокальными по ритмо-интонационному строению, вариационно-вариантное развитие тематического материала придают музыке качества вокального интонирования.

Во втором эпизоде *Rondo* интересно соотношение скрипки и фортепиано по их драматургической функции. Изложение материала поручено солирующему инструменту. Постепенно к звучанию скрипки присоединяется фортепиано. Сначала на фоне долгого протянутого звука d у фортепиано в высоком регистре возникает осторожная краткая реплика, «позаимствованная» из только что отзвучавших интонаций солиста. Потом, в ответ на всю скрипичную тему, фортепиано проводит более протяженную мелодию, обильно украшенную мелизматикой и отличающуюся прихотливым ритмическим рисунком.

В дальнейшем между скрипкой и фортепиано „завязывается” имитационный диалог. Его открывает скрипка, фортепиано подхватывает скрипичные фразы двумя октавами ниже. Благодаря имитациям фактура оживляется. Музыкальная ткань наполняется интенсивным движением. Все это естественно приводит к заключительному разделу формы, который является рефреном и кодой одновременно. По аналогии с предыдущими рефренами он открывается фортепианным вступлением. Трак-

товка скрипки в коде многообразна. Поскольку кода суммирует интонационно-тематические процессы предыдущих разделов, то здесь С. Бузилэ напоминает об использованных ранее скрипичных приемах. Так, отзвуком первого эпизода становится движение параллельными терциями. О втором эпизоде свидетельствуют мелодические обороты крупного триольного рисунка. При этом композитор вносит и нечто новое: чтобы динамизировать движение крупными длительностями и придать ему свойство внутреннего напряжения, он применяет дубль-штрих. Однако над всем господствует рефрен с его упруго-акцентной ритмикой и танцевальной стихией.

Проанализированная соната для скрипки и фортепиано С.

Бузилэ достаточно четко демонстрирует ту общую тенденцию, которая характерна для развития сонатного жанра в музыке Молдовы второй половины XX века. Дело в том, что 70-е – 80-е годы прошлого столетия отличаются «взрывом» сонатной активности отечественных композиторов. К сонатам обращаются как молодые авторы, так и маститые художники. Возникают сонаты для различных исполнительских составов. Композиционное решение жанра сонаты становится многообразным, зачастую необычным. Опора на традиции национального фольклора отличается глубинным, опосредованным характером. Именно данные качества в полной мере проявляются в сонате С. Бузилэ.

## Литература

1. Дайлис, Й. *Скрипка лэутара* – Кишинёв: Литература артистикэ, 1981., 108 с.
2. Клетинич, Е. *Композиторы Советской Молдавии*. Кишинёв: Литература артистикэ, 1987., с. 270.
3. Клетинич, Е. *Очерки о советских молдавских композиторах*. Кишинев: Литература Артистикэ, 1984., с. 141.
4. *Композиторы и музыковеды Молдовы*. Библиографический справочник; Сост. Г.Чайковский-Мерешану. Кишинёв: Universitas, 1992., с. 264.
5. Котляров, Б. *Молдавские лэутары и их искусство*. М: Сов.композитор, 1989., с. 95.
6. Кочарова, Г. *Стилевой аспект взаимосвязи фольклора и композиторского творчества // Фольклор и композиторское творчество в Молдавии*. Кишинёв: Штиинца, 1986., с. 8 – 15.
7. Милютин, И. *Камерно-инструментальное творчество: к вопросу о национальном стиле. // Музыкальная культура Молдавской ССР*. М: Музыка, 1978., с. 190 – 212.
8. Циркунова, С. *Старое и новое в сонате композиторов Молдовы // Традиционное и новое в музыке XX века* (Материалы международной научной конференции. Академия Музыки им. Г.Музическу). Кишинёв: Goblin, 1997., с. 88 – 94.



## ТЮРКОЯЗЫЧНЫЙ ТЕАТР В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ПРОЦЕССОВ КУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

*TURKIC – SPEAKING THEATRE IN THE CONTEXT OF WORLD CULTURAL  
INTEGRATION PROCESS*

---

**Anghelina ROȘCA,**  
doctor în studiul artelor, conferențiar universitar,  
șef catedră Teatologie și Scenografie, Academia de Muzică, Teatru și  
Arte Plastice, Chișinău

---

*In the study Turkic-speaking theatre in the context of world cultural integration processes the author investigates the dynamics of the evolution of Turkic-speaking theatres. Angelina Roșca stresses that these theatres have derived inspiration from the traditions of the Russian theatre, using the Stanislavsky system, the methodology of the Malyi Theatre, the principles of the Vakhtangovian school. In most of the cases the members of the creative teams are graduates of the most prestigious Russian theatre schools. The collaboration with the theatres from the Russian space continues. There are some meritorious experiences of the Turkic-speaking artists on the stage of the institution managed by Anatoly Vasiliev (Theatre School of Dramatic Art, Moscow). The author minutely focuses on the festivals like Nauruz Tuganlik, Jelanyi bereg, where a change of ideas and energies takes place between the theatres regarded, as well as on the activity of the international organization TURKSOY. The author reaches the conclusion that today, in all the spheres of dramatical art within the analyzed area, a progressive professionalization is taking place. A taste for innovational searchings is developing. The Turkic-speaking theatre is within the mainstream of experiences connected with the synthesis of different cultures, theatre schools, aesthetic trends. It is well aware of the fact that the trend of contemporary world is the stimulation of dialogue between the civilizations, the dynamization of the multiculturalism. On this background remains pale the image of the Gagauz theatre which, whilst slipping down towards deprofessionalization, stays isolated from the world theatre developments of cultural integration, as well as from theatre movement from Republic of Moldova.*

В современных условиях глобализации реальный контур приобретает проблема унификации человечества, по этому, на первый план выступает проблема сохранения национальных особенностей народов и их культур. Некоторые народы еще находятся в поисках национальной идентичности. Этот феномен характерен и для гагаузского народа, у которого отсутствует ясность даже в вопросах древнейшей истории. „Не удивляйтесь, если слышите об этой народ-

ности впервые, ведь в советские времена республики Гагаузии не существовало вовсе. Сегодня это небольшая нация, 172 тысячи человек. Загадочная, потому как до сих пор таинственно ее происхождение, ведь сами гагаузцы гадают, какие же племена были их предками: половцы ли, хазары ли, болгары ли. Аж двадцать версий происхождения гагаузцев имеется” [16]. Если говорить конкретно об артистах гагаузского театра, то следует отметить, что они не вла-

деют государственным языком Республики Молдова. Говорят, в основном, по-русски, а ощущают себя скорее европейцами, чем представителями тюркских народов. Это положение вещей, однако, характерно для большинства населения Гагаузии.

Философ Николай Бердяев говорит: „Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин. „Человек не может перескочить через целую ступень бытия, от этого он беднел бы и опустел бы. Национальный человек - больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные. Можно желать братства и единения русских, французов, англичан, немцев и всех народов земли, но нельзя желать, чтобы с лица земли исчезли выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур. Такая мечта о человеке и человечестве, отвлеченных от всего национального, есть жажда угашения целого мира ценностей и богатств. Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т. е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности”. [5] Для того чтобы культурный продукт был воспринят всем человечеством, он, несомненно, должен быть носителем универсальных качеств. Но это не должно приводить к стиранию его национальных особенностей.

Современный мир несет в себе и угрозу, о которой в 2004 году писал в программке к спектаклю „Красная Книга Москва” Александр Бакши: „Сейчас в воздухе носится идея выпустить Красную Книгу Народов. Дело в том, что, несмотря на все катаклизмы, войны, теракты, человечества становится все больше, а народов – меньше. Вымирают не люди, а культуры, к которым они принадлежат. То есть, та неведомая сила, которая соединяет людей с местом их рождения, предками и Небесами. /.../ Ни селькупы, ни крымчаки ничем особенным не прославились. Жили на отшибе, чем-то промышляли, рожали детей, пели, танцевали, умирали в неизвестности. Но вот что интересно. Примерно в то же время как эти этносы начали вымирать, что-то неладное стало происходить и с великими культурами Запада. Вдруг заговорили о кризисе, смерти Автора, о конце эпохи Модерна...” В этой цитате ясно прослеживается идея общности и взаимозависимости судеб различных народов. Вспомним и заботу Дмитрия Лихачева о сохранении культурного генофонда человечества.

В потоке мировых интеграционных процессов особенно важна практика, подобная той, которая существует в тюменском центре творческого развития и гуманитарного образования „Этнос”, который внедряет этнокультурный компонент в образовательное пространство города. Тут создаются условия для сохранения исторической преемственности поколений, развития национальной культуры, приобщения к историческому и

культурному наследию народов России.

Зачастую определенные народы, в том числе тюркоязычные, живут в государственных образованиях других народов. В таких случаях приоритетным оказываются аспекты и степень взаимоотношения культуры национального меньшинства с культурой титульной нации. Достаточно бросить беглый взгляд на карту ценностей тюркоязычного театра, чтоб увидеть следующую картину: самые сильные коллективы находятся на территории постсоветского пространства и нынешней Российской Федерации. Далекое не случайно, как отметил Фарид Бикчантаев, „Турция стремится поднять престиж своего театрального искусства и готова использовать опыт синтезирования новых театральных форм и национальных традиций, накопленный, в частности, и в нашей стране” [14].

В своем профессиональном становлении тюркоязычные театры подпитывались русскими театральными традициями, используя в своей работе Систему Станиславского, методику Московского Малого Театра, Вахтанговские художественные принципы. Почти повсеместно состав труппы включает в себя учеников лучших ВУЗов России: ГИТИСа, ЛГИТМИКа, Щепкинского и Щукинского училищ. Тюркоязычные театры по сей день не теряют связь с этими школами. К примеру, для постановки музыкальной комедии „Аршин мал алан” на сцене Высшего театрального училища имени Б. В. Щукина при Государственном театре имени Е. Вахтангова (май 2004 г.) Михаил Борисов пригласил из различ-

ных государств СНГ актеров – выпускников Щукинского театрального училища. Они сумели раскрыть самобытность, своеобразие, красоту и юмор известного в мире классика азербайджанского музыкального искусства Узеира Гаджибекова. В роли Аскера блеснул солист мюзикла Нотр Дам де Пари Антон Макаровский, а в роли Гюльчокры - Мария Порошина.

Практика совместных постановок не нова. На протяжении многих лет режиссеры разных национальных театров ездили ставить спектакли в братские республики по пьесам национальной и мировой драматургии. Продолжение эту плодотворную традицию, к проекту постановки мюзикла „Музыка любви или звездная болезнь” в Театре-студии „Современник” (Ингушетия, 2005г.), режиссер-постановщик и драматург Михаил Базоркин подключил московского хореографа Вадима Гиглаури, который, уже имеет опыт работы с труппой „Современника” в спектакле „Сон или картинка в цветах.” Достойны похвалы и художественные эксперименты тюркоязычных артистов на сцене Театра Школы Драматического Искусства, под руководством Анатолия Васильева.

Тюркоязычные театры встречаются в рамках различных фестивалей Всероссийского и регионального значения, где происходит взаимообогащение средств выразительности, поиски новых театральных форм. Так, Чувашский государственный академический драматический театр им. К. В. Иванова успешно выступил на Международном театральном фестивале „Волкову, Волкову, Волкову всем мы обязаны...” (Ярославль,

2002 г.) со спектаклем „Свет далекого счастья” по пьесе А. Тарасова; Татарский академический театр им. Г. Камала – во Всероссийском театральном фестивале „*Гостиный двор*” (Оренбург, 2005 г.) со спектаклем „Черная бурка”; Саха, академический театр им. П. А. Ойунского – на фестивале „*Золотая маска*” со спектаклями „Кыыс Дэбиллийэ” (2002г.) и „Макбет” (2005г.). В свою очередь, став уже традиционным, мини-фестиваль „*Золотая маска*” прошел в Чувашском театре им. К. Иванова в 2005 году под знаком яркого профессионального события. Зрители познакомились со спектаклями трех московских театров” [2].

Обсуждения критиками и специалистами, в результате показанных перед столичной публикой спектаклей частично восполняют создавшийся вакуум критического анализа в периферийных театральных зонах, где зачастую ощущается недостаток даже профессиональных обзорных статей о театре. Спектакль из золотой серии 5 камаловцев „Старик из деревни Альдермеш” по пьесе Туфана Миннуллина вот уже 30 лет собирает полный зал, в том числе и во многих городах России. В 1979 году драматург Туфан Миннуллин, режиссер Марсель Салимжанов и исполнитель главной роли Шаукат Биктимиров были удостоены за этот спектакль Государственной премии РФ имени Станиславского. А „*Дом Бернарды Альба*” (по пьесе Гарсиа Лорки) Чувашского театра им. К. Иванова [19] был поставлен на сценах Москвы и получил самые лестные отзывы. Его даже сравнивали со спектаклем евро-

пейского масштаба. Примеры можно продолжить.

Неоднократно спектакли тюркоязычных театров удостоивались Государственных премий, как, на пример, спектакль Саха академического театра им. П. А. Ойунского „*Желанный голубой берег мой*” (Госпремия СССР, 1989г.). Правительство не обошло вниманием вклад отдельных личностей в процветание драматического искусства. В 2001 году народный артист СССР, лауреат Государственных премий Татарстана и России, профессор Марсель Салимжанов [11] был удостоен высшей российской театральной награды — Национальной премии „*Золотая маска*” в номинации „*Честь и достоинство*”. В 2004 году Президент РФ Владимир Путин наградил государственными премиями авторскую группу из Чувашии за создание спектакля „*Свет далекого счастья*” по пьесе А. Тарасова.

Министерство культуры и массовых коммуникаций РФ, Министерство по делам национальностей и федеративным отношениям, Федеральное агентство по культуре и кинематографии, Союз театральных деятелей РФ выступают учредителями и организаторами фестивалей *Науруз*, *Туганлык*, *Желанный берег*, а также партнёрами Международной организации тюркоязычных стран по культуре - ТЮРКСОЙ. Такая массивная поддержка еще больше позволяет театрам разных стран тюркского мира обмениваться опытом.

Если проследить динамику эволюции тюркоязычных театров в меняющемся мире, станет явным тот факт, что в далеком прошлом они больше общались между со-

бой, а рамках СССР установились еще и прочные узы отношений с российскими театрами и театрами других братских республик.

Большим катализатором в развитии тюркоязычного театра является татарский фактор. Знаменательная Встреча татарских артистов группы „Сайяр” под руководством Габдуллы Кариева и азербайджанских артистов во главе с Гусейном Араблинским (Тифлис, 1908г.) привело к решению объединиться для совместной работы. В целом, татарские актеры и режиссеры помогли в создании национальных театров Узбекистана, Казахстана, Киргизии, Туркмении, Башкортостана и других тюркских народов. В частности, знаменитый казахский актер, один из основателей казахского театра, Серке Кожамкулов свою художественную карьеру начинал в Троицком татарском театре. Немаловажен тот факт, что Татарстан трижды принимал Международный театральный фестиваль „Науруз”. Особое внимание стоит уделить театру имени Галиасгара Камала, чей творческий путь является символическим для всей татарской театральной культуры. Вспомним, что 22 декабря 1906 года в Казани был сыгран первый публичный спектакль на татарском языке. Эта дата и считается днем рождения театра имени классика татарской драматургии Галиасгара Камала (имя официально присуждено в 1939 году). Камаловский театр был признан безусловным лидером на последнем „Наурузе”. По мнению жюри и коллеги критиков, спектакль по пьесе осетинского драматурга Г. Хугаева „Черная бурка” (режиссеры М. Салимжанов, Ф.

Бикчантаев) обладал самым высоким профессиональным уровнем. В спектакле, при эмоциональном накале актерской игры, ясно прочитывалась определенная сверх-задача.

Татарский театр постоянно выезжал в Узбекистан, Казахстан, Кыргызстан, Азербайджан, Башкортостан. А театры этих республик приезжали в Казань. Особое значение в истории укрепления отношений тюркоязычных театров гастроль камаловцев посвященные 100-летию театра. Гастрольная афиша включает театральный роман Зульфата Хакима „Немая кукушка”, получивший высокую оценку критики и прессы. Этому же автору принадлежит и музыкальная комедия „Снегопад, снегопад” [18]. Перечисленные спектакли, а также „Казанское полотенце”, вошедшие в золотой фонд классики татарской драматургии поставлены Фаридом Бикчантаевым. Две комедии звучат в гастрольном репертуаре в разных регистрах: веселом („Ханума” Авксентия Цагарели) и грустном („Старик из деревни Альдермеш” Туфана Миннуллина, реж. Марсель Салимжанов). Казанский театр, приезжающий в Уфу раз в два года, пользуется там большой популярностью. Башкирский академический театр драмы имени М. Гафури, отметивший недавно 85-летие, также бывает в Казани с ответными гастролями.

Преимущественно на основе взаимных гастролей театральных деятелей осуществляется и культурное сотрудничество между Татарстаном и Кыргызстаном. Значительными были состоявшиеся в 2003-2005 годах гастроли

Татарского государственного театра юного зрителя в Бишкеке.

Взаимодействие творческих коллективов тюркоязычного мира значительно активизировалось в последнее время. Тюркоязычная театральная жизнь укрепляется многообразием связей, в том числе близостью языков и общей древней историей. В репертуаре Туркестанского Музыкально-Драматического Театра более 12 пьес драматургов тюркоязычных стран, а спектакли ставятся на казахском, турецком, татарском и других тюркских языках. В творчестве Государственного театра танца „Бадма Сэсэг”, под руководством Дандара Бадлуева, представлены песни и танцы бурят и других народов, проживающих в Республике Бурятия, а также ярких, выразительных танцев народов севера – эвенков, коряков, чукчей. Здесь звучат старинные протяжные и обрядовые песни бурят и монголов в сопровождении таких национальных инструментов, как чанза, лимба, ятаг, хомус, иочин, хур и др. На сцене представлен целый спектр различных по стилю танцев, популярных среди ойрат-монгольских племен, среди которых биелге.

С падением железного занавеса, хотя лидирующими стали отношения в рамках тюркоязыческого пространства, наблюдается тенденция к расширению границ общения. Чтобы прийти к такому выводу, достаточно присмотреться к истории Фестивалей тюркоязычных театров, которые „проводятся как яркий и зрелищный праздник сценического искусства республик и стран, сохраняющих высокую театральную культуру, дружбу и

добрососедские отношения, основанные на общности культурно-языковых корней и исторической принадлежности к тюркскому миру” [7]. Если фестиваль „Науруз” возник на гребне перестройки в 1989 году как фестиваль среднеазиатских театров, то в 1993 году в нем принимали участие уже и Азербайджанский, и Татарский, и Турецкий театры. На VI-ом фестивале, наряду с традиционными участниками, представили свое творчество театры тюркских народов Тувы, Хакасии, Кабардино-Балкарии, Башкортостана, Чувашии. А в VIII-ом „Наурузе” в творческое соревнование вступили четырнадцать тюркоязычных коллективов России, среднеазиатских республик, Республики Молдова и Турции. Другой фестиваль тюркоязычных театров „Туганлык” впервые проходил в Уфе (1991 г.) с участием коллективов из России и стран СНГ, и приглашением в качестве гостя театра города Сартрувилль (Франция). Второй же фестиваль (1996 г.) обрел статус международного. В фестивале „Туганлык-2006”, который пройдет в рамках празднования 450-летия добровольного присоединения Башкортостана к России, примут участие творческие коллективы из российских регионов, стран СНГ и Турции. Первый кочевой Международный театральный Фестиваль „Желанный берег” проходил в г. Улан-Удэ с 28 октября по 4 ноября. Одиннадцать театров из Калмыкии, Бурятии, Алтая, Хакасии, Башкортостана, Тывы, Якутии и Монголии участвовали в этом празднике *творческой свободы, театрального равенства и актерского братства*. [10]



Те же тенденции наблюдаются в Турции. В отличие от второго Международного фестиваля „Стамбул-местность-театр”, фестиваль 2005 года познакомил зрителей с театральными достижениями не только тюркоязычных стран, но и Норвегии, Голландии, Канады... Турецкие артисты примкнули к международной организации УНИМА, которая проявила живой интерес к традиционному театру теней „*Karagöz*”.

Как видим, тюркоязычному театру, находящемуся на различных меридианах Земли, не чужда идея международной интеграции. Весьма актуальным является вопрос умения рекламировать на большом культурном рынке свои духовные ценности. На встрече с участниками очередного, XVII заседания Постоянного Совета министров культуры тюркоязычных стран ТЮРКСОЙ, в январе 2002 года, Нурсултан Назарбаев высказал мнение, что „на фоне экономической и культурной глобализации тюркоязычные страны должны сохранять национальные особенности своей культуры, древней истории, знакомить с прошлым и настоящим не только свои народы, но и население всего мира”. [1] На встрече министра культуры и духовного развития Республики Саха Андрея Борисова с творческой интеллигенцией и представителями СМИ в Саха академическом театре им. П. А. Ойунского разговор шел, прежде всего, о внесении организацией ЮНЕСКО в список культурного наследия человечества якутского героического эпоса *Олонхо*.

Полат Бюль-Бюль Оглы верно отметил: „Культуры наших

стран не могут развиваться в изоляции, поэтому вся наша деятельность направлена на их сближение, взаимообогащение, взаимодействие”. [1] Но так же верно и то, что они не могут развиваться только лишь в тюркской среде. Президент Татарстана М. Шаймиев цитировал классика татарской литературы Галимзяна Ибрагимова: „Нельзя замыкаться только в своей национальной скорлупе. Если мы хотим осветить наши умы солнцем разума, мы должны приобщаться к общечеловеческой культуре”. [16]

В унисон с этими принципами с первых же лет своего существования тюркоязычные театры постсоветского пространства, кроме национальной драматургии, обращались к произведениям русских и зарубежных классиков. Актеры обогащали и оттачивали свое мастерство, воплощая на сцене образы из произведений А. Островского, Н. Гоголя, А. Чехова, М. Горького, У. Шекспира, Лопе де Вега, Ж.-Б. Мольера, К. Гольдони, К. Гоцци, Ф. Шиллера и др.

В беспокойном мире экстремистских действий вопрос выживания как национальной, так и всеобщей культуры, ставится в прямую зависимость от установления нужного баланса и гармонии этих двух понятий. Радует то, что „*Туганлык*” говорит о всем мире как об едином доме. [18]

Ныне тюркские театральные идеи активно прокладывают себе дорогу к мировой сокровищнице драматического искусства. Упомянутый уже „*Старик из деревни Альдермеш*” снискал себе славу в Прибалтике и в Финляндии. А в марте 1999 года, на Первом фестивале театров тюркского

мира, режиссер Салимжанов получил от мэрии Стамбула и Лионского театрального клуба Платиновый планшет „За самую лучшую постановку”. На V Международном театральном фестивале (Адана, Турция) [7] камаловцы произвели огромное впечатление спектаклем Фарида Бикчантаева по пьесе Наки Исанбета „Рыжий насмешник и его черноволосая красавица”. Артисты Башкирского государственного академического театра драмы имени Мажита Гафури приняли участие во втором Международном фестивале „Стамбул-местность-театр” (Турция, 2005г.), тут же получив приглашение на третий. Интересной работой режиссера Ильдара Гилязова и талантливой, заразной игрой актеров музыкально-романтическая драма „Последний из рода Гэйнэ” потрясла турецких коллег и простых зрителей. „Музыка, танцы, игра – все есть в этом театре, - отметил в своей статье ведущий театральный критик Турции Хаяти Асылъязджиджи, - своим успехом он занял лидирующее место на Стамбульском фестивале. В спектакле удачно переплетены история и современное искусство. А такое сочетание в тюркских театрах я вижу впервые” [3]. Проще бывает установить контакт с зарубежными зрителями театрам, существующим по принципу невербальности, поскольку этот язык понятен всему человечеству. Актер азербайджанского Государственного театра пантомимы Курбан Масимов свидетельствует: „Мы универсалы, но в любой жанр интегрируем искусство пантомимы”. [17] Его театр побывал в Болгарии, Англии, Турции, Иране,

Австрии, Голландии, Германии, во Франции и неоднократно вызывал эстетическое восхищение в России. Не мал и список стран, которые объездил с гастролями „Бадма Сэсэ”: Чехословакия (1982г.); Франция, Северная Корея, Япония, Монголия (1986г.); Голландия (1991, 1993, 1996гг.); Украина (1992г.); Китай (1993г.); Испания (1994, 2000гг.); Тайвань, Бельгия, Канада (1996г.); снова Франция и Канада (1998, 2000гг.).

Сегодня во всех направлениях тюркоязычного драматического искусства происходит прогрессивная профессионализация. Тюркоязычные фестивали на территории Российской Федерации и на территории других стран СНГ с каждым выпуском совершенствуются, приобретая функцию творческой школы для актеров. Улучшается и марка фестивалей турецких коллег. „Действительно, фестиваль в этом году значительно укрепился” [4], - высказался Ильдар Гилязов по поводу Международного фестиваля 2005 года „Стамбул-местность-театр”. Фестивальная сеть помогает сохранять и пропандировать традиции. Показательно, что в 2005 Премия международной организации ТЮРКСОЙ по праву досталась аксакалу татарского театра, камаловцу Ринату Тазетдинову, чьи заслуги в истории казанской и тюркской театральных школ неоспоримы. В то же время всячески поощряется поиск новых театральных форм, незаурядных сценических решений. Таким образом появился Специальный Приз театральных критиков „За движение к новому театральному времени”. Его обладателем стал в том же

году спектакль „*Кара и Седип*”, Тувинского Государственного музыкально – драматического театра им. В. Кок-оола (режиссер Алексей Ооржак). Специальный приз „*За лучшее осмысление и новаторское воплощение*” на сцене традиций тюркской культуры учредил один из организаторов фестиваля „*Науруз*” – общество ТЮРКСОЙ (2005г.).

Как бесспорные профессионалы зарекомендовали себя Татарский академический театр им. Г. Камала, Чувашский академический театр драмы им. К. Иванова, Саха драматический театр им П. Ойкунского, Башкирский академический театр драмы им. М. Гафури и др. Театр-студия „*Современник*” выделяется как коллектив, ищущий новые направления в музыкально - драматическом искусстве. Его постановки отличаются смелыми творческими находками, своеобразным режиссерским решением, яркими актерскими образами. Привлекает внимание творческий подход театра „*Бадма Сэсэг*” к самобытности старинных песен и танцев, костюмов и орнаментов. Сохраняя фольклор в первозданном виде, он в то же время создает новые формы и средства художественного выражения, демонстрирует развитие традиций фольклорного искусства. Студенты Института Искусств и Культуры Якутии попробовали свои силы в рамках театра абсурда, поставив „*Картину*” Эжена Ионеско.

У тюркоязычных театральных деятелей развивается вкус к новаторским поискам представителей иных театральных культур, о чем говорят и некоторые свидетельства участников фестиваля

2005 года „*Стамбул-местность-театр*”, в частности Ильдара Гиляева: „Поразил театр из Туниса: акробаты, батуты – чистой воды цирк! Артисты Македонского театра играли... в бассейне, находящемся в центре Стамбула. Рядом с ним сделали площадку, поместили световые приборы. В спектакле были задействованы всего три женщины и двое мужчин”. [4]

Год за годом растет критерий самооценки теоретиков и практиков тюркоязычных театров. И перед устроителями фестивалей ставятся новые требования. Вот как характеризует Фарит Бикчантаев последний казанский форум тюркоязычных театров: „Нынешний фестиваль „*Науруз*” был масштабным, разнообразным и очень интересным. Однако ограничился просмотром и обсуждением спектаклей. Между тем задача фестиваля и в том, чтобы в его рамках работали творческие лаборатории, проводились мастер-классы – ведь здесь было целое созвездие великолепных режиссеров: Рифкат Ибрафилов из Оренбурга, Андрей Борисов (Республика Саха-Якутия), Валерий Яковлев из Чебоксар и целая коллегия первоклассных театральных критиков во главе с доктором искусствоведения Борисом Поюровским” .[11]

Более тщательный отбор участников не позволил бы фестивальной афише пестреть столь разнокалиберными постановками, как уже упомянутая „*Черная Бурка*” и „*Женитьба*” гагаузского театра. Пафос объединения как можно большего количества тюркоязычных коллективов, как видно, превалял над художественными критериями. В одних постановках

скорее просматривалась концертная программа, в других же – во главу ставились не собственно эстетические задачи, а идеологические или же религиозные. Так, в „Мусульманине” Гаяза Исхаки из Мензелинского Татарского Государственного Драматического Театра им. Сабира Амутбаева, в незатейливой истории (перед смертью Корбанколыи передает сыну опыт обрезания и священный ножик паке, после чего все население села называет его Мусульманин) и в способе ее сценического воплощения довольно сложно узреть художественную прелесть. Не мешает прислушаться к совету Абраама Моля относительно того, что автор может высказать любую мысль при одном условии: „эта мысль должна иметь успех в эстетическом плане; важно не то, что говорят, а насколько хорошо это сказано” .[13] Вопрос: стоит ли заниматься на театральных подмостках популяризацией религиозной символики? И стоит ли вообще тесно привязывать жизнь и культуру народов к религиозным идеям? Видимо не забывая о том, что самые страшные войны в истории человечества были именно религиозные войны, Нариман Нариманов в повести „Пир” выступал против религии и фанатизма [14].

На указанном фестивале произошел досадный разрыв между тем, что обсуждал солидный форум критиков из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Уфы, Турции, Якутии, Оренбурга и тем, что присуждало жюри, одарив всех премиями с тем, чтобы никто не уехал необласканным с гостеприимного „Науруза”. Вот и гагаузы получили приз за освоение русской

драматургии, хотя Поюровский сказал на обсуждении их „Женитьбы” Н. В. Гоголя, что „коллектив борется за получение звания народного театра”. Однако во все не обсуждение критиков, на которое под давлением пошли всего лишь трое участников „Женитьбы”, а та самая незаслуженная премия оказалась для гагаузской театральной делегации решающим аргументом для самоуспокоения. Не на пустом же месте в Комрате появилась статья с заявлением о том, что гагаузцы де покорили Казань! Определенная же позиция и последовательность в отношении к уровню „Женитьбы” только подстегнула бы гагаузских коллег, чьи проблемы многочисленны и многоплановы, на преодоление недостатков.

Приходится только сожалеть о том, что некогда вселяющий большие надежды коллектив (сложившийся из выпускников кишиневского Института Искусств) почти полностью растерял свои профессиональные кадры и художественный потенциал. При всем этом артисты театра, перемешавшись с любителями, переживают синдром самодостаточности. Они не испытывают потребности в контакте с профессиональными режиссерами, сценографами, театральными хореографами для проведения совместной работы. Может быть, поэтому они в Гагаузии так и не появились. Таким образом, в контексте мировых интеграционных процессов гагаузский театр стоит особняком. Более того, он пребывает в изоляции даже по отношению к театральному движению Республики Молдова. Между прочим, молдавский театр теснее

общается с турками (ежегодные, с получением премий, поездки на Международный Театральный Фестиваль в Троброне Театра „*Лу-чафэрул*“, а затем и Театра имени Эужена Ионеско; приглашение тюркоязычных коллективов на международные фестивали проводимые в Кишиневе, как то: Фестиваль одного актера „*One Man Show*“ и „*Биенале Театра Им. Эужена Ионеско*“. На Биенале 2006 года в столице Молдовы выступил Государственный Театр из города Анкара. Один из двух представленных вниманию публики спектаклей был по пьесе Э. Ионеско „*Бред вдвоем*“. Девиз фестиваля звучал: „*Между Востоком и Западом*“.

Вот, кстати, весьма подходящая тема и для тюркоязычных фестивалей, в частности, для „*Науруза*“, фестиваль, который, несмотря на внушительный форум критиков, не затронул ни фундаментальные проблемы драматического искусства, ни хотя бы определенные аспекты взаимоотношений восточного театра с западным, или, скажем, европейским театром. Вот почему вопрос туркменского режиссера Мамета Валиева относительно того, что являет собой восточный театр, остался риторическим. А ведь сюжеты взаимодействия различных культур подсказывает сам город Казань, где разворачивалось фестивальное действие. Восточные и европейские мотивы сближаются на улицах и в последних дизайнерских проектах. Развлекательный комплекс „*Пирамида*“, высокооцененный журналом „*САЛОН. Интерьер*“ (№. 7, 2003) в качестве главного кандидата на Государственную премию

по архитектуре, возвышается как доказательство этого. Никого, однако, архитектура не вдохновила на театроведческие дискуссии по поводу переключки и переплетения мотивов, принадлежащих к различным культурам. Еуженио Барба, с увлечением развивающий идею *Евразийского Театра* [23], как видно, не нашел еще в здешней театральной среде сподвижников. А Намык Кемаль[10], сопоставивший в сочинении Мукаддеме и Джеляль Восток и Запад в перспективе проблем театра и прозы, преемников. Императивом настоящего времени является развитие диалога культур, основы которого человечество уже заложило. Как соотносятся в этой перспективе тюркская традиция и современный мир? Вероятно, по аналогии соотношения Востока и Запада. Рассуждая в более широких масштабах, некоторые ассоциируют Восток с традицией, а Запад с современностью, рассматривая восточные традиции через призму западной современности. Другие же считают, что нынешнее время отталкивает оппозиции подобно Восток-Запад, традиция-современность. Несомненным остается тот факт, что в обеих указанных культурах имеются точки соприкосновения. Коммуникативная практика восточного и западного театров увеличивает амплитуду (взаимоотношений?) на всем протяжении XX века. Японский традиционный театр НО и Кабуки, индийские классические формы театра и танца, китайский классический театр, сценические формы острова Бали, Индонезии основательно укоренились в европейском театральном процессе. С талантливой

подачи Г. Крэга, В. Мейерхольда, С. Эйзенштейна, А. Арто, М. Рейнхарда, Б. Брехта, а позже – П. Брука, Е. Гротовского, Э. Барбы, А. Вайды, А. Васильева и др., азиатская театральная культура прошла на европейской земле путь *от открытия, новинки до обычной практики*. Не менее важна и обратная связь, осуществляемая с азиатским пространством через концепции Станиславского, Арто, Брехта, Гротовского и др. Итак, азиатский классический театр и европейский театр сосуществовали и продолжают сосуществовать в режиме взаимовлияния в плане концепций, формообразований,

исполнительской техники. Образовавшийся сплав идей, а также их реализация породили единую евразийскую театральную культуру. Осознавая это или нет, тюркоязычный театр вращается на общей орбите экспериментов, проходящих в условиях синтеза элементов различных культур, театральных школ и эстетических направлений.

В противном случае у тюркоязычного театра не оказалось бы будущего, поскольку прогрессивные тенденции современного мира заключаются в стимуляции диалога цивилизаций, в развитии межкультурных связей.

### Библиография и комментарии

1. Абсалямова, Н., Джилкибаев, Э. Культуре тюрков жить в веках. // Аргументы и факты, региональное приложение для жителей Башкортостана, 31.01.2002.
2. АРТ театра-студии *Московский ангажемент*, „Не будите мадам” театра им.м. Моссовета и Осада МХТ им. А. Чехова.
3. БАШвестЪ Первая интернет-газета Республики Башкортостан, 08.07.06. // <http://www.bashvest.ru/showinf.php?id=10588>
4. БАШвестЪ Первая интернет-газета Республики Башкортостан, 08.07.06. // <http://www.bashvest.ru/showinf.php?id=10588>
5. Бердяев, Н. А. Судьба России; Самопознание. // Ростов н/Д Феникс, 1997.
6. В рамках фестиваля „*Желанный берег*” Саха академический театр им. П.А. Ойунского предпринял беспрецедентные гала-гастроли, длившиеся целый месяц с 26 октября по 26 ноября. Маршрут гастрольного тура пролегал через Улан- Удэ (Бурятия) в Улан- Батор (Монголия), далее через Кызыл (Тыва) в Абакан (Хакасия). Зрители увидели звездный состав театра в лучших спектаклях: „*Желанный голубой берег мой*”, „*Олонхо*”, „*Кыыс Дэбилэйэ*”, „*Макбет*” и премьерный показ пьесы „*По велению Чингисхана*”.
7. До камаловцев на этом ежегодном фестивале уже побывали Якутский и Хакасский театры.
8. История фестиваля тюркоязычных театров Туганлык. // [http://www.bashedu.ru/tuganlik/history\\_ru.htm](http://www.bashedu.ru/tuganlik/history_ru.htm)
9. К Золотой серии также относятся спектакли: „*Казанское полотенце*”, „*Ханума*”, „*Так уж случилось*”, „*Немая кукушка*”
10. Кемаль, Н. (1840–1888): писатель и поэт Османской империи, внесший в тюркское духовное пространство технику и стиль западной литерату-

- ры. Он придал прозе и драматургии общественное звучание. Работал в газетах, которые отстаивали передовую точку зрения на обновление и прогресс, стал основоположником тюркской литературной критики.
11. Малахальцев А. // Республика Татарстан, N 114, 07.06.05.
  12. Марсель Салимжанов был художественным руководителем и душой камаловского театра в течение 36 лет, составив целую эпоху в истории театра.
  13. Моль, А. Социокультурный контур театра в книге Социодинамика культуры. // Москва, Прогресс, 1973
  14. Нариманов, Н. (1871—1925): азербайджанец, крупный тюркский романист и драматург. Он сыграл особенно крупную роль, способствуя организации ряда школ, тюркского театра. С его именем тесно связан созыв первого всесоюзного тюркологического съезда.
  15. Пресс-конференция в рамках V Международного театрального фестиваля, проходившего в городе Адана, Турция.
  16. Приветственная речь адресованная VI-му международному театральному фестивалю *Науруз*.
  17. Сборище „сумасшедших” тюрков с Маргаритой Гладковой и Камиллой Вильдановой. // <http://www.moltat.ru/n/236/3645/>
  18. Слово Туганлык – родство душ и культур, а это понятия вечные, вне-временные. Наш фестиваль воплощает извечную мечту человечества о жизни в согласии, дружбе и взаимоуважении, он – маленькая модель идеально устроенного мира, где люди объединены на самой прочной – родственной основе – общности помыслов, стремлений, языка, культуры. (История фестиваля тюркоязычных театров Туганлык. // [http://www.bashedu.ru/tuganlik/history\\_ru.htm](http://www.bashedu.ru/tuganlik/history_ru.htm)).
  19. Совместное творчество Карима Тинчурина и композитора Салиха Сайдашева породило жанр музыкальной драмы, комедии. Спектакль продолжает начатую в 20-х годах традицию.
  20. Спектакль стал победителем в трех номинациях по итогам VIII Международного театрального фестиваля тюркских народов „Науруз”.
  21. Там же.
  22. Там же.
  23. Эужени Барба утверждал в своей книге Бумажное каноэ. Трактат по театральной антропологии: „Евразийский Театр не указывает на театры единого географического пространства определенного континента, в котором Европа обладает статусом полуострова, а подсказывает, на ментальном уровне, активную идею в современной театральной культуре. Она объединяет те театры, которые стали первоочередными ссылками исследования для тех, кто особо увлечен проблемой актерской игры [...]. Говоря о Евразийском Театре, мы можем констатировать подтвержденное нашей культурной историей единство. Можно преодолеть эти лимиты, но их нельзя игнорировать. Для тех, кто в XX-ом столетии серьезно занимался проблемой актера, граница между европейским театром и азиатским театром более не существует”. (Barba E. O canoe de hârtie. Tratat de antropologie teatrală. // București: UNITEXT, 2003).



## COMUNICAREA PRIN IMAGINE

COMMUNICATING THROUGH IMAGES

---

**Vasile CIOCA,**  
**doctor în psihologie, lector, Universitatea de Arte și Design,**  
**Cluj-Napoca, România**

---

*Communication is a key dimension of a human being. Artists transmit different messages, translated into symbols that form artistic images. A work of art, however, receives a meaning when the creator, the work itself and the receiver come together. To be able to dialogue with the work of art or with any type of image, minimal visual culture is required. This article presents the basic features of visual culture.*

Comunicarea este una din dimensiunile esențiale ale existenței, ea regăsindu-se la toate palierele de structurare/organizare a materiei. Pentru biolog comunicarea este o acțiune a unui organism sau a unei celule care alterează modelele probabile de comportament ale altui organism sau ale altei celule, într-o manieră adaptativă pentru unul sau pentru ambii participanți (Mihai Dinu, 1997). Probabil, psihologul și sociologul nu concep comunicarea în absența unui subiect dotat cu conștiință deși acesta nu este totdeauna conștient de informația pe care o vehiculează. O altă definiție accentuează alt aspect: Comunicarea este un proces prin care un individ (comunicatorul) transmite stimuli (de obicei, verbali) cu scopul de a schimba comportarea altor indivizi (auditoriul).

Trebuie să subliniem faptul că sunt mai multe posibilități de comunicare, nu doar verbală; ba mai mult, s-a constatat că persoanele aflate în interacțiune nemijlocită își transmit, cu precădere, mesaje nonverbale. De asemenea, menționăm faptul că nu orice comunicare urmărește să provoace modificări comportamen-

tale. Poezia, muzica, artele plastice sunt niște mijloace puternice de influențare a conștiințelor și de modelare a emoționalității, chiar dacă în intenția artistului emițător nu este ideea schimbării conduitei receptorului de artă. Viața complexă a grupurilor sociale, a societății umane, necesită o interacțiune continuă între membrii și instituțiile sale, comunicarea (idiferent de mijloacele prin care se realizează) fiind ceea ce leagă organismele între ele. Dar „aspectul cel mai spinos al comunicării, care ne interesează aici, rezidă tocmai în contradicția dintre nevoia interlocutorilor de a-și transmite mesaje și imposibilitatea practică în care se află ei de a emite și recepționa altceva decât semnale” (Mihai Dinu, 1997). Operele de artă, imaginile transmit mesaje sau semnale? Termenul generic de mesaj acoperă o mare varietate de realități : gânduri, sentimente, trăiri, idei, emoții, stări de conștiință sau produse ale fanteziei/imaginației. Aceste manifestări complexe ale psihismului uman nu pot fi sesizate direct de sistemele noastre senzoriale. De aceea cel care vrea să transmită mesaje (fie el scriitor,



politician, profesor, artist plastic, actor etc.) este obligat să încredințeze unor semnale materiale, perceptibile senzorial (sunete, vocale, consoane, culori, linii, forme, gesturi, mișcări etc.) misiunea de a reprezenta indirect, prin vicarianță, produsele impalpabile ale conștiinței și afectivității. Acest proces de traducere/transformare a mesajului în semnale (codificare) se dovedește a fi o activitate indispensabilă, iar transmițătorul care o efectuează, un participant de neînălțurat la procesul comunicării. Transmițătorul, în cazul artistului este și sursa sau enunțătorul mesajului (el își transmite mesajul prin opera creată de el însuși). Enunțătorul mesajului (artistul/creatorul imaginii) preia conștient sau inconștient idei, viziuni, simboluri, motive, soluții tehnice/plastice etc. formulate, configurate de alți artiști dinaintea sa. Prin imaginile sale nu vorbește doar el, artistul, ci și părinții, educatorii, prietenii, grupul de apartenență socială sau profesională, muzeul imaginar, spiritul epocii. Așa, de exemplu, pictorul Botticelli, ca și publicul său, aparțineau unei culturi foarte diferite de a noastră, și anumite aspecte ale activității lor vizuale erau puternic impregnate de aceasta (Pierre Bourdieu, 1991). Putem spune comunicarea este polifonică și mesajul artistului, codificat în opera plastică, este mult mai complex decât pare la prima vedere și are în spatele său acumulări/aluviuni deversate/decantate/precipitate în ființa artistului.

Mesajul poate fi considerat fie ca un dat (telegramă, ordin) fie ca un fenomen pe cale de constituire. În momentul emisie, mesajul este întotdeauna o acțiune personală (mai ales în cazul artei), individualizată, trăită de o ființă care îi conferă un

moment unic în istoria sa. Activitatea artistică începe chiar de la sursă. Mesajul plastic, ca și mesajul poetic, nu corespunde niciodată într-un chip cu totul adecvat, unei semnificații prestabilite (Rene Berger, 1976). Mesajul/semnificația se coagulează în timpul facerii operei plastice din tensiunea, interferența, precipitarea semnelor pur plastice și lumea interioară a artistului grea de aluviuni, totul într-o combustie potențată de voința de a crea. Opera de artă propune o nouă adecvare între semnele care o constituie și semnificația pe care o poartă acestea, semnificație pe care fiecare nouă privire o face mai amplă (Rene Berger, 1976). Deci semnificația operei de artă se constituie/ia naștere/se configurează la intersecția dintre universul creatorului/sursei/ transmițătorului, universul operei propriu-zise și universul receptorului de artă. În cazul receptorului de artă este implicată/activată, pe lângă alte multe instanțe psihice, și cultura artistică (cultura vizuală). Receptorul fără cultură artistică sau cu o cultură precară se mulțumește, de regulă, să extragă din mesajul operei acele elemente prin care să identifice obiectele sau grupul de obiecte. Avem, în acest caz, o receptare tip recunoaștere elementară: copaci, grup de copaci fără frunze, toamnă, peisaj de toamnă. Oare opera de artă este un mesaj cifrat de artist pe care spectatorul trebuie să-l descifreze? Sunt specialiști (istorici, psihologi, psihanalisti, sociologi etc.) care reduc operele de artă la niște documente istorice, psihanalitice etc., descifrându-le mesajul, impunându-le, în prealabil, codul la care s-au acordat ei (cod istoric, psihanalitic, sociologic etc.). Dar dacă mesajul, în cazul

operei de artă, nu este un dat nici la emisie, nici la transmisie, cu atât mai mult nu este un dat la recepție. Rezultă deci că opera de artă nu e niciodată supusă unei simple descifrări. Actul receptării, în cazul operei de artă, poate fi instaurator nu doar de tipul recunoașterea. În receptarea operei de artă se vorbește, de fapt, de trei intenții posibile ale consumatorului de artă: îl poate interesa intenția autorului (ce vrea să spună de fapt autorul prin intermediul operei/imaginii), intenția operei (ce îmi spune efectiv opera/ imaginea pe care o am acum și aici sub privirile mele), sau intenția proprie (ce îmi activează opera/ imaginea în mintea mea și ce semnificații pot construi eu pornind de la lumea mea interioară), perspectivă ce scoate în evidență complexitatea comunicării/dialogului cu opera de artă. Ca urmare, „gândirea critică... trebuie să atragă atenția spectatorului că nu trebuie să se lase în seama unei recepții standard prin intermediul unui criteriu valabil pentru toți, fiindcă fiecăruia i se cuvine să participe la existența artei după cum i se cuvine artei să participe la existența fiecăruia” (René Berger, 1976).

După această introducere în problema comunicării, în general, și a comunicării în artă și prin artă, în special, și avertismentul formulat de R. Berger care nu trebuie uitat de niciun educator, vom prezenta, pe scurt, principalele caracteristici vizuale care se regăsesc, într-un fel sau altul, în picturi, desene, fotografii, în imaginile filmice, tv și video și care constituie, totodată, fundamentele unei culturi vizuale firești omului contemporan, care trăiește într-o lume dominată de vizual. Pentru a putea dialoga cu opera de artă, cu imaginea bidimensională sau tridimensională,

elevul are nevoie de o minimă cultură vizuală care să-i mijlocească experiențe estetice care, la rândul lor să-i inducă satisfacții contemplative.

### **Compoziția/compunerea imaginii**

Compoziția/compunerea unei imagini se referă, într-o primă și elementară aproximație, la organizarea/gruparea unui număr oarecare de elemente identificabile prin vâz: pete, mase/suprafețe colorate, segmente de dreaptă, puncte, figuri geometrice, elemente semnificative (motive, obiecte, personaje). Aceste elemente grupate/compușe/organizate pot fi identificate în picturi, gravuri, desene, fotografii, afișe, timbre etc. În artele vizuale, organizarea formelor/cromofemelor reprezintă un mod esențial al creației, arta fiind concepută de-a lungul vremurilor de dezvoltare estetică ca un proces de compoziție (Herbert Read, 1971). Prin compoziție vizuală, Rudolf Arnheim înțelege modul în care operele de artă sunt alcătuite din forme, culori sau mișcări. De obicei, când sunt analizate aceste organizări de forme, culori etc, există tendința vizibilă în majoritatea tratatelor de a reduce imaginea/opera plastică la forme și direcții privite drept osatură constitutivă, adică la pătrate, triunghiuri, pentagoane etc., cu alte cuvinte la niște diagrame ce scot în evidență părțile concrete ale materiei vizibile. R. Arnheim, subliniind faptul că aceste diagrame corespund sau se regăsesc doar la un grup de opere sau la un artist, și că, de obicei, ele sunt unice, privește și analizează compunerea imaginilor artistice, ca de altfel și percepțiile, ca pe un „câmp de luptă”, unde toate formele sunt configurații de forțe care se organizează în virtutea a două principii adânc înrădăcinate în structurile noastre mentale: centricitatea și

excentricitatea. El descrie structura compozițională, fie ea un sistem compozițional centric, excentric sau combinații ale acestora, pornind nu de la lucruri sau forme, pete, culori, ci de la vectori, căci toate formele sunt configurații de forțe direcționate.

Elementele care se compun după diferite principii (simetrie, asimetrie, centricitate, excentricitate, polaritate, închidere, deschidere etc.), fie că le considerăm forme, pete, mase/suprafețe colorate, linii, motive, personaje sau centri dinamici cu rețeaua de relații dintre ei ori diferite îngrădiri sau arii restrânse, pot fi identificate în picturi, desene, sculpturi, fotografii, afișe etc. Se constată, de-a lungul vremurilor, o evoluție a compoziției după unii autori de la compoziții închise/centrice spre compoziții deschise/excentrice. Această evoluție a avut urmări asupra manierei în care compoziția se înscrie într-un spațiu dat: monument, tapiserie, tablou, pagină de carte, afiș, ecran etc. În antichitate stilul unor monumente (frontoane, frize, bazorelieuri) a dus la prezentarea de forme alungite și repetate. În evul mediu, stilul romanic și gotic au antrenat prezența de forme, cadre rotunjite sau ogivale. Dezvoltarea picturii de șevalet (pânză pe un șasiu de lemn) a făcut din dreptunghi forma dominantă în care se organizează progresiv imaginea în occident. Desigur se întâlnesc forme, cadre diferite: pătrat, cerc, triunghi, oval, hexagon, pentagon etc., dar forma dominantă a cadrului în care se compune imaginea în occident este dreptunghiul. Cele mai multe tablouri sunt dreptunghiulare; cărțile, timbrele, ilustrațiile, afișele, inclusiv ecranul televizorului, cinematografului sunt dreptunghiulare. Cadrul în care se desfășoară imaginea are o anumită

structură vizual-geometrică (axe de simetrie, diagonale) care poate fi exploatată.

### ***Centre de interes / centri dinamici și linii de forță***

În organizarea/compunerea elementelor imaginii sesizăm puncte puternice (centre de interes) și linii de forță. Punctele puternice/centrele de interes sau centrii dinamici sunt opriri obligatorii pentru ochii care examinează imaginea și pot fi marcați prin:

- pată clară, luminoasă într-un ansamblu întunecat; acest singur element constituie un pol de atracție imediat;
- mai multe pete luminoase divers repartizate; ele constituie un veritabil traseu luminos al imaginii care orientează privirea;
- elemente identificate ca intervenind în semnificația globală a imaginii: motive, obiecte, personaje; un element viu (om sau animal) constituie un punct puternic într-un ansamblu inanimat.

Liniile de forță corespund unor linii simple (direcția unui perete, curbura unui corp, linia de orizont) care străbat fotografia, tabloul sau altă imagine. Ele există virtual în spațiul geometric al dreptunghiului - cadru (diagonale, perpendiculare, paralele) și permanet ajută la fel de bine la construirea precum și la citirea imaginii. Combinarea de verticale, orizontale și de oblice în cadrul dreptunghiului imaginii oferă diferite posibilități pentru punctele de interes și liniile de forță. În funcție de organizarea și gruparea acestor linii de forță și centre de interes, imaginea poate fi simetrică sau asimetrică, închisă sau deschisă, dinamică sau statică.

În organizarea și lectura vizuală a imaginii au o mare importanță liniile și direcțiile orizontale, verticale, oblice și cele curbe. Linia orizontală este rece, calmă și plată și poate evoca orizontul și imobilitatea unui corp întins. Ea se armonizează perfect cu formatul dreptunghiular.

Linia verticală evocă poziția în picioare și exprimă hotărârea. Ea nu are, în schimb, proprietatea de a sugera profunzimea spațiului: dacă privirea este confruntată cu mai multe verticale ea se oprește și nu penetrează în profunzimea imaginii.

Diagonala (linia sau direcția oblică) este animată de-o mișcare care atrage privirea. Ea este cea care orientează, de obicei, sensul, direcția lecturii imaginii. De altfel, în câmpul perceptiv, atât animalele, cât și omul este atras, în primul rând, de țintele/obiectele care se mișcă și dintre liniile și direcțiile orizontale, verticale și oblice, ultima este cea care sparge optic planitatea bidimensională și induce senzația de mișcare/dinamism în privitor.

În structura compozițională a imaginii pot interveni mai multe linii oblice precum și combinații de linii verticale și orizontale, verticale și oblice, oblice plus verticale plus orizontale obținându-se efecte diferite (mișcări ascendente puternice, instabilitate, neliniște, senzația de ruptură etc.). Mai trebuie spus că, în funcție de felul cum este structurată imaginea, liniile și direcțiile orizontale, verticale, cu precădere cele oblice, pot avea o mare importanță în orientarea citirii vizuale a acesteia.

#### **Cercuri și curbe**

Cercul este o figură geometrică perfectă, în măsura în care este întregă și închisă. Cercul ocupă un loc preponderent în arta monu-

mentală religioasă (cupole, rozase, vitralii etc.). Curbele conferă imaginii o blândețe care temperează duritatea dreptelor și unghiurilor.

Cadrul circular e mai puțin utilizat decât cel dreptunghiular. Se întâlnește mai cu seamă în Renaștere (tondo) la unele tablouri destinate să orneze interiorul bisericilor. De asemenea apare ulterior ca și cadru de portret - medalion (la Grigorescu de exemplu).

Cadrul circular în care este circumscrișă imaginea naște alte curbe în interiorul imaginii cu unul sau mai multe centre de interes care sunt centrul cercului cadrului imaginii și centrele altor cercuri imaginare sau efectiv construite. Aceste linii circulare, curbe corespund unor forme concrete (rotunjimea unei fețe, unui bust sau a unui braț, conturul unui vas etc.) sau apar construite ca atare în osmoză cu diferite câmpuri cromatice (în constructivism sau în arta abstractă de factură geometrică).

Cercul și curbele sugerează o serie de conotații specifice diferitelor culturi. Cercul este împreună cu centrul, crucea și pătratul, al doilea simbol fundamental. El poate însemna perfecțiune, omogenitate, cerul cosmic, divinitatea, timpul, poate fi simbol al sinelui, protecție, soare etc.

În imaginile complexe unde sesizăm alături de forme circulare, linii drepte, oblice, libere, curbele introduc un element de temperanță care contribuie la efectul general de armonie și echilibru.

#### **Secțiunea de aur**

În lumea formelor și structurilor naturale, ca și în cele artistice, întâlnim o mare diversitate de raporturi între mărimi liniare, suprafețe, volume etc. Aceste

raporturi/relații pot fi grupate în două mari categorii: două sau mai multe mărimi pot fi egale sau inegale. În cazul celor inegale (o dimensiune este mai mare, iar cealaltă sau celelalte sunt mai mici) întâlnim o mare varietate. Totuși în această mare varietate, oamenii au descoperit un raport care apare foarte des în alcătuirea unor cristale, plante, animale, ființa umană și chiar în foarte multe alcătuiri/construcții umane. Acest raport, exprimat prin relația dintre două segmente inegale, în așa fel încât, raportul dintre segmentul mare și segmentul mic să fie egal cu raportul dintre suma celor două segmente și segmentul mare, este exprimat numeric printr-un număr irațional: 1,618... Acest număr a fost numit numărul de aur sau proporția divină. Acest raport între diferite mărimi (segmente, suprafețe), acest număr de aur irațional, poate constitui un element de referință în fotografie, pictură, sculptură sau arhitectură, și dă naștere unei compoziții echilibrate, armonioase.

#### ***Iluzia profunzimii în cadrul imaginii***

Iluzia profunzimii spațiului, în cazul imaginii bidimensionale, se poate realiza prin mai multe modalități :

- prin crearea unor plane distincte, sugerate prin diferite repere (grupuri de personaje, obiecte, copaci etc.);
- obiecte, forme acoperite, mascate parțial de alte obiecte/forme;
- perspectiva colorată (aeriană): în natură obiectele îndepărtate le vedem într-o tentă albăstrui; în pictură prin estomparea contrastelor, pe măsură ce formele sunt tot mai depărtate;
- perspectiva liniară care e fondată pe o iluzie optică care ne face să

vedem obiectele îndepărtate mai mici decât cele apropiate de noi. Elementele perspectivei liniare sunt: punctul de vedere, raza vizuală principală, linia de orizont, punctul de fugă, linia de fugă. Există perspective liniare cu un punct de fugă, cu două sau cu trei puncte de fugă. Într-o abordare complexă, cu tendințe exhaustive, putem vorbi de sisteme perspectivice - ipoteze spațiale construite de mintea sisteme unitare, unificate de tratare și regrupare a cromorfemelor în planul tabloului/imaginii) - proxemice, relative sau mixte și ale distanțelor îndepărtate:

#### *a. Perspective proxemice*

- optică
- paralelă
- arabesc sau entrelacs (arta orientală, persană, Pollok)
- focală (obiectul reprezentat ocupă aproape în întregime suprafața tabloului - portret, gros-plan în cinematografie)
- reversibilă (este o perspectivă optică în care înaintele și în spatele își schimbă mereu locurile
- reversibilitatea figură-fond, Echer)
- tașistă
- în tablă de șah (Mondrian, Klee)
- microscopică;

#### *b. Perspective proxemice relative*

*sau mixte:*

- sferică
- axială
- frontală
- prin rabatere, eșalonare (arta egipteană, arta infantilă, Dubuffet)
- cavalieră (utilizată adesea în organizarea picturală a naturii moarte Cezanne, cubiștii)

- cubistă (cubism analitic și sintetic)
- proiectivă
- barocă
- izometrică;
- c. *Perspective ale distanțelor îndepărtate:*
  - liniară
  - inversă
- oblică
- atmosferică (aeriană)
- în zbor de pasăre
- în etaje (registre, planuri)
- în înălțime (pictura chineză clasică)
- anamorfotică.

### Scara planurilor

Scara planurilor corespunde mărimii ființelor animate, obiectelor sau elementelor de decor reprezentate în imagine raportate la mărimea acestora. Ea nu depinde de mărimea imaginii dar traduce un raport de

proporție între subiect și cadru. Dăm mai jos o scară a planurilor care se regăsește în diferite imagini picturale, benzi desenate, fotografii, în imagini filmice :

Planul	Funcția generală	În ce imagine îl găsim	În cinema la ce folosește el?
Plan general	descrie	- pictură sau fotografie de peisaj; - vinete în benzi desenate sau în debutul romanelor foto.	- arată contextul scenei; - suscită o emoție estetică; - sugerează singurătatea eroului (personaj redus la starea de siluetă de punct în imensitatea planului).
Plan larg	situează	-peisaj care însoțește drept fundal unele scene religioase sau prezente în pictură	- evocă acțiunea global; - sugerează contextul fără să-i acorde un loc particular (exemplu: scenă deluaptă).
Vedere în picioare sau plin cadru	atestează	- portrete oficiale (pictură sau fotografie); - vinete în benzile desenate corespunzând unui moment sau acțiune care privilegiază un personaj.	- distinge un personaj de ceea ce îl înconjoară, îi conferă importanță - îl prezintă în acțiune.
Plan mijlociu	atrage atenția	-portret afișând o atitudine și un costum cu un anumit rol semnificativ	-acordă o importanță sporită unui personaj și gesturilor sale; -intensifică acțiunea.
Gros plan	dramatizează emoționează	-portret încercând să transmită o stare interioară	-exprimă sensibilitatea, comunică spectatorului sentimentele personajului.

Tres gros plan	atrage atenția duce emoția până la paroxism	<ul style="list-style-type: none"> <li>- imagini publicitare scoțând în evidență valoarea unui detaliu;</li> <li>- fotografie și pictură cu caracter simbolic sau fantastic;</li> <li>- vinete de benzi desenate sugerând intensitatea emoției.</li> </ul>	-scoate în evidență un detaliu pentru a-i acorda o valoare simbolică sau fantastică.
----------------	---	--	--

Menționăm că și în benzile animate se regăsesc trei variante de plan mijlociu: prim-plan (fața și bustul personajului), plan american (personajul este văzut până la ceva mai sus de genunchi); plan italian (personajul este văzut până la genunchi).

#### ***Vederea sau unghiul de vedere***

În diferite imagini (fotografii, picturi, desene, cinematografice etc.) un personaj sau un obiect poate fi văzut și reprezentat din față, din spate, din profil sau din trei sferturi. De asemenea, vederea și reprezentarea se poate realiza de la același nivel cu subiectul, de sus în jos sau de jos în sus, obținându-se efecte și expresivități diferite.

Astfel vederea din față, numită și vedere frontală, are o funcție de contact. Ea dă impresia că personajul reprezentat se adresează direct spectatorului sau ascultătorului. Este utilizată în publicitate, în afișele electorale unde personajul reprezentat poate da impresia că se uită direct în ochii publicului, dar poate da impresia și de agresivitate.

Vederea din spate sau din profil sunt mai puțin folosite decât cea din față. Ele exprimă întotdeauna intenții personale. Vederea din spate creează un efect insolit, enigmatic.

Un personaj desenat, fotografiat sau filmat din spate este indescifrabil.

Vederea din profil cu umbra personajului proiectată poate sugera o dimensiune fantastică sau evoca iminența unui pericol. Acest procedeu este frecvent în westernuri și filme polițiste.

Vederea din trei sferturi poate apărea cea mai neutră, mai puțin subiectivă ca cea frontală; în acest caz afirmarea personajului este mai puțin dură și invită a fi privită.

Vederea la nivelul subiectului este cea mai des utilizată și apare neutră și obiectivă.

Vederea de sus în jos domină personajul sau decorul. Ea poate, de asemenea, servi la descrierea unui peisaj.

Vederea de jos în sus dă impresia celui care privește imaginea respectivă că este mai jos. Personajul reprezentat astfel încât să fie văzut de jos în sus poate da impresia de forță, voință, personalitate, dar și de autoritate și despotism.

#### ***Culoarea***

Culoarea este un element ubicu în această lume și, probabil, cel care contribuie din plin la farmecul, poezia și spiritualizarea acesteia. Să ne închipuim, doar pentru o clipă, lumea noastră colorată numai

în alb, negru și cenușiu: fără răsăriturile și apusurile exploziv colorate ale soarelui, fără mirifica lume a florilor atât de divers colorată, fără simfonia coloristică a toamnelor, fără ochii albaștri, natura fără bogăția de verzuri a vegetației sau multitudinea de culori a diferitelor viețuitoare (fluturi, păsări, mamifere etc.) sau misterioasele lumini colorate ale cristalelelor ori ale aurorelor boreale, cerul fără apele lui adânci, bisericile, muzeele, locuințele fără picturi, oamenii și casele doar în albul, negri și cenușii ?

„Culorile influențează sufletul; ele pot să ne provoace senzații, să evoce emoții, idei care să ne liniștească sau să ne frământă, să ne întristeze sau să ne bucure”, scrie Goethe cel care a studiat toată viața culoarea mai ales din punct de vedere sufletesc și spiritual.

Culorile, fie ele culori lumină sau culori pigment, ca și sunetele muzicale, constituie bazele unui limbaj care, datorită faptului că sunt mai puțin rigide decât cuvintele, oferă mai multe nuanțe pentru a transmite integral stări de spirit (Marc Havel, 1980). În timp, înțelegem, simțim, intuim cu toții că pictura/culoarea nu este, de fapt, decât un mijloc material (legat cei drept de un element mai subtil - lumina) de a transmite “lucruri ce privesc” spiritul. Kandinski, referindu-se la culoare, într-o celebră carte, remarcă faptul că atunci când îți plimbi privirea pe o paletă acoperită de culori, rezultă două efecte principale:

1) un efect pur fizic, ochiul însuși fiind cucerit de frumusețea și de calitățile culorii, privitorul resimțind mulțumire, bucurie, ochiul fiind înviorat, sau el se calmează sau se

răcorește la fel ca degetul care atinge o bucată de gheață;

2) un efect psihic, culoarea trezind, inducând o vibrație sufletească, ea fiind un mijloc de a exercita o influență directă asupra sufletului.

Dar pe lângă efectul impresiv (fizic, fiziologic) și expresiv (psihic) culoarea poate avea, în cazul ființei umane și o funcție simbolică, spirituală (vezi Cornel Ailincăi, *Opera fereastră* 1991).

Relevante din perspectiva unei culturi vizuale minime, esențiale în cea ce privește culoarea sunt de reținut următoarele aspecte :

- culoarea ia naștere pentru receptor din interacțiunea lumină - materie/substanță-ochi;
- în artele vizuale și în artele spectacolului întâlnim două câmpuri de culori: culori lumină și culori pigment;
- culorile lumină: primare (lumina roșie, lumina albastră, lumina verde); secundare (lumina galbenă, lumina magenta/roșu-oranj, lumina cyan/albastru-verde);
- sinteza aditivă (amestecul aditiv) a culorilor lumină :
  - lumina roșie + lumina verde = lumina galbenă
  - lumina albastră + lumina roșie = lumina magenta (lumina roșie - oranj)
  - lumina verde + lumina albastră = lumina cyan (lumina albastră-verde); fotografia, cinematograful și televiziunea apelează la aceste operații de amestec de lumini colorate;

putem grupa, clasifica, ierarhiza culorile pigment în:

a) culori primare (roșu, galben, albastru);



b) culori binare (oranj, verde, violet);

- c) culori calde, culori reci (roșu, oranj, galben și albastru, violet, verde);
- d) culori complementare (roșu-verde, albastru-oranj, galben-violet);
- e) nonculori (alb, negru, gri-uri intermediare);
- amestecul fizic al culorilor (cu alb, cu negru, cu complementara, cu semenele);
- amestecul optic;
- contrastele cromatice (în sine, de calitate, de cantitate, clar-obscur, cald-rece, complementar, simultan);
- cord, armonie, game cromatice;
- emnificații simbolice ale culorii (vom reveni cu unele detalii/aspecte în capitolul studierea și exersarea limbajului plastic - premiză pentru lectura imaginii vizual-plastice).

#### ***Iluminarea (eclerajul sau iluminarea obiectelor/formelor)***

Obiectele nu sunt vizibile decât dacă sunt iluminate. Noaptea, când toate sursele de lumină sunt stinse în cameră, noi nu vedem nici un obiect. Dacă aprindem un chibrit, o veioză așezată pe masă, un bec montat în tavan sau o lanternă pe care o plimbăm în dreapta și în stânga și de jos în sus, vor apărea din întuneric, deodată sau rând pe rând, diferite obiecte aflate în cameră. Iluminarea, în funcție de felul în care se face, poate îndulci o față sau un loc, poate crea impresia de realism sau din contră poate crea un efect dramatic, misterios. Sursele de lumină care iluminează obiectele pot fi naturale sau artificiale, directe sau difuze.

Când iluminarea este directă obiectul iluminat prezintă zone contrastante, unele mai deschise altele mai închise. În acest caz spunem că lumina este modelantă: planele sau suprafețele luminate ne atrag privirea instantaneu, în timp ce părțile umbrite rămân ascunse. Privirea este ghidată de aceste relații dintre părțile iluminate și cele umbrite și trece de la clar la neclar sau mai puțin clar pe niște itinerarii construite de către pictor, fotograf sau cineast. Pe o vreme frumoasă, de exemplu, obiectul reprezentat apare contranstant (sub formă de volum): culorile sunt violente/saturate în zonele luminate dar inexistente în zonele din umbră. Lumina poate fi difuză când cerul este acoperit cu un strat de ceață, nori negri sau stropi deși de ploaie. Atunci lumina devine difuză, în acest caz obiectele apar plate, omogene la fel și culorile devin estompate, șterse, armonioase. Iluminarea indirectă estompează volumetria și efectul umbrelor.

Lumina poate deveni plasticizantă, element de expresie și prin dirijarea direcției sale vizavi de obiectul reprezentat. Astfel iluminarea se poate face din față, din lateral (profil), din trei sferturi, razant, contre-jour, obținându-se efecte diferite: volum, dramatism, detașare de fond sub formă de aureolă, siluietă etc.

Eclerajul sau iluminarea este caracterizată prin intensitate, dominantă cromatică și unghiul format de razele de lumină și subiectul reprezentat. Lumina este un element plasticizant și de expresie deosebit la îndemâna artistului plastic, fotografului, coregrafului, regizorului de teatru și film, fie ea naturală, artificială sau compozită.

### ***Domeniile imaginii și genurile acestora***

a) Pictura: portretul, autoportretul, peisajul, scena de gen, natura moartă, trompe-l'oeil, pictura nonfigurativă;

b) Desenul: ilustrația, caricatura, benzile desenate, schema, schema explicativă, organigrama, desenul tehnic, harta, graficul;

c) Fotografia: instantaneul, fotografia de presă, fotografia de modă, fotografia științifică, fotografia aeriană, legenda fotografiei, trucaje fotografice, romanul foto;

d) Artele grafice: copertă de disc, etichetă, copertă de carte, siglă, marcă, afiș, colajul, afișul publicitar, afișul politic, afișul de cinema, tipografia;

e) Filmul: filmare cu camera fixă, travelling, montajul, efecte speciale cu camera, trucaje cinematografice, scenariul, succesiunea imaginilor, filmul de ficțiune, filmul documentar, desenele animate, imaginea televizată, clipul video, imaginea procesată pe calculator.

Această trecere în revistă rezumativă a principalelor probleme,

principii, teme, genuri, domenii ale imaginii ne atestă complexitatea și marea varietate a domeniului. De asemenea, rezultă, credem, responsabilitatea educatorului de artă, indiferent de vârsta elevilor cu care lucrează, în a crea acestora experiențe vizuale cât mai diverse, concrete și apropiate de cea ce le oferă viața, extrăgând și conștientizând mereu aspectele esențiale și comune diverselor tipuri de imagini cât și aspectele specifice. Numai explorând împreună bogata junglă a lumii imaginilor, elevii vor reuși treptat să descifreze și să înțeleagă structura acestora, modalitățile de elaborare și de expresie utilizate în transmiterea unor informații sau mesaje, vor învăța treptat să citească, să le interpreteze. Rezultă, de asemenea, faptul că o cantonare doar în experiențe vizual - plastice legate de pictură, desen și modelaj nu este suficientă pentru a-l face pe elev capabil să dialogheze cu orice tip de imagine, descurcându-se în hățișul acestora și lăsându-se mai puțin manipulat și devenind astfel mai liber, mai independent în luarea deciziilor.

### **Bibliografie**

1. Ailincăi Cornel (1991), *Opera fereastră*, ed. Dacia.
2. Arnheim Rudolf (1995), *Forța centrului vizual*, ed. Meridiane.
3. Berger Rene (1976), *Artă și comunicare*, ed. Meridiane.
4. Bourdieu Pierre (1998), *Regulile artei*, ed. Univers.
5. Chevalier Jean, Gheerbrant Alain (1994, 1995), *Dicționar de simboluri*, ed. Artemis, București, vol. I, II și III.
6. Dinu Mihai (1997), *Comunicarea*, ed. Științifică.
7. Havel Marc (1980), *Tehnica tabloului*, ed. Meridiane.
8. Kandinsky Vassili (1994), *Spiritualul în artă*, ed. Meridiane.
9. Read Herbert (1971), *Originile formei în artă*, ed. Univers.



## CULTURA COMUNICĂRII ȘTIINȚIFICE: RECOMANDĂRI PRIVIND REDACTAREA UNUI ARTICOL

*THE CULTURE OF SCIENTIFIC DISCOURSE: INSTRUCTION REFERRING  
TO EDITING ARTICLES*

---

**Valeriu CABAC**

**doctor, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți**

---

*The growth of publications on educational sciences increases the concern of scientific community about the quality of these publications. This quality depends on a number of factors: topicality of the investigated problem, the degree of originality of results, the multitude of possible research perspectives pointed in the publication.*

*There is, however, another factor which though referring to the formal aspect is extremely important. This is observing the rules of editing and presenting a scientific publication.*

*The aim of the article is to evoke some principles and rules which should be followed while editing a scientific article. The basic principle consists in observing a structure that requires certain points: Title, Abstract, Keywords, Introduction, Related Work, Research Methodology, Quantitative and qualitative results, Interpretations of results, Conclusions and Further Work, Acknowledgements (optional), References, Appendices (optional). The article contains a standard description of each part and offers some instructions referring to the style of the scientific article and to the editing technology based on the requirements to a scientific text and the author's own experience. The originality of the article consists in the development of a Check List which allows the authors to check the presence of standard elements in each part of the article.*

### **Rezumat**

Creșterea numărului de publicații în domeniul de cercetare „Științe ale Educației” reiterează preocuparea comunității științifice pentru calitatea acestor publicații. Această calitate depinde de mai mulți factori: actualitatea problemei științifice cercetate, gradul de originalitate a rezultatelor, multitudinea posibilelor perspective de cercetare pe care le deschide publicația. Sub aspect formal, un factor extrem de important îl constituie respectarea regulilor de redactare și prezentare a unei publicații științifice.

Scopul articolului constă în evocarea unor principii și reguli care trebuie urmate la redactarea unui articol științific. Principiul de bază constă în respectarea unei structuri care comportă anumite compartimente: *Titlul; Rezumatul; Cuvintele - cheie; Introducerea; Alte abordări (revista studiilor la temă); Metodologia cercetării; Rezultate cantitative și calitative. Interpretări ale rezultatelor obținute; Concluzii și (posibile) dezvoltări ulterioare; Referințe bibliografice (Note, comentarii)*. Este descris conținutul standard al fiecărui compartiment, sunt aduse recoman-

dări privind stilul articolului științific și tehnologia de redactare, bazate pe cerințele față de un text științific și pe experiența proprie. Originalitatea articolului constă în elaborarea unei liste de întrebări de control (check list), care permite autorului să verifice prezența elementelor standard în fiecare compartiment al articolului.

**Cuvinte-cheie:** *lucrare științifică, articol științific, tipuri de articole științifice, structura articolului științific, redactare*

### 1. Introducere

Codul cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova, adoptat în anul 2004, orientează activitatea științifică spre eficiență și calitate. Criteriile de evaluare și acreditare a organizațiilor din sfera științei și inovării au impus fondarea de noi reviste științifice în cadrul organizațiilor respective. În consecință, a crescut impunător numărul de publicații, nu însă și calitatea lor.

Analiza conținutului articolelor din edițiile de profil, domeniul de cercetare „Științe ale Educației” (vezi anexa 1), denotă, în multe cazuri, necunoașterea de către autori a cerințelor față de redactarea unui articol științific. Revistele de profil, la rândul lor, nu formulează explicit cerințele față de materialele prezentate. Parțial și din acest motiv, autorii adesea nu descriu partea de noutate, de originalitate a lucrărilor publicate, fapt care ne poate face să credem că, adesea, noutatea lipsește. Autorii lucrărilor științifice își limitează esențial numărul cititorilor posibili, prezentând lucrările, de regulă, în limba română. După cum subliniază S. Marcus, „diferite țări pot avea tradiții diferite în ceea ce privește problematica abordată, dar,

dincolo de aceste diferențe, creația științifică din orice domeniu se raportează la standarde internaționale, se confirmă și se validează în procesul de comunicare științifică internațională. De regulă, valoarea unei lucrări științifice rezultă din ansamblul reacțiilor celorlalți cercetători. Este de datoria și în interesul fiecărui cercetător de a favoriza acest metabolism, prin alegerea cât mai adecvată a limbii în care își redactează lucrarea și a locului unde și-o publică” [1]. Ignorarea acestor recomandări importante face ca autorii din Republica Moldova, care realizează cercetări în științele pedagogice, să nu se regăsească în cea mai importantă bază de date scientometrică ISI Thomson (Institute of Scientific Information).

Cauzele unei asemenea situații sunt multiple: lipsa școlilor doctorale, lipsa de timp (la cercetătorii din universități) și lipsa experienței de redactare a lucrărilor științifice; cunoașterea insuficientă a limbilor de comunicare internațională; preferința autorilor pentru stilul descriptiv al lucrărilor elaborate, fără realizarea probelor de teren, experimentelor; necunoașterea de către tinerii autori a regulilor de prezentare și publicare ale lucrărilor științifice.

Publicațiile recente, referitoare la redactarea publicațiilor științifice ([2], [3]), se axează, în special, pe redactarea tezelor de licență și a tezelor de magistru. În publicațiile de limbă română problematica redactării articolelor științifice este abordată doar accidental (a se vedea, de ex., [5]).

În acest context, apare, în mod firesc, întrebarea: care sunt cerințele la redactarea unui articol științific?

Scopul prezentului articol este de a sintetiza din diferite ediții internaționale informațiile referitoare la structura și stilul unei publicații și de a atenționa asupra principiilor și regulilor de bază care trebuie respectate în redactarea unei lucrări științifice pasibilă publicării. S-a urmărit producerea unui document practic, care ar ajuta tinerii cercetători la elaborarea primei lucrări științifice, dar care ar fi utilă și cercetătorilor mai experimentați.

Referiri la structura standard a unui articol științific și aspectele care trebuie dezvăluite în fiecare compartiment al articolului au fost făcute doar sporadic în publicațiile respective, însă descrieri integrale ale algoritmului de elaborare și redactare a articolului nu există. În prezentul articol ne propunem: (a) să realizăm o sinteză a unor publicații recente la temă; (b) să aducem mai multe exemple din publicațiile de profil din Republica Moldova; (c) să formulăm recomandări referitoare la stilul expunerii și metodologia de redactare a unui articol științific; (d) să elaborăm o listă de întrebări de control (engl. *check list*) care permite autorului articolului să verifice prezența elementelor standard în fiecare compartiment al articolului. Recomandările din articol se referă, în mare parte, la redactarea unui articol din domeniul de cercetare „Pedagogie”.

## 2. Ce este o lucrare științifică

Savantul este o persoană care realizează cercetări într-un domeniu al științei / la o temă cu scopul de a întregi cunoștințele științifice existente, de a „descoperi” ceea ce nu era cunoscut anterior. În științele educației, obținerea cunoștințelor ști-

ințifice noi poate însemna *explicarea* faptului de ce într-un caz se obține un rezultat care poate fi considerat bun, iar în alt caz se obține un rezultat nesatisfăcător, precum și *prognozarea* rezultatelor (or, știința are două funcții de bază: explicativă și prognostică). Rezultatele obținute în cadrul cercetărilor științifice nu devin în mod automat o parte a științei, ci sunt supuse, mai întâi, unei verificări privind autenticitatea și gradul de fundamentare de către comunitatea științifică. Mecanismul tradițional de completare a cunoștințelor științifice este elaborarea lucrărilor științifice (ca rezultat al cercetărilor) și supunerea lor unei aprobări publice. În știință, o cercetare se consideră a fi realizată integral numai atunci când rezultatele ei sunt publicate.

Lucrarea științifică reprezintă un text în care sunt descrise rezultatele obținute în cadrul cercetărilor. Pentru a fi recunoscută drept articol științific, lucrarea trebuie să conțină *rezultate originale*, care nu au fost publicate anterior, să includă informații suficiente pentru ca alți cercetători să poată *repetă* experimentul / cercetarea și să aprecieze aportul intelectual al autorului, să fie *publicată* într-o sursă accesibilă comunității științifice. Lucrarea trebuie să corespundă unor criterii formale și tradițiilor academice. Tipurile principale de lucrări științifice sunt: *comunicarea*, *articolul* și *teza (dissertația)*. Comunicarea se face la o conferință / simpozion științific, articolul se publică într-o revistă / culegere de articole, iar teza se susține în fața unui consiliu științific. Lucrarea științifică este examinată și aprobată de către organul colegial respectiv: comitetul de program pentru comunicare, colegiul de re-

dație pentru articol, consiliul științific specializat pentru teză.

### 3. Articolul științific

Unul dintre tipurile principale de lucrări științifice este articolul, o lucrare publicată, adresată experților, specialiștilor, cercetătorilor și studenților. Publicarea unui articol urmărește două scopuri:

§ finalizarea unei etape a cercetării și informarea despre prioritatea autorului în cercetarea unei probleme;

§ demonstrarea competenței autorului și obținerea recunoașterii comunității științifice.

În literatura de specialitate sunt evidențiate mai multe tipuri de articole științifice:

a) *Articolul de cercetare* (articolul științific clasic). Este scris de unul sau mai mulți autori care prezintă rezultatele cercetărilor sale. Acest tip de articol se caracterizează prin descrierea completă a cercetării.

b) *Articol de sinteză și de analiză critică*. Este scris de unul sau mai mulți autori, având contribuții notabile în domeniu, care compară, analizează critic lucrările altor autori. Textele sunt, de regulă, voluminoase, fundamentate pe o bibliografie bogată (de ordinul zecilor sau chiar sutelor) și, de regulă, recentă. Scopul unui asemenea articol este de a descrie starea cunoștințelor actuale vis-à-vis de un subiect bine determinat. Utilizarea unei grile comune permite evidențierea calităților și limitelor

lucrărilor selectate. Valoarea acestor publicații rezidă în sensibilizarea rapidă a comunității academice asupra unui subiect (de regulă, controversat) printr-o singură publicație, fără ca cititorii să studieze multiplele surse analizate în ea. Dacă subiectul a trezit interes, atunci pentru aprofundare cititorul trebuie să consulte documentele originale.

c) *Articol de opinie*. Unul sau mai mulți autori prezintă reflecții și opinii asupra unui subiect, sprijinindu-se pe propria experiență și pe unele documente de referință. Conținutul articolului este personalizat, iar expunerea este mai puțin riguroasă decât în articolele științifice clasice. Acest tip de articol favorizează reflecția personală, iar acceptarea opiniilor de către cititor depinde de autoritatea științifică a autorilor.

d) *Articol de descriere a proiectelor și programelor*. Prin intermediul acestui tip de articol sunt prezentate proiectele de cercetare și programele aflate la etapa de elaborare, dar la care încă nu au fost obținute rezultate. Deseori inovatoare prin abordările propuse, stimulatoare și chiar provocatoare, aceste articole nu permit de a se pronunța asupra efectelor, pertinentei și eficacității proiectelor și programelor prezentate.

e) *Articole - recenzii*. Prezintă reacția și aprecierile unuia sau mai multor autori la un

articol publicat, de regulă, în aceeași revistă. Aceste articole sunt publicate la sfârșitul revistei. Sunt texte scurte, care conțin puncte de vedere complementare sau diferite de cele ce se conțin în articolul recenzat.

#### 4. Structura unui articol științific

Textul articolului nu este un simplu mesaj, ci o publicație științifică, care trebuie structurată conform anumitor reguli. Ca orice altă lucrare științifică, articolul trebuie să conțină cel puțin trei compartimente: introducere – corpul lucrării – încheiere. O variantă posibilă a structurii unui articol științific este structura IMRAD (I – introducere, M – materiale și metode, R – rezultate, A – AND (și în limba engleză), D – discuții) [4]. O asemenea structură se potrivește perfect pentru descrierea cercetărilor experimentale și poate fi utilizată pentru redactarea articolelor axate pe rezultatele unui experiment pedagogic. Considerăm mai potrivită varianta de mai jos care include varianta IMRAD. Conform acestei variante, un articol științific poate conține următoarele elemente / compartimente: *Titlul* (Title); *Rezumatul* (Abstract); *Cuvintele cheie* (Keywords); *Introducerea* (Introduction); *Alte abordări (revista studiilor la temă)* (Related Work); *Metodologia cercetării* (Research Methodology); *Rezultate cantitative și calitative* (Quantitative and qualitative results). *Interpretări ale rezultatelor* (Interpretations of results); *Concluzii și (posibile) dezvoltări ulterioare* (Conclusions and Further Work); *Mulțumiri* (Acknowledgments) (opțional); *Referințe bibliografice* (References);

*Anexe* (Appendices) (opțional) (cf. [5]).

#### 5. Elaborarea unui articol științific de cercetare: cu ce începem?

Drumul de la conceperea articolului până la publicarea lui poate fi lung și anevoios. Schematic, acest drum poate fi divizat în patru etape.

Etapa I – alegerea revistei în care autorul dorește să publice articolul. Unii autori tineri consideră că este important să scrii articolul, revista poate fi selectată ulterior. Lucrurile nu stau tocmai așa. Fiecare revistă are criteriile proprii de selecție a articolelor, specializarea sa și, respectiv, cititorii săi. Alegerea revistei se poate face pornind de la diferiți factori: (a) prestigiul revistei; (b) cercul de cititori; (c) domeniile de interese; (d) tirajul; (e) accesibilitatea. În multe cazuri, este important ca revista să figureze în lista publicațiilor de profil ale Consiliului Național pentru Acreditare și Atestare (Anexa nr. 1) sau în lista revistelor indexate ISI.

Etapa II – elaborarea planului general al viitorului articol. La elaborarea planului autorul se va conduce de structura generală din p. 4. O variantă extinsă a planului poate fi elaborată în felul următor: se întocmesc tabelele necesare, se fac schițele desenelor și a schemelor care vor fi incluse în textul articolului; tabelele și schițele se aranjează în ordinea care corespunde structurii articolului; la fiecare tabel, schemă, desen se face un scurt comentariu. Expunerea desfășurată a acestor comentarii va constitui textul articolului. Unii autori elaborează planul general numai după formularea titlului articolului, care trebuie să fie o reprezentare supra-

condensată a structurii și conținutului articolului

Etapa III – asigurarea condițiilor de elaborare a articolului. La această etapă autorul acumulează toate materialele obținute la planificarea și realizarea cercetării (planul experimentului, instrumentele de colectare a informațiilor, datele obținute etc.). Concomitent, autorul stabilește dacă articolul va avea coautori și precizează coautorii. În cazul în care cercetarea a fost realizată de o echipă (catedră, laborator), precizarea colectivului de autori poate deveni o problemă. Criteriul de bază este următorul: coautorul trebuie să aducă o contribuție intelectuală esențială în redactarea articolului. După aceasta se determină ordinea enumerării autorilor. Ordinea alfabetică nu este considerată drept cea mai reușită.

Etapa IV – redactarea propriuzisă a articolului.

## 6. Redactarea compartimentelor articolului

*Titlul.* Titlul articolului este primul și, în 90% din cazuri, unica parte a textului care va fi citită de potențialul cititor. Prin urmare, sarcina autorului constă în menținerea atenției cititorului asupra titlului și în comutarea ei asupra rezumatului. Frecvent titlul articolului se formulează numai după ce articolul a fost

redactat (numele copilului se dă după naștere!). Titlul trebuie să fie scurt (max. zece cuvinte). Cuvintele mai importante trebuie plasate la începutul titlului. În cazul unui titlu mai lung, se recomandă a adăuga un subtitlu scurt. Titlul trebuie să fie informativ (din titlu potențialul cititor poate afla conținutul precis al articolului) și să fie exact (titlul nu trebuie să promită mai mult decât ceea ce conține articolul). O variantă acceptabilă este titlul asociativ (de exemplu, „Modelul integral al personalității și competențele”). Un titlu bine gândit mărește probabilitatea faptului că articolul va atrage atenția și va fi citit de mai mulți specialiști. Titlul trebuie să concorde cu întrebarea pusă în introducere și cu răspunsurile din concluzie. Amintim că titlul articolului este unicul element care va fi inclus în diferite baze de date, inclusiv în cataloagele electronice ale bibliotecilor. După titlu urmează numele autorului / autorilor, cu specificarea instituțiilor unde acesta / aceștea activează sau studiază (pentru doctoranzi). Dacă cercetarea a fost finanțată, atunci în titlul lucrării se include informația despre sursele finanțării. În exemplul de mai jos sunt indicate toate componentele titlului:

### **Autoevaluarea în contextul educațional, caracteristici și valențe formative**

*Otilia Dandara, dr., conf. univ.*

Universitatea de Stat din Moldova

***Lucrarea a fost elaborată în cadrul Centrului de Politici Educaționale al USM cu suportul financiar al Consiliului Suprem pentru Știință și Dezvoltare Tehnologică al AȘM, contract de finanțare nr. 006/P din 29.11.2007***

Aducem câteva exemple de titluri de articole, preluate din revistele de profil (Pedagogie) și cule-

gerile de articole științifice. Titlurile „Educație pentru valori”, „Evaluarea rezultatelor școlare”, „Metodica rezolvării problemelor de fizică” se po-



trivesc, mai degrabă, pentru titluri de monografii și nu informează potențialul cititor despre conținuturile precise ale articolelor. Titlul „Orientări metodologice în formarea profesională a studenților pedagogi”, deși sună mai concret, de asemenea nu spune multe despre conținutul articolului. Titlul „Creativitatea elevului și a profesorului la lecțiile de artă plastică” precizează obiectul cercetării (creativitatea profesorului și elevului), dar nu specifică care dintre demersurile didactice posibile sunt abordate: dezvoltarea creativității, evaluarea creativității sau altceva. Următoarele titluri pot fi considerate, cu mici rezerve, exemplare: „Formarea competențelor comunicative la elevi în cadrul citirii unui text de limbă străină” (nu este precizată treapta – primară, gimnazială sau liceală), „Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare: criterii, indicatori și descriptori de performanță” (nu este indicată aria curriculară / disciplina școlară).

*Rezumatul* conține o descriere succintă a lucrării (aproximativ 150 cuvinte). În rezumat se menționează domeniul științific în care se încadrează articolul, problema științifică soluționată, sunt enumerate rezultatele principale și implicațiile posibile. Rezumatul are două funcții:

- să evidențieze relevanța, originalitatea și calitatea lucrării;
- să permită potențialului cititor să deducă dacă lucrarea îl interesează sau nu.

Rezumatul trebuie să fie autosuficient în cazul publicării lui separate. Nu se recomandă utilizarea citărilor bibliografice în cadrul acestui compartiment.

Parafrazându-l pe A. Michaud [6], se poate spune că un articol excelent se rezumă într-o frază: „În această lucrare autorul a demonstrat că...”. Un articol bun se rezumă în două sau trei fraze. Un articol nereușit se rezumă extrem de dificil (este necesară o pagină și mai mult). Indicații utile pentru elaborarea rezumatului pot fi găsite în [7].

*Cuvintele-cheie* reprezintă principalele noțiuni din domeniul științific în care se scrie lucrarea. Se recomandă a începe cu noțiunile cele mai generale, continuând cu cele particulare. Un număr de 5-7 cuvinte cheie este considerat suficient.

*Introducerea.* În linii mari, introducerea trebuie să ofere răspunsul la întrebarea: de ce a fost scris articolul? Redactarea introducerii este, probabil, cea mai dificilă și delicată etapă în elaborarea unui articol. Printr-o expunere scurtă, dar inteligibilă și atractivă, autorul trebuie să suscite interesul cititorului chiar din primele fraze. Din introducere cititorul trebuie să afle, în primul rând, care este obiectul cercetării și ce l-a făcut pe autor să cerceteze anume acest obiect (problema cercetării). În introducere se formulează ipotezele științifice ale lucrării, este descrisă succint metodologia selectată și utilizată. Introducerea are o structură proprie:

- aspectul general al domeniului de cercetare;
- aspectul particular al problemei;
- scopul lucrării.

Vor fi evitate comentariile care nu au o legătură directă cu subiectul articolului. Nu este recomandabilă utilizarea sintagmei „este cunoscut că...”. Utilizarea ei poate

conferi frazei o nuanță de banalitate și incorectitudine/subiectivism (cf.: Este cunoscut că  $2+2=4$ ; Este cunoscut că în procesul de învățământ învățarea este mai importantă decât predarea). Nu se recomandă utilizarea opiniilor expuse în articolele de sinteză (vezi p. 3) în argumentarea punctului de vedere al autorului, deoarece aceste opinii pot fi subiective. Se recomandă consultarea și citarea surselor originale. Introducerea trebuie să fie accesibilă oricărui cititor, indiferent de nivelul lui de cunoaștere a domeniului. În acest scop, în introducere autorul trebuie să actualizeze succint principalele cunoștințe din domeniu, apoi să precizeze obiectivul urmărit. Totodată, nivelul de accesibilitate trebuie ajustat la potențialii cititori ai revistei în care se preconizează publicarea articolului. De exemplu, un articol publicat în revista „Univers Pedagogic” va fi citit, probabil, de către profesorii școlari și universitari, cercetătorii din domeniul „Științe ale Educației”. Un articol publicat în revista „Artă și educație artistică” poate avea ca potențiali cititori cadre didactice din învățământul general, din învățământul artistic, dar și oameni de artă, care nu au neapărat o formare psihopedagogică.

Mulți autori redactează introducerea și rezumatul după redactarea celorlalte compartimente ale articolului.

De regulă, fiecare cercetare are predecesori. Autorul trebuie să-i identifice și să analizeze lucrările lor. În compartimentul *Alte abordări* sunt descrise succint lucrările considerate relevante și care abordează probleme identice, similare sau conexe celor abordate în articol. Este important să se descrie riguros, respectând princi-

piile codului deontologic, genul proximal și diferențele specifice între abordările din articol și altele prezentate în literatură, considerate importante, focalizate pe aceeași temă sau una apropiată. Se recomandă formula utilizată la descrierea unei invenții, care constă din două părți: partea restrictivă (ceea ce era cunoscut mai înainte) și partea distinctivă (noutatea), unite prin sintagma „care se deosebește prin aceea că...”. Se vor analiza atât publicațiile care confirmă corectitudinea concluziilor autorului, cât și publicațiile care combat aceste concluzii. Atitudinea față de publicațiile predecesorilor trebuie să fie respectuoasă: autorul are posibilitatea să critice lucrările predecesorilor; predecesorii însă nu dispun de această posibilitate. Nu vor fi incluse liste lungi a câte 10-15 autori (este imposibil a numi toți autorii care, cel puțin tangențial, au abordat problema respectiva). Este suficientă indicarea a 4-5 autori, ale căror lucrări se tangentează cu tema de cercetare abordată. Compartimentul *Alte abordări* trebuie să ofere răspunsul la întrebarea: cine mai este angajat în cercetarea problemei și ce s-a făcut pentru rezolvarea ei?

În compartimentul *Metodologia cercetării*, cititorul articolului trebuie să găsească răspunsuri precise la următoarele întrebări: (a) când a fost realizată cercetarea? (b) de către cine și unde a fost realizată cercetarea? (c) care a fost eșantionul? a fost el reprezentativ? (d) care au fost criteriile de selectare a eșantionului? (e) care metode, tehnici, instrumente au fost utilizate? (f) care sunt metodele originale propuse de autor? (g) cum a fost realizat experimentul pedagogic? (h) cum au fost culese

datele? (i) ce metode statistice au fost alese pentru analiza rezultatelor? Informația prezentată în acest compartiment trebuie să ofere altui cercetător competent posibilitatea de reproducere a cercetării, utilizând metodologia descrisă. Mulți cercetători tineri încep redactarea articolului cu acest compartiment și, în unele cazuri, cu aceasta finisează articolul. În linii mari, compartimentul *Metodologia cercetării* trebuie să dea răspuns la o singură întrebare: cum au fost obținute rezultatele?

La prezentarea *rezultatelor* autorul se va conduce de următoarele două principii:

- a) rezultatele vor fi prezentate fără discuții, interpretări sau comentarii. Prezentarea va fi neutră;
- b) rezultatele trebuie să „țințească” obiectivul cercetării.

Se vor selecta datele care pot fi folosite direct la demonstrarea ipotezei cercetării. Prezentarea datelor este precedată de o descriere succintă a populației studiate (efectivul și caracteristicile). Datele propriu-zise sunt prezentate, de obicei, sub formă de tabele și/sau grafice (diagrame).

Principala dificultate la prezentarea rezultatelor constă în faptul că autorul trebuie să fie, concomitent, concis și riguros. Concizia constă în construirea câtorva tabele sintetice, care permit a răspunde la întrebarea pusă în introducere. Rigurozitatea se referă, în primul rând, la denumirea tabelelor și la descrierea legendelor figurilor și graficelor. Aceste denumiri și legende trebuie să fie pertinente, explicite, precise și complete și să permită unui cititor înțelegerea rezultatelor chiar și în lipsa textului articolului. Rigurozitatea se referă și la rezultatele propriu-zise. Datele

numerice și calculele vor fi verificate repetat.

Compartimentul *Interpretări* poate fi un compartiment aparte, dar, de obicei, este o continuare a compartimentului *Rezultate cantitative și calitative*. Redactarea acestui compartiment testează gradul de maturitate al cercetătorului: rezultatele obținute sunt comparate cu cele cunoscute din alte cercetări. În rezultatul comparării se determină dacă rezultatele noi le contrazic sau le confirmă pe cele cunoscute. Autorul va aduce argumente referitoare la calitatea lucrării și la validitatea rezultatelor. Vor fi explicate punctele tari, dar și limitele posibile ale cercetării. Autorul va comenta impactul rezultatelor obținute asupra practicii cotidiene și asupra cercetărilor ulterioare. Acest compartiment trebuie să răspundă la întrebarea: De ce au fost obținute anume aceste rezultate?

*Concluzii și dezvoltări ulterioare*. Se expun în mod sintetic principalele concluzii ale cercetării și, în baza lor, se formulează posibilele oportunități de cercetare considerate realizabile și fertile din punct de vedere științific.

*Mulțumirile* pot fi adresate:

- § persoanelor care au contribuit la realizarea cercetării, în special, la realizarea experimentului pedagogic, dar care nu întrunesc condițiile pentru a fi citate ca autori;
- § persoanelor care au contribuit la prezentarea grafică și la tehnoredactarea articolului;
- § persoanelor care au asigurat un suport financiar pentru realizarea cercetării.

Se recomandă a se obține permisiunea tuturor persoanelor al

căror nume se menționează în această secțiune a articolului.

*Referințele bibliografice* se întocmesc pe măsura scrierii articolului. În acest compartiment se includ denumirile *tuturor* lucrărilor citate și *doar* a lucrărilor citate. Toate sursele din lista bibliografică trebuie să fie consultate *nemijlocit* de autor. Nu vor fi incluse în listă lucrările cunoscute de autor *numai* după *rezumate*. Regulile de perfectare a listei bibliografice pot fi consultate la biblioteca instituției de învățământ superior/instituției de cercetare și pe paginile Web ale Consiliului Național pentru Acreditare și Atestare al Republicii Moldova.

*Anexele* la articol pot conține:

- § descrierea integrală a instrumentelor utilizate (chestionare, scale, teste etc.);
- § detalii de calcul;
- § descrierea aplicațiilor informatice utilizate pentru culegerea sau analiza datelor;
- § informații suplimentare care se referă la conținutul articolului.

Un articol științific, care conține toate compartimentele enumerate, va conține aproximativ 20 de pagini.

## **7. Stilul articolului științific**

Când un autor nu se face înțeles de destinatarul textului său, este evident că nu a ales *stilul* potrivit comunicării ideilor sale. Redactarea unui articol științific nu este scrierea unui roman sau a unui articol de ziar. Aceasta nu înseamnă că autorul poate face abstracție de mijloacele de exprimare în limba în care se scrie articolul. Dimpotrivă, este absolut

necesară cunoașterea limbii în care se scrie, posedarea unui *vocabular* suficient de bogat și variat care să dea suplețe, ușurință, eleganță și, nu în ultimul rând, corectitudine exprimării. Se va opta pentru o descriere clară și precisă. Posibili cititori ai articolului pot fi colegi de breaslă, dar și persoane care cunosc doar tangențial domeniul „Științe ale Educației” și, în special, tema pe care o cercetează autorul. Se va folosi un stil direct, concis, factual, fără expresii emoționale. Este recomandată utilizarea frazelor scurte, mai puțin obositoare pentru cititor, mai ușor de construit pentru autor. Construcțiile prea sofisticate pot duce la ambiguități sintactice, când aranjarea defectuoasă a cuvintelor în propoziție face loc mai multor interpretări. Stilul științific poate fi caracterizat prin: obiectivitate, precizie, unitate, claritate, coerență, concizie, sobrietate, forță, originalitate (varietate, expresivitate și naturalețe), accesibilitate, eufonie și eleganță [9]. În opinia noastră, claritatea este una din calitățile principale ale unei lucrări științifice. Claritatea poate fi definită drept măsura în care un cuvânt, o idee este preluată de cititor cu aceeași semnificație pe care a avut-o în vedere autorul.

Pentru ca cititorul să poată urmări fluxul argumentației este necesară folosirea corectă a anumitor prepoziții, conjuncții, adverbe, locuțiuni pe post de operatori logici, cu ajutorul cărora pot fi puse în evidență relațiile dintre propoziții. În aceste cazuri poate fi utilizat tabelul de mai jos [10]:

	Conjunții și adverbe coordonatoare	Prepoziții și conjuncții subordonatoare	Exemple de verbe sau de locuțiuni
<b>Analogie</b>	Adică, de exemplu, pe lângă, la fel...	La fel ca, după cum...	La asta se adaugă și, este compatibil cu...
<b>Disjuncție</b>	Sau, fie, nici...	În afară de, numai dacă, doar dacă ...	Diferă de...
<b>Opoziție</b>	Dar...	Din contră, deși...	Este contrar cu, vizavi de...
<b>Cauză</b>	Căci, deci, într-adevăr...	Pentru că, dat fiind că, de vreme ce...	Motivul este că...
<b>Consecință</b>	În consecință, prin urmare...	Încât, așa că, de maniera ca...	Rezultă din, urmează ca...

Vocabularul utilizat va fi adaptat la context, se va evita utilizarea excesivă a lexicului specializat (denumiri, abrevieri cunoscute numai specialiștilor). Cuvintele vor fi folosite cu sensul lor propriu, potrivit contextului care le generează.

Editoarele moderne de texte oferă multiple posibilități de evidențiere în text a unor cuvinte, fraze. De regulă, evidențierea se face prin utilizarea diferitor stiluri de afișare: **bold** (îngroșat) sau *italic* (înclinat). În rare cazuri evidențierea se face prin subliniere. Nu se recomandă utilizarea concomitentă a două tipuri de evidențiere. Simbolurile și literele grecești sau latine (nume de variabile, unități de măsură etc.) se vor culege în *italic*. Se vor respecta, de asemenea, regulile pe care colegiul de redacție al revistei le impune autorilor

## 8. Alte recomandări

- § Întocmiți, în prealabil, un plan al articolului, urmând schema generală;
- § Scrieți prima variantă a articolului, fără a vă preocupa de stil, repetări, de termenii uti-

lizați, de ceea ce nu vă amintiți la moment, de ceea ce trebuie exclus. Va fi mai ușor de redactat un text care îl aveți în față, decât unul care există doar ca proiect;

- § Faceți prima redactare a textului peste 2-3 zile;
- § Reveniți la articol peste o zi. Recitiți-l seara, apoi dimineața. Parcurgeți articolul de mai multe ori, urmărind de fiecare dată un scop: (a) verificarea structurii articolului și legăturilor dintre diferite compartimente; (b) verificarea lungimii frazelor, regulilor de punctuație și ortografia (funcția respectivă a unui editor de texte vă poate ajuta, dar nu vă poate înlocui în acest caz) etc. Rețineți: cele mai multe greșeli se comit în compartimentul „Referințe bibliografice”. Nu vă bazați pe memorie: verificați numele autorului, denumirea lucrării, citatele reținute în text. Ultima verificare constă în citirea articolului cu glas tare;

- § Redactarea se termină nu atunci, când în articol nu aveți ce adăuga, ci atunci, când din el nu se mai poate elimina nimic;
- § Utilizând lista întrebărilor de control (Anexa nr. 2), verificați structura fiecărui compartiment;
- § Când veți obține o variantă a articolului, care nu supără urechea și ochiul, propuneți unui coleg să-l citească;
- § Sugestiile, semnele de întrebare ale colegului trebuie luate în considerație, deoarece ele indică „scăpările”. Probabilitatea că această primă lectură a articolului va permite de a descoperi carențele în formularea scopului, ipotezei, în utilizarea metodelor, în prezentarea rezultatelor etc. este mică;
- § Varianta optimă constă în citirea prealabilă a textului articolului de către trei persoane: un coleg care realizează cercetări la aceeași temă/domeniu, un coleg care nu cunoaște domeniul pe care îl investigați, un specialist în limbă (filolog);
- § Rugați un specialist în materie/domeniu (conducătorul științific, șeful catedrei sau laboratorului) să citească articolul, apoi discutați cu el posibilele modificări;

- § Scrieți varianta finală a articolului. Verificați lipsa greșelilor ortografice și de stil. Verificați încă o dată datele numerice și calculele;
- § Trimiteți articolul la recenzie sau, după caz, prezentați-l la redacția revistei, nu înainte ca să-l aprobați pentru publicare la ședința catedrei / laboratorului.

### **Mulțumiri**

Autorul mulțumește prof. univ. Ion Gagim pentru discuțiile fertile care au avut drept subiect problematica cercetării, în general, și problematica redactării unei lucrări științifice și care au condus la apariția acestui articol; conf. univ. Ala Sainenco pentru sugestiile prețioase privind redactarea finală a conținutului.

### **Concluzii**

Redactarea unui articol științific este un exercițiu intelectual dificil, dar nu unul imposibil. Cercetătorul, care a obținut rezultate științifice noi (oricât de modeste ar fi ele), poate urma recomandările formulate și realiza o lucrare care va fi acceptată pentru publicare și își va găsi cititorii interesați. Și ultima recomandare - ca să ajungi în vârful unui stejar ai de ales între două metode: (a) să te ostenești ca să te cațeri până sus sau (b) să te așezi pe o ghindă și ... să aștepți.

## Referințe biblio - și Webgrafice

1. Marcus, S. *Ieșirea din timiditate* (Un aspect al istoriei noastre culturale). Sursă electronică. Calea de acces: [www.itcnet.ro/history/archive/mi1997/current8/mi59.htm](http://www.itcnet.ro/history/archive/mi1997/current8/mi59.htm)
2. Eco, U. *Cum se face o teză de licență. Discipline umaniste*. – Iași: Polirom, 2006.
3. Patrașcu, D., Patrașcu, L., Mocrac, A. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. – Chișinău: Știința, 2003.
4. Ricordeau, P. *Rédiger un article scientifique: tout faire pour être lu!* // Revue Médicale de l'Assurance Maladie, vol. 32, n<sup>o</sup> 2, avrile-juin, 2001.
5. Vintan, L. N. *Scrierea și publicarea științifică*. Sursă electronică. Calea de acces: [webspace.ilbsibiu.ro/lucian.vintan/htm/Acad.pdf](http://webspace.ilbsibiu.ro/lucian.vintan/htm/Acad.pdf)
6. Michaud, A. *Redaction d'une memoire en français*. Sursă electronică. Calea de acces: <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/ed/savoirfaireED/savoir-faire-francais1.doc>
7. Glorieux, C. *Guide méthodologique pour la rédaction de travaux destiné aux étudiants de BA 1 en Sciences humaines*. – Bruxelles: Académie Wallonie, 2007. Sursă electronică. Calea de acces: [www.ulb.ac.be/enseignements/supports/sup-docs/guide.pdf](http://www.ulb.ac.be/enseignements/supports/sup-docs/guide.pdf)
8. Douté, S. *L'art de produire un bon article scientifique*. Sursă electronică. Calea de acces: [http://www.graal.univ-montp2.fr/perso/chivassa/scarica/art\\_de\\_produire\\_un\\_bon\\_article\\_scientifique.doc](http://www.graal.univ-montp2.fr/perso/chivassa/scarica/art_de_produire_un_bon_article_scientifique.doc)
9. Bulgaru, E. *Stilistică – Stil – Stil științific*. Sursă electronică. Calea de acces: [http://bcub.ro/continut/unibib/stilistica\\_stil\\_stiintific.php](http://bcub.ro/continut/unibib/stilistica_stil_stiintific.php)
10. Ferreol, G., Flageul, N. *Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală*. Trad. de Ana Zastroiu. – Iasi: Polirom, 1998.

### Anexa nr. 1

#### Lista publicațiilor de profil: Pedagogie

1. *Studia Universitatis*. Revistă științifică. Seria Științe ale Educației. Pedagogie, Psihologie, Didactica științei (Universitatea de Stat din Moldova).
2. *Arta și educație artistică*. Revistă de cultură, știința și practica educațională (Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți).
3. *Delta*. Teoria și metodologia instruirii (științe reale) (Universitatea de Stat din Tiraspol).
4. *Didactica Pro*. Revistă de teorie și practică educațională (Centrul Educațional "Prodidactica").
5. *Revista de științe socio-umane* (Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău).
6. *Univers Pedagogic* (Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova).

Lista întrebărilor de control la redactarea unui articol științific

- (a) pentru *Titlu*
  - § titlul rezumă adecvat conținutul articolului?
  - § nu este necesar un subtitlu?
  - § concordă titlul cu întrebarea pusă în introducere și cu răspunsurile din concluzie?
  - § este specificată instituția în care activează / studiază autorul?
- (b) pentru *Rezumat*
  - § este menționat domeniul științific în care se încadrează articolul și problema științifică pentru care se propun soluții?
  - § sunt enumerate rezultatele principale și implicațiile posibile?
  - § este evidențiată relevanța, originalitatea și calitatea lucrării?
- (c) pentru *Cuvintele-cheie*
  - § sunt ordonate cuvintele-cheie de la general la particular?
  - § nu este prea mare numărul cuvintelor-cheie
- (d) pentru *Introducere*
  - § este clar de ce a fost scris articolul?
  - § este formulat clar scopul lucrării și ipoteza cercetării?
  - § nu există contradicții în expunere?
  - § sunt menționate principale surse bibliografice?
  - § este accentuată actualitatea și gradul de noutate al lucrării?
  - § este accesibil conținutul Introducerii pentru un cititor care nu are pregătirea necesară?
  - § nu există în text comentarii care nu au legătură directă cu subiectul articolului?
- (e) pentru *Alte abordări*
  - § sunt descrise lucrările considerate relevante pentru problema abordată în articol?
  - § este descrisă diferența între abordările din articol și cele reprezentate în literatură?
  - § nu este subiectivă alegerea lucrărilor care abordează aceeași problemă / probleme similare?
  - § nu este excesivă lista autorilor menționați în acest compartiment?
- (f) pentru *Metodologia cercetării*
  - § este indicat când, cine și unde a realizat cercetarea?
  - § sunt descrise clar activitățile realizate în cadrul cercetării?
  - § sunt aduse toate informațiile pertinente referitoare la eșantion?
  - § sunt descrise metodele, tehnicile, instrumentele utilizate în cercetare?
  - § sunt indicate metodele statistice alese pentru analiza datelor?



- § este suficientă descrierea făcută pentru ca un cercetător competent să reproducă cercetarea?
- (g) pentru *Rezultate și Interpretări*
  - § sunt suficiente datele prezentate pentru a demonstra ipoteza cercetării?
  - § nu poate fi simplificată prezentarea datelor?
  - § toate coloanele din tabele duc o încărcătură informațională esențială?  
Nu poate fi eliminată o coloană?
  - § datele căpătate permit de a aduce argumente în favoarea acceptării ipotezei cercetării?
  - § sunt aduse argumente referitoare la calitatea lucrării și la validitatea datelor?
  - § sunt menționate limitele cercetării?
- (h) pentru *Concluzii și Dezvoltări ulterioare*
  - § concluziile conțin răspunsurile la întrebările puse în introducere?
  - § sunt formulate oportunitățile de cercetare ulterioară a problemei?
- (i) pentru *Mulțumiri*
  - § dispuneți de o listă a persoanelor care au contribuit la apariția articolului?
  - § ați obținut acordul persoanelor care vor fi menționate în acest compartiment?
- (j) pentru *Referințe bibliografice*
  - § ați verificat numele autorilor, denumirile surselor, adresele Internet?
  - § toate lucrările citate sunt cunoscute personal autorului?
  - § revista în care va fi trimis articolul nu are cerințe speciale pentru întocmirea listei bibliografice?
- (k) pentru *Anexe*
  - § nu poate fi eliminată una din anexe?
- (l) pentru textul integral al articolului
  - § nu pot fi eliminate unele fraze din textul articolului?
  - § toate schemele și desenele sunt strict necesare în text?
  - § nu au fost deformate ideile autorilor citați? Toate ideile „împrumutate” își regăsesc autorii?
  - § nu se poate de trecut în anexe o parte a textului?



## ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR CA FENOMEN SOCIO-CULTURAL

*L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR COMME PHÉNOMÈNE SOCIO-CULTUREL*

---

**Veronica ROBU,**  
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău  
**Sofia CĂPĂȚÎNĂ,**  
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

---

*Aux dernières décennies en lumière de l'humanisation de l'enseignement de plus en plus se met en évidence la méthode individuelle-orientative qui détermine l'essence du contenu de l'enseignement. Certains chercheurs considèrent comme contenu de l'enseignement l'adaptation pédagogique du système des connaissances et des compétences à la pratique de l'activité créatrice et à la pratique de l'attitude émotionnelle de la volonté qui donne la possibilité de former la personnalité, capable garder et à développer la culture matérielle et spirituelle de la société. Une telle méthode assure la liberté de choisir le contenu de l'enseignement en but de satisfaire les besoins de l'instruction spirituelle et culturelle.*

*Metoda individual-orientativă a învățământului e înțeleasă, pe de o parte, ca o mișcare continuă de idei și experiență a învățământului în dezvoltare, pe de altă parte, ca o stabilire calitativă a sistemului nou de învățământ, format în condițiile unui nou sistem social, democratic și uman.*

De aici învățământul adevărat se prezintă nu ca o cale de intrare a omului în viața socio-umană complicată, dar mai întâi ca o metodă de integrare a omului în chipul „eu” prin interiorizarea valorilor culturale, cât și a celor sociale, prin însușirea sa ca personalitate. De aceea scopul comun al învățământului determină și creșterea omului de cultură, unde cultura ocupă un loc esențial în dezvoltare.

**Sistemul cultural** este considerat un produs al acțiunii și un factor ce condiționează elementele viitoarei acțiuni.

Pot fi relevate mai multe definiții ale termenului **cultură**. Astfel, cultura

- ▼ „furnizează răspunsuri pentru toate acțiunile individului asupra problemelor vieții; oferă mijloace de interacțiune cu mediul înconjurător; aduce liniște individului și îl orientează într-un ansamblu de tradiții religioase și folclorice; este influența mediului ambiant” [3, p.150];
- ▼ este „sistemul de valori și norme” [9];
- ▼ reprezintă „totalitatea valorilor materiale și spirituale

- create de omenire și a instituțiilor necesare pentru aceste valori; faptul de a poseda cunoștințe variate în diverse domenii: totalitatea acestor cunoștințe; nivelul ridicat de dezvoltare intelectuală spre care tinde cineva” [5, p. 248];
- ▼ constituie „sistemul de valori, convingeri, tradiții și norme de comportament comune, unice pentru un anumit grup de oameni; programarea colectivă a minții umane care diferențiază membrii unui grup uman de cei ai altui grup; un sistem de valori susținute de un colectiv” [7, p.112];
  - ▼ cumulează „totalitatea modelelor comportamentale social-transmise, artele, credințele, instituțiile și toate celelalte produse ale muncii oamenilor, raționamentele caracteristice pentru comunitate sau populație; stilul experienței sociale și artistice ce aparține societății sau clasei” [1, p.321];
  - ▼ nu este altceva decât modelul integrat al comportamentului uman, care include felul de a gândi și a vorbi, de a acționa și a făuri; acest model ține de competența individului de a învăța și transmite cunoștințele acumulate generațiilor viitoare;
  - ▼ ar putea fi definită ca fiind dezvoltarea spirituală a omului prin intermediul cunoștințelor, instruirii, educației estetice și morale;
  - ▼ îmbină „relațiile (cu caracter de angajament al organizațiilor și oamenilor pentru a avea încredere unul în altul în măsura în care să poată activa împreună) și valorile care afectează substanțial comportamentele” [10, p.42];
  - ▼ este „ansamblul format din sisteme de reprezentări, sisteme normative, sisteme de expresii și sisteme de acțiuni” [8, pp. 16-17];
  - ▼ prezintă „transmiterea de la o generație la alta, prin intermediul predării și imitației, a cunoștințelor, valorilor și a altor factori care influențează comportamentul” [4, p.2].
- Această listă este deschisă și poate fi completată continuu deoarece lumea înconjurătoare este lumea culturii. Obiectele de muncă și mijloacele de transport, invențiile tehnice și descoperirile științifice, limba și scrișul, operele de artă și normele morale, operele filosofice și sistemul politic al conducerii, coduri de drept și credințele religioase, metodele de învățământ spre educație, sănătate, tradițiile și ritualurile – toate acestea sunt inițiative ale activității umane.
- Lumea contemporană se deosebește printr-o deosebită concentrare, dinamism, tendințe și poziții alternative. Cultura posedă un mare potențial în căutarea înțelegerii, în accentuarea valorilor social-umane.
- Contrapunerea diferitor metode la definirea culturii oferă posibili-

tatea determinării conținutului și structurii ei. Sunt diferite aspecte însă cele mai importante sunt atitudinea profundă, conștiințioasă, respectabilă față de moștenirea trecutului; capacitatea însușirii creative; perceperea și transformarea realității într-o sferă sau alta a muncii și relațiilor socio-umane.

Complicitatea și înțelegerea multiaspectuală a noțiunii de „cultură” redă bogăția materială și spirituală, ce au fost create de om în milenii. Marea majoritate a cercetătorilor contemporani afirmă că, în calitate de mijloc (metodă) de conviețuire umană *cultura* este, în același timp, și *un proces* (în forma unei activități materiale și spirituale a omului), precum și *un rezultat* (produs al acestei activități, ce formează mediul complicat artificial, redând atitudinea omului și societății față de natură).

Trebuie de remarcat că anume *cultura* ajută la transmiterea informației de la o generație la alta și este un schimb al supraviețuirii comunității omenești, altfel fiecare generație ar trebui să rezolve aceleași probleme. Prin prisma aceasta învățământul este nucleul în jurul căruia se integrează toți parametrii vizați.

Tradiția istorică tratează învățământul ca formă a cuvântului. În sec. al XIX – lea acest cuvânt corespundea în întregime termenului (germ. *Bildung*) și însemna „formarea chipului” (spiritual sau trupesc). Cu acest sens l-a introdus în știința pedagogică elvețianul Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Învățământul

mult timp nu a avut un conținut bine determinat și până în prima jumătate a sec. al XIX – lea era ca un sinonim al educației. Până în sec. al XVI – lea în legile germane și în literatura pedagogică nu se întâlnește cuvântul *Bildung* („învățământ”), dar figurează numai cuvântul „*Lehre*” și „*Erziehe*” (educație). Mai târziu acest termen a început să capete un sens specific terminologic și să fie legat cu instruirea, prezentând influența sa formativă asupra personalității.

Această componentă ce se referă la intelect, la gândirea omului, la cunoștințele și conduita sa din mediul exterior, merită denumirea de „*învățământ*”, iar ceea ce arată lumea lăuntrică a omului (convingerile, voința, calitățile și alte caracteristici ale personalității) este „*educație*”.

Cu toate diferențele abordării și determinării, învățământul rămâne un aspect important al culturii, dar uneori aproape că este un sinonim al culturii. Învățământul și cultura sunt strâns legate și nu există unul fără altul. Și dacă cultura reprezintă toate valorile materiale și spirituale (morale), făurite de om, atunci învățământul contemporan, din punctul de vedere al rolului său în viață, poate fi determinat ca fiind un aspect special al vieții omului, în care se formează condițiile externe și interne pentru dezvoltarea personalității în procesul deplorării valorilor culturale. Mai mult ca atât, dacă învățământul este una dintre principalele condiții a reproducerii și dezvoltării culturii,

atunci noi trebuie să-l privim în calitate de cultură.

Cultura ce se dezvoltă pentru auto-realizarea omului cu ajutorul învățământului poate să capete o formă, un conținut și o tehnologie. În acest sens, învățământul este un mijloc de atașare la cultură. În viziunea lui Jinga I., învățământul trebuie să „integreze cultura, să fie ca minimum translatorul ei și chiar poate factorul dezvoltării” [6].

Sistemul învățământului superior dă culturii în primul rând, lărgirea spectrului absoluților culturali; în al doilea rând, accesibilitatea valorilor spirituale pentru omul ce posedă „limbajul culturii”; în al treilea rând, suma algoritmilor pentru reproducerea culturii contemporane și viitoare. Învățământul întotdeauna se dezvoltă și se determină cu un tip corespunzător de cultură.

Considerăm că pentru sistemul de învățământ este necesară componenta culturologică pentru a integra științele umaniste răslețite într-un tot al viziunii lumii, a omului, a culturii.

Ținând cont de cele relatate anterior, putem afirma că învățământul îndeplinește funcțiile **socială și culturală**. **Funcția socială** a învățământului este strâns legată de procesele socializării personalității, ce apar în momentul însușirii de către om a sistemului de cunoștințe, de norme și valori, ce-i permite să activeze în calitate de membru al societății, precum și de experiența socială pe care omul o acumulează în baza propriilor valori și orientări. **Funcția culturală** a învățământului

constă în utilizarea culturii deja acumulate în scopurile socializării individului. Datorită legăturii strânse a acestor două funcții vom percepe *învățământul* ca fiind *un fenomen socio-cultural*, de unde și termenul de „socio-cultural” [2, p.45].

Învățământul, orientat în general spre viitor, este acea sferă de bază, prioritară, de care depinde formarea personalității în societatea democratică, capabilă să construiască conștient viața personalității, luând în considerație tradițiile poporului său, morala, dreptatea socială și responsabilitatea, patriotismul, stima față de alte popoare, cu condiția înțelegerii personalității în baza competenței înalt profesionale.

Personalitatea interacționează cu cultura în trei componente importante:

- asimilează cultura, fiind obiectul acțiunii culturale;
- funcționează în mediul cultural ca un purtător ce exprimă valorile culturale;
- făurește cultura, fiind subiectul creației culturale.

În continuare eșalonăm unele **principii socio-culturale ale învățământului superior**:

- accesul dezvoltării personalității într-un mediu cultural;
- principiul organizării orientate spre mediul cultural al instituției de învățământ;
- diversitatea dezvoltării și autodeterminării culturale a studentului;

- principiul mediului cultural al instituției de învățământ.

În legătură cu aceasta, trebuie să urmeze aceeași direcție caracterul obiectivelor educaționale și metodele de instruire, bazate pe experiența culturii și învățământului în societatea contemporană.

În acest context, menționăm că problemele ce țin de înțelegerea învățământului ca un fenomen socio-cultural pot fi rezolvate prin prisma omului ca subiect principal al activității de instruire. Obiectul însușirii în sistemul învățământului se transformă într-o experiență socială privită de pe poziția realizării culturii.

Transmiterea culturii presupune nu numai activitatea omului în acumularea de cunoștințe ci și în

formarea competențelor personalității, să însușească și să folosească realizările culturii pentru rezolvarea problemelor sociale și personale, de asemenea integrarea lor cu mediul social existent, posibilitățile potențiale ale instituțiilor de învățământ prin care astăzi într-o măsură mare are loc integrarea în cultură.

Reieșind din acesta, considerăm real la etapa actuală de prevăzut ***învățământul ca un proces special organizat în dezvoltarea competențelor personalității ce se bazează pe însușirea, primirea și folosirea realizărilor culturale în rezolvarea problemelor sociale și individuale ca un rezultat calificat al acestui proces, arătat prin învățătura unui om concret.***

## Bibliografie

1. *American heritage Dictionary*, Boston, Houghton Mifflin, 1976.
2. Belcianu I. A., *Geneza culturologiei românești*, Iași: Junimea, 1974.
3. Benngadi R., *Un emigrant peut cacher un autre*, Toulouse, Anpace, Privat, 1986.
4. Boyd R., Richerson P. I., *Culture and the Evolutionary Process*, Chicago, University of Chicago Press, 1985.
5. *DEX al limbii române*, Ediția a II-a, Univers Enciclopedic, București, 1996.
6. Jinga I., *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, București, EDP, 1993.
7. Konstantinov N.A., Medânski E.N., Șabaeva M.F., *Istoria pedagogiei. Manual pentru institutelor pedagogice*, Chișinău, Editura pedagogică de Stat a RSS. Moldovenești „Școala Sovietică”, 1958.
8. Kubr Milan, *Management consulting. Manualul consultantului în management*, București: AMCOR, 1992.
9. Ruști D., *Enciclopedia culturii umaniste (religie, literatură, filozofie). Pentru oamenii grăbiți*, București: Niculescu, 2004.
10. Tănase Al., *Introducere în filosofia culturii*, București: Editura Științifică, 1968.



### POSSIBILITĂȚI EDUCAȚIONALE ALE FOLCLORULUI MUZICAL

*EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE MUSICAL FOLKLORE*

---

**Mariana VACARCIUC,**  
**doctor în pedagogie, conferențiar universitar,**  
**Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău**

---

*The article deals with the acute problems of children's education through musical folklore, emphasizing the educational possibilities of traditions and customs of the winter holidays. The author came to a conclusion about the role of the folklore (popular music) on the education of new generation.*

Apariția istorică a folclorului muzical este în legătură strânsă cu caracterul educației generațiilor în creștere la diferite etape de dezvoltare a societății. Folclorul sărbătorilor calendaristice constituie o sferă importantă a culturii spirituale populare.

Comorile spirituale ale poporului reprezintă baza unei noi educații centrate valoric. Numai printr-o educație față de națiune, de tradițiile și obiceiurile strămoșești, copilul cunoaște trecutul, în sufletul lui se naște acea semință de respect și stimă față de valorile spirituale ale neamului, acel pivot al spiritualității care va încolți și va da roade în viitor.

Folclorul sărbătorilor calendaristice constituie o sferă importantă a culturii spirituale populare. Ca și la alte popoare, folclorul românesc al sărbătorilor calendaristice a suferit modificări esențiale. Folclorul muzical al copiilor contribuie la cultivarea emoțiilor, la dezvoltarea intelectuală, a sentimentelor morale, estetice și, în special, a sentimentului de dragoste pentru integrarea acestei arte

în viață, a gustului estetic muzical.

Pedagogul-muzician O. Bârlea acordă o mare importanță educației muzicale în formarea personalității armonios dezvoltate, exprimându-și convingerea că inițierea copiilor în muzică trebuie să se realizeze pe baza valorilor spirituale, în special pe producții din folclorul copiilor, care fixează etapele de constituire a limbajului muzical al umanității și reflectă în plan ontogenetic procesul de conștientizare a sunetelor muzicale și de percepere emoțională a muzicii (1).

Repertoriul folcloristic al copiilor ne vorbește direct despre aspirațiile, necesitățile și interesele lor, despre gustul și simțul lor artistic. În această ordine de idei G. Breazu susține că însuși copilul, în exprimările sale muzicale, în cântecele lui ne pune la dispoziție date sigure asupra firii sale muzicale, asupra nevoilor sale spirituale, asupra aptitudinilor sale (4).

Creația populară vine să ne aducă înțelepciune nu sub formă de

cunoștințe, informație, ci sub formă de simțire, trăire și înțelegere deosebită a vieții, a existenței. Copilul are nevoie de armonie lăuntrică, tendință spre perfecționare continuă a „eu-lui”, aspirație spre frumos, înalt, sfânt. Acesta este vectorul educației în școala noastră. Copiii învață un șir de urături, semănături ca simple poezii, în timp ce aspectul muzical este completamente ignorat. Se interpretează o mulțime de colinde, cântece de stea fără a se cunoaște semnificația lor. Acest lucru se întâmplă din cauza lipsei unui contact viu, emoțional între profesor și elev, a unor relații de „colaborare artistică”, de sinceritate și „rudenie” sufletească, de interes comun; lipsa competenței profesionale, în ceea ce privește formarea deprinderilor vocale, de a cânta corect și expresiv în colectiv și solistic; de a respira corespunzător liniei melodice, de a pronunța clar și expresiv textul cântecelor, de a emite sunete frumoase, a simțului de ritm, dezvoltarea imaginației muzicale, formarea unor deprinderi legate de melodie prin intermediul folclorului muzical de iarnă, lipsa cunoștințelor teoretice despre folclorul muzical de iarnă.

Folclorul muzical al copiilor conține un real tezaur de informații necesare psihologilor, pedagogilor, sociologilor. Astfel, studiul limbajului și conținutului teoretic al folclorului muzical relevă psihologilor anume trăsături spirituale ale copiilor, aptitudinile, gusturile și tendințele lor, preferința pentru ritm și sunet, într-o fază din viața copilului, când mijloacele orale și auditive de structurare și transmitere a informației sunt preponderente (4).

Așadar, tradițiile și obiceiurile

conțin în sine trăsăturile specifice ale psihologiei naționale ale formațiunilor etnice. Ele se manifestă ca o parte a continuității în dezvoltare, a legăturii dialectice dintre trecut și prezent, iar prin el și cu viitorul. Noile generații își formează trăsăturile lor psihologice sub influența obiceiurilor și tradițiilor moștenite.

Poporul român, ca și toate popoarele, și-a creat timp de secole tradițiile, sărbătorile sale naționale. Ele stabileau normele de comportare ale familiei, statului și poporului în genere, transformându-se în legi nescrise, prin care funcționa societatea românească. Ele nu permiteau nicio excepție de la regulă, indiferent de starea socială și de ierarhia administrativă ocupată în societate. Tradițiile naționale îndemneau omul să fie om în orice împrejurare. Demnitatea umană era considerată un cult al umanismului și moralității. Prietenia dintre popoare și oameni, respectul reciproc, patriotismul, simțul jertfirii de sine pentru binele Patriei și poporului s-au cristalizat în obiceiurile și tradițiile naționale. Poporul crea, dezvolta și păstra cu sfințenie acele tradiții și sărbători, inclusiv tradițiile și obiceiurile sărbătorilor de iarnă, care îl ajutau să prospere, să înfrunte greutățile. Nu întâmplător proverbul românesc spune: „Dacă n-ai sădit un pom, n-ai săpat o fântână, nu ai lăsat moștenire, atunci degeaba ți-ai trăit viața”. Tradițiile, obiceiurile și sărbătorile înfrumusețază viața poporului, o fac să capete un anumit sens. Iată de ce poporul le păstrează și le transmite din generație în generație ca un dar sfânt, iată de ce ține la ele.

Intuind valoarea artistică și socială a acestor fapte, pedagogii, folcloriștii și psihologii au pus bazele învățământului muzical național,



accentuând valoarea realizărilor artistice, ale poporului, în care cele ale copiilor sunt prioritare. Deci folclorul național este tezaurul poporului. La crearea folclorului au contribuit mai mulți factori cărora le datorăm asemănarea sau identitatea faptelor de folclor cum ar fi existența elementelor comune în folclorul tuturor popoarelor. Însă apariția lor nu este determinată de contactele dintre aceste popoare, care au constituit și ele baza apariției și formării artei folclorice, ci este vorba de însușiri, de sentimente proprii tuturor oamenilor, popoarelor: bucuria și tristețea, dragoste și ura, credința în victoria binelui asupra răului, josnicia și mărinimia, binefacerea și răutatea, modestia și obrăznicia – o serie de elemente universale, rezultante ale unui adevărat cod de valori etice și estetice, făurit de popoare de-a lungul unei îndelungate istorii. Alături de aceste elemente cu caracter general-uman, în folclor sunt prezente și alte elemente, care nu pot fi explicate și concepute decât prin existența unor legături, influențe, invazii ce au avut loc între popoarele respective (ucraineni, turci, tătari, unguri, polonezi, germani, ruși) în decursul veacurilor: una din cauzele care fac posibile existența elementelor comune în folclorul a două sau mai multe popoare este *moștenirea comună*, adică izvorul comun de unde și-au luat început mai multe rânduiri cu o mulțime de afluenți, care și continuă genurile folclorului moldovenesc (2).

Aproape toate sărbătorile populare ale moldovenilor corespund cu cele ale slavilor: sărbătorile de iarnă, de vară... Cine vrea să știe trecutul moldovenilor, lasă să-l studieze pe cel al slavilor și, începând cercetările poate fi sigur că va ajunge la

rezultate dorite; în caz contrar el va înțelege puțin sau chiar nu va înțelege nimic: o altă cauză o constituie *influența exercitată de cultura unui popor asupra culturii altui popor* în anumite condiții istorice prielnice, influențe ce au avut loc în decursul veacurilor (6); a treia cauză o constituie *existența unor condiții social-istorice asemănătoare* în care au trăit și s-au dezvoltat două sau mai multe popoare „or, folclorul nu poate fi rupt de modul de existență al poporului care i-a dat naștere” (1).

Desigur, aceste cauze generale nu exclud posibilitatea existenței altora cu caracter local. *Mălăncuța* (urare de Anul Nou) este împrumutată de la poporul ucrainean. Folclorul datinilor calendaristice constituie o sferă importantă a culturii spirituale populare.

Repede

1. A-nul,bun vo-uă vă - fi - e,  
A-nul,bun vo-nă vă - fi - e, La mulțiani  
cu bu-cu - ri - e, La mulți ani cu bu-eu - ri - e.

Primul cercetător care a examinat obiceiurile calendaristice moldovenești și poezia lor a fost D. Cantemir cu lucrarea „Descrierea Moldovei.” *Chiraleisa* se potrivește cu strigarea creștinilor în rugăciunile lor „Kyrie eleison!” de unde se și trage. Stăpânul casei are obicei să facă la 5 făurar, în ziua Întâmpinării Domnului, o cruce de lemn, pe care o învelește cât mai frumos cu pânză albă sau cu pânză de borangic și catifea, cum poate fiecare după averea lui, iar după vecernie ca într-un alai, petrecuți de o droaie de copii, o. poartă prin toate casele, unde strigă

foarte des cuvântul *chiraleisa*. (5)



În prezent pe la casele oamenilor umbla părintele cu icoana Maicii Domnului, susținut de o droaie de copii, care strigă Chiraleisa. Acest obicei se practică în ajunul Crăciunului. Părintele, cu un mănunchi de busuioc, care simbolizează curătenia sufletească și cu apă sfințită, sfințește casele oamenilor ținând rugăciune și dorindu-le sănătate și liniște sufletească. Drept răsplată gospodarul îi dă un colac și câțiva lei. *Colindă* – „Aceasta aduce cu Calendis ale romanilor și se potrivește în general la începutul fiecărui An Nou, atât de către oamenii de rând, cât și de boierii cu datini deosebite” (5).

Repejor

1. La doi\_meri și la doi peri,-

*Refren*

Flo-ri-le dal-be, flori de măr, E un pat ma-

*Refren*

re\_nche\_iat, Flo-ri-le dal-be, flori de măr.

Fără folclor este imposibilă existența unei națiuni, a unui popor. Ramura importantă a folclorului o constituie folclorul pentru copii, deoarece copii sunt pilonii societății, a națiunii. Anume prin intermediul folclorului, obiceiurilor și tradițiilor se realizează scopul primordial al procesului instructiv-educativ și anume latura formativă, educativă, cognitivă sau instructivă, dar esențial este

obiectivul uman: formarea unei personalități multilateral dezvoltate și constituie fundamentul de bază al societății, al unei întregi națiuni. Dar cu părere de rău, până acum creația artistică a copiilor este insuficient cercetată și studiată, cu toate că prezintă o valoare considerabilă pentru educație și știință. Problema genurilor și speciilor folclorice ocupă un loc central în procesul istorico-folcloric. Culegătorii de folclor au contribuit într-o mare măsură la studierea și îmbogățirea folclorului pentru copii, care constituie fundamentul educării și dezvoltării unei personalități de vază, începând de la naștere și continuând până la procesul preluării adânci bătrâneți, deoarece bătrânii iau multe învățăminte din acest tezaur bogat.

Folclorul copiilor păstrează o străveche modalitate de comunicare și de exteriorizare artistică (muzicală, poetică și gestică). Transmise de-a lungul mileniilor, din generație în generație, pe cale orală, aceste nuclee (formule universale, preculturale) capătă o amprentă etnică numai în procesul preluării și plăsmuirii creatoare a copilului, deoarece mediul de viață spirituală și socială căreia îi aparține creatorul - interpret își pune totdeauna amprenta pe realizările sale.

Producțiile artistice ale copiilor sunt alcătuirii complexe, poli-funcționale, cu puternic accent afectiv, reflectând viața lor intimă, comportamentul față de lumea înconjurătoare.

Folclorul copiilor se va caracteriza prin următoarele:

- un fenomen accentuat sincretic; se îmbină în grade diferite: text poetic, melodia, gestul, mișcarea, jocul; are un puternic caracter co-

lectiv: se manifestă numai în societate în mediul unei categorii anumite de vârstă;

- are la bază o serie de norme tradiționale existente în formă latentă în memoria pasivă a copilului care se obiectivează cu fiecare interpretare; aceasta nu exclude procesul lent de evoluție, deși elementele fundamentale proprii genului prezintă o mare stabilitate;

- unele mijloace de expresie, astăzi cu prioritate preferate de copii, se întâlnesc și în repertoriul adulților, dar cu o frecvență redusă, fie în genurile lor proprii, fie în cazul, când se adresează celor mici pentru a fi mai ușor înțeleși de aceștia;

- în definirea trăsăturilor proprii acestei categorii trebuie să se țină seama nu numai de conținutul literar și de structura compozițională, ci și de funcționalitate.

Dificultatea clasificării și delimitarea de folclorul adulților ca gen, trăsături compoziționale și de conținut specifice, se datorează atât caracterului sincretic și eterogen, și al legăturii organice cu viața, cât și dinamismul lui, modificărilor permanente, îmbogățirii din surse variate și mutațiilor frecvente de la o categorie la alta, ceea ce implică schimbării de funcție și, parțial, al tematicii.

Deci operația de clasificare a creației populare este destul de complicată, delimitarea categoriilor folclorice întâmpinând un obstacol aproape de netrecut: marea mobilitate a faptelor de folclor determină caracterul relativ al oricărei clasificări:

1.G. Vrabie (9) în clasificarea sa ține cont de munca și viața oamenilor:

*Ode închinată muncii omului.*

a) colinde adresate gospo-

dăriei (plugușorul).

b) colinde individuale (pentru ciobani, pescari, fecior, fată).

Concomitent cu desfășurarea acestor obiceiuri aveau loc și mai continuă și astăzi – manifestări cu caracter dramatic, pantomime: jocul caprei, al căluțului, al lupului, al cerbului, al cucii ș.a.

2. E. Comișel (7) – categorii funcționale:

*Cântece și jocuri legate de date calendaristice:*

\* plugușoare;

\* sorcove;

\* colinde (cântece pe fereastră, în ajun și-n prima zi de Crăciun sau de Anul Nou);

\* chiraleisa;

\* cântece de stea.

Sărbătorile de iarnă includ multe datini, un complex bogat de genuri și specii poetice populare, ce descriu în imagini artistice munca și viața oamenilor. Poezia Anului Nou e unul din domeniile cele mai bogate ale folclorului moldovenesc.

Clasificarea folclorului muzical de iarnă joacă un rol important în procesul de exersare artistică a lui, deoarece exersarea artistică ne prezintă probleme pe care le pune și lumea înconjurătoare. Nu vom putea concepe baza clasificării folclorului muzical de iarnă, dacă noi înșine nu ne eliberăm, dacă nu ne adaptăm la el. Acest proces de a te adapta are adeseori drept consecință o gamă întreagă de mișcări sufletești: așteptare, decepție, mânie, resemnare, reflecție, surpriză, speranțe noi, eforturi reînnoite de voință, bucurie intensă pentru activitatea creatoare. Dar participarea nu rămâne doar pe planul sufletescului, ea pătrunde în

profunzime până la fizic, în degete, până în vârful picioarelor. În etapa contemporană exersarea folclorului muzical este lăsată în umbră. Copii cunosc superficial semnificația și conținutul obiceiurilor și tradițiilor populare ale folclorului muzical de iarnă.

Căutarea modalităților de joc evocau viața de toate zilele, dorințele poporului, faptele lui de vitejie și eroism, dragostea de libertate, demnitatea lui. Prin intermediul folclorului muzical, omul înzestrat cu înțelepciune, dar nu sub formă de cunoștințe, informație, ci sub formă de simțire, trăire și înțelegere deosebită a vieții, a existenței. Muzica va veni să treacă, în primul rând, prin simțul copilului. „Cei care simt pentru a gândi” posedă o experiență mai bogată, mai reală, decât cei care „gândesc pentru a simți” (1). Folclorul muzical al copiilor contribuie la realizarea acestui scop. Repertoriul folcloric al copiilor ne vorbește direct despre aspirațiile, necesitățile și interesele lor, despre gustul și simțul lor artistic.

Valoarea operelor de artă este de felul cum prin construcția și structura lor reușesc să realizeze într-o formă superioară și unitară, cele trei funcții – artistică, cognitivă și formativ-educativă, îndeplinindu-și astfel menirea socială:

1. Funcția *artistică* – esența folclorului preciza G. Brătianu – constă tocmai în aceea că dă unei idei materiale un chip viu, senzorial și frumos și astfel ajungem la cunoașterea adevărului, nu pe calea

rațiunii, ci a sensibilității. Prin funcția ei artistică opera folclorică trebuie să impresioneze și să devină un ferment al vieții spirituale (3).

2. Funcția *cognitivă* a folclorului este strâns legată de cea artistică, exercitându-se odată cu aceasta. Prin folclor omul cunoaște societatea de ieri, de astăzi și pe sine însuși.

Prin forța lui cognitivă, folclorul contribuie la cunoașterea și transformarea lumii, a societății și a omului contemporan preocupat de frumos, de crearea în jurul său a unui mediu estetizat, respingând ceea ce este urât și inestetic.

3. Funcția *formativ-educativă* a folclorului se realizează prin unitatea dintre funcția artistică și cognitivă. Folclorul autentic înobilează viața omului, îi formează atitudini și idealuri, convingeri și sentimente înalte. Unii specialiști văd în educația estetică un mijloc de umanizare a tineretului, copleșit de tehnicizarea excesivă din epoca noastră, precum și posibilitatea dezvoltării spirituale și a destinderii în timpul liber.

Frumosul din artă, din natură și societate, pătrunde ca o undă de lumină în toate sferele vieții umane, dându-i noblețe și autenticitate. El are puternice rezonanțe afective, cu influențe pozitive asupra produselor activității omului, a modului său de viață și a comportamentului față de cei din jur (8).

Prin inițierea copiilor cu obiceiurile și tradițiile folclorului muzical de iarnă, în cadrul lecțiilor

de *Educație muzicală* contribuim la educația estetică, care este o componentă de bază a formării vocaționale a personalității umane. Prin natura ei sonor - temporală, imaginea muzicală contribuie la declanșarea unor emoții estetice, având o puternică forță expresivă. „Arta muzical - folclorică dezvăluie lumea interioară a omului, cele mai subtile nuanțe ale vieții afective, cele mai înalte idealuri, crezul dintotdeauna al omului în bine, frumos și adevăr”. Educația pentru și prin arta muzicală înseamnă a-l face pe elev să treacă din ipostaza de auditor în cea de interpret și apoi în cea de creator. Dar pentru aceasta el trebuie să posede anumite dexterități, adică anumite cunoștințe, priceperi și

deprinderi în interpretarea și crearea folclorului muzical de iarnă, care este o parte importantă a artei populare.

Folclorul muzical de iarnă ocupă un rol primordial în cadrul lecțiilor de educație muzicală. Atât în primele două clase, când permanent, cu insistență și exigență, se preocupă de formarea și consolidarea deprinderii de a percepe, a recunoaște și a reproduce înălțimea sunetelor (considerând că această activitate descifrează secretul însușirii alfabetului muzical) și în clasele următoare vom avea această fundamentală preocupare pentru această importantă problemă muzicală

### Bibliografie

1. Bârlea, O. *Metodă de cercetare a folclorului*. București: Editura pentru literatură, 1969
2. Botezatu, G. *Folclorul datinilor de Crăciun și de Anul Nou // Viața satului*. 1995, nr. 1 – P.4.
3. Brătianu, G. *Enigma și un miracol istoric: poporul român*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1928.
4. Breazu, G. *Patrium Carmen*. Craiova: Editura științifică, 1941.
5. Cantemir, D. *Descrierea Moldovei*. București: Editura de Stat pentru literatură și artă., 1965
6. Caraman, P. *Colindatul la români, slavi și la alte popoare*. Studii de folclor comparat. București: Editura Minerva, 1995.
7. Carlgén, F. *Educație pentru libertate*. Cluj: Editura Triade, 1994.
8. Stoica, M. *Psihopedagogia personalității*. București: EDP, 1996
9. Vrabie, Gh. *Folclorul. Obiect-principii-metodă-categorii*. București: Editura Academică, 1990.



## КОМПОНЕНТЫ ТЕКУЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ ДЕКОРАТИВНО-КОМПОЗИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

*THE COMPONENTS OF THE CURRENT EVALUATION IN THE DECORATIVE –  
COMPOSITIONAL ACTIVITY OF THE STUDENTS*

---

Алла УВАРОВА, доктор педагогических наук,  
Василий ГРАММА, старший преподаватель,  
Государственный Педагогический Университет «Ион Крянгэ»

---

*Compositional activity is one of the principal educational activities of the students at the Decorative Art and Design Chair. It's a complex creative process that presents the line of stages developing in time. The final evaluation of the students' results in decorative composition depends on literate definition of the components in the present evaluation of the decorative-compositional activity.*

Одним из основных видов учебной деятельности студентов на кафедре Декоративного искусства и Дизайна является композиционная деятельность.

Декоративно-композиционная деятельность представляет собой сложный творческий процесс, состоящий из ряда этапов последовательно развивающихся во времени. Для определения успешности результатов учебного процесса по овладению студентами основами декоративной композиции необходимо учитывать качество всех основных этапов творческо-композиционной деятельности. Именно для этого используется текущее оценивание.

Проблема, определения базовых критериев текущего оценивания процесса создания декоративной композиции, является актуальной для частнопредметной педагогической методологии. Для этого, прежде всего, необходимо определить *компоненты оценивания* каждого из этапов декора-

тивно-композиционной деятельности, которые протекают в строгой логической последовательности:

1. Ознакомление с темой, анализ ее основных компонентов (по содержанию и по форме);
2. Изучение подобных решений других авторов (с выявлением сильных и слабых сторон композиции);
3. Выбор адекватных материальных и пластических средств реализации композиции;
4. Сбор подготовительного материала (наброски, зарисовки – пластические поиски основных мотивов);
5. Композиционные поиски пластического построения композиции:
  - графическое решение общей структуры (нахождение характера композиционной формы: статичной, динамичной, уравновешенной);

- поиски архитектурной согласованности общей структуры с композиционным центром;
  - графические поиски: пластическая разработка рисунка главных и второстепенных мотивов;
  - колористические поиски: разработка гаммы композиции, ее хроматической доминанты, светлотного диапазона, соотношение степени насыщенности и интенсивности главных и второстепенных мотивов;
  - выявление композиционного центра за счет введения хроматической доминанты.
6. Выполнение картона (эскиз в масштабе 1:1);
7. Выполнение композиции в материале:
- подготовка инструментов, приспособлений и материалов для адекватно разработанной композиции;
  - выполнение работы в материале согласно технологическим этапам определенной области декоративного искусства (роспись ткани, ткачество, витраж, керамика и др.);
  - художественное оформление работы согласно пластической концепции и выбранной технике.
- Большое значение для успешной реализации всех вышеперечисленных компонентов худо-

жественной деятельности имеет знание студентами *основ декоративной композиции* – основных средств решения фронтальной и объемной композиции: материальных, пластических и художественных; принципов композиционной организации, основанных на применении реалистических закономерностей и абстрактных методов компоновки; специфики проектирования и последовательности выполнения художественных работ с учетом технологических возможностей пластической трансформации данного материала (текстиль, керамика, металл, стекло и др.). Именно эти знания и их практическая реализация являются *критериями оценивания всех компонентов декоративно-композиционной деятельности* студентов. Так, например, первый и второй этап непосредственно связаны с анализом основных средств реализации декоративных композиций, созданных художниками.

Грамотность осуществления третьего этапа - *выбора адекватных материальных и пластических средств реализации композиции* – зависит от знания специфики проектирования и последовательности выполнения художественных работ с учетом возможностей технологии пластической трансформации определенного материала.

Уровень *реализации графической части композиционных поисков* определяется наличием у студентов системы знаний о прин-

ципах организации двухмерного и трехмерного пространства (применение реалистических закономерностей и абстрактных методов композиционного построения), о специфике формообразования в декоративном искусстве (разработка мотивов на низшем и высшем уровнях стилизации и соблюдение условий декоративности).

*Колористические композиционные поиски* должны оцениваться с точки зрения того, насколько эффективно применяются студентами знания по цветоведению и колористике, знания принципов гармонизации цвета и составления основных гамм (хроматических и ахроматических, контрастных и нюансных, светлых, средних и темных, теплых и холодных), адекватно ли используются приемы пластической активизации основных мотивов относительно композиционной среды, как колористически организуется композиционный центр, цветовая доминанта. Выполнение картона должно согласовываться со спецификой проектирования композиции в конкретной технике с учетом возможностей технологии пластической трансформации художественного материала.

*Выполнение композиции в материале* не является ремесленным процессом в чистом виде. Каждый из этапов изготовления объ-

екта декоративного искусства играет немаловажную роль для достижения конечного результата. Обычно такие условия, как организация рабочего места, подготовка инструментов, приспособлений и материалов, как правило, связывают только с соблюдением техники безопасности и рациональной организацией технологического процесса. Часто неграмотная организация рабочего места может привести к снижению или к потере художественной ценности композиции. На пример - световое освещение. При выполнении таких художественных техник как роспись тканей, гладкое ткачество, мозаика, рабочее место должно располагаться фронтально к свету. При выполнении фактурных и рельефных техник (в различных материалах) свет должен быть боковым, с тем, чтобы выявлять разнообразие фактурных, структурных и объемных контрастов.

*Выполнение работы* также должно оцениваться с учетом того насколько адекватно используются знания особенностей технологических этапов различных техник декоративного искусства и насколько широко и осознанно используются пластические возможности материалов. Художественное оформление работы оценивается согласно пластической концепции и выбранной технике изготовления.



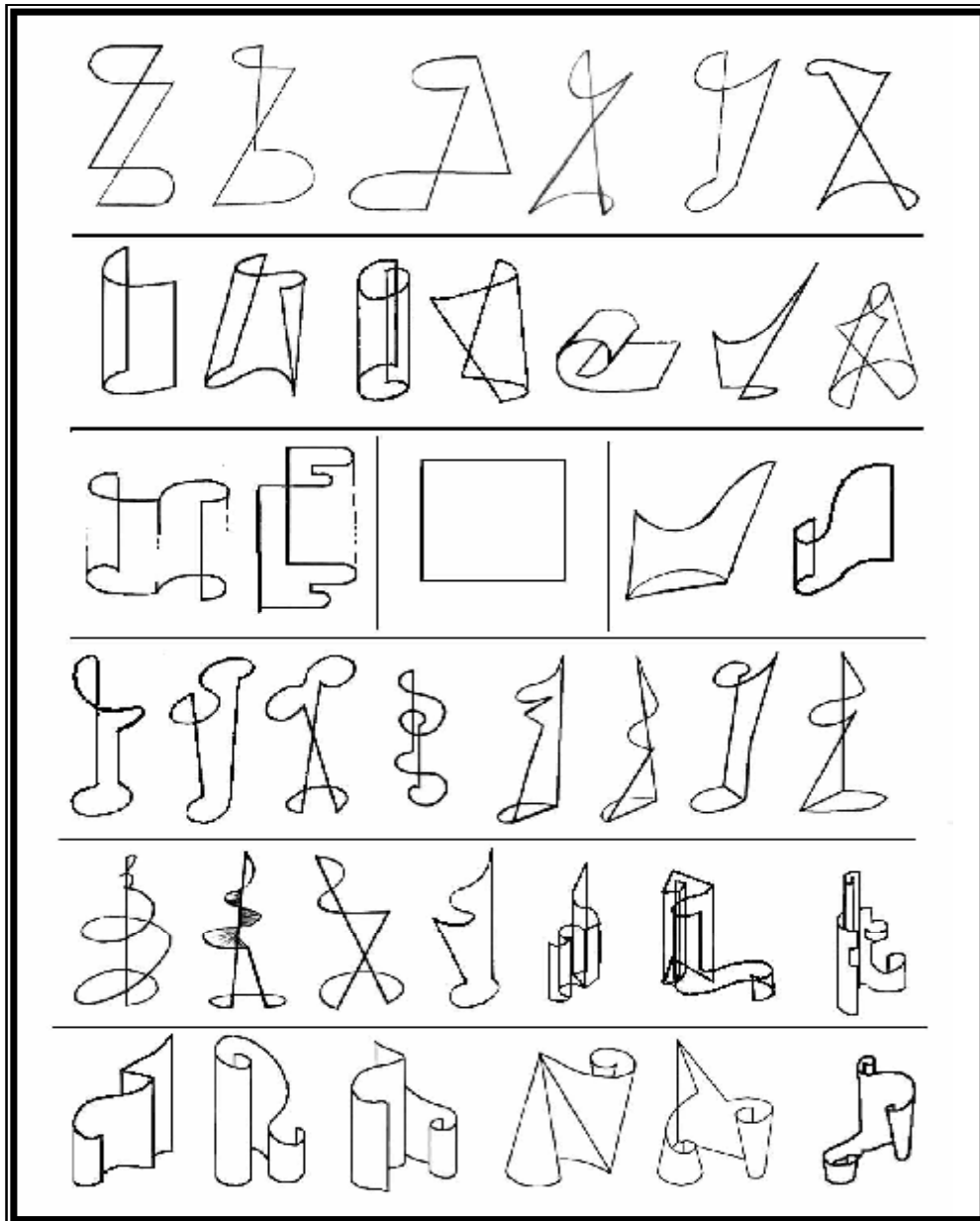


Рис.1. Графические композиционные поиски: применение методов трансформации плоскости для создания объемно-пространственных текстильных композиций (материальные формообразующие: каркас и система нитей основы)

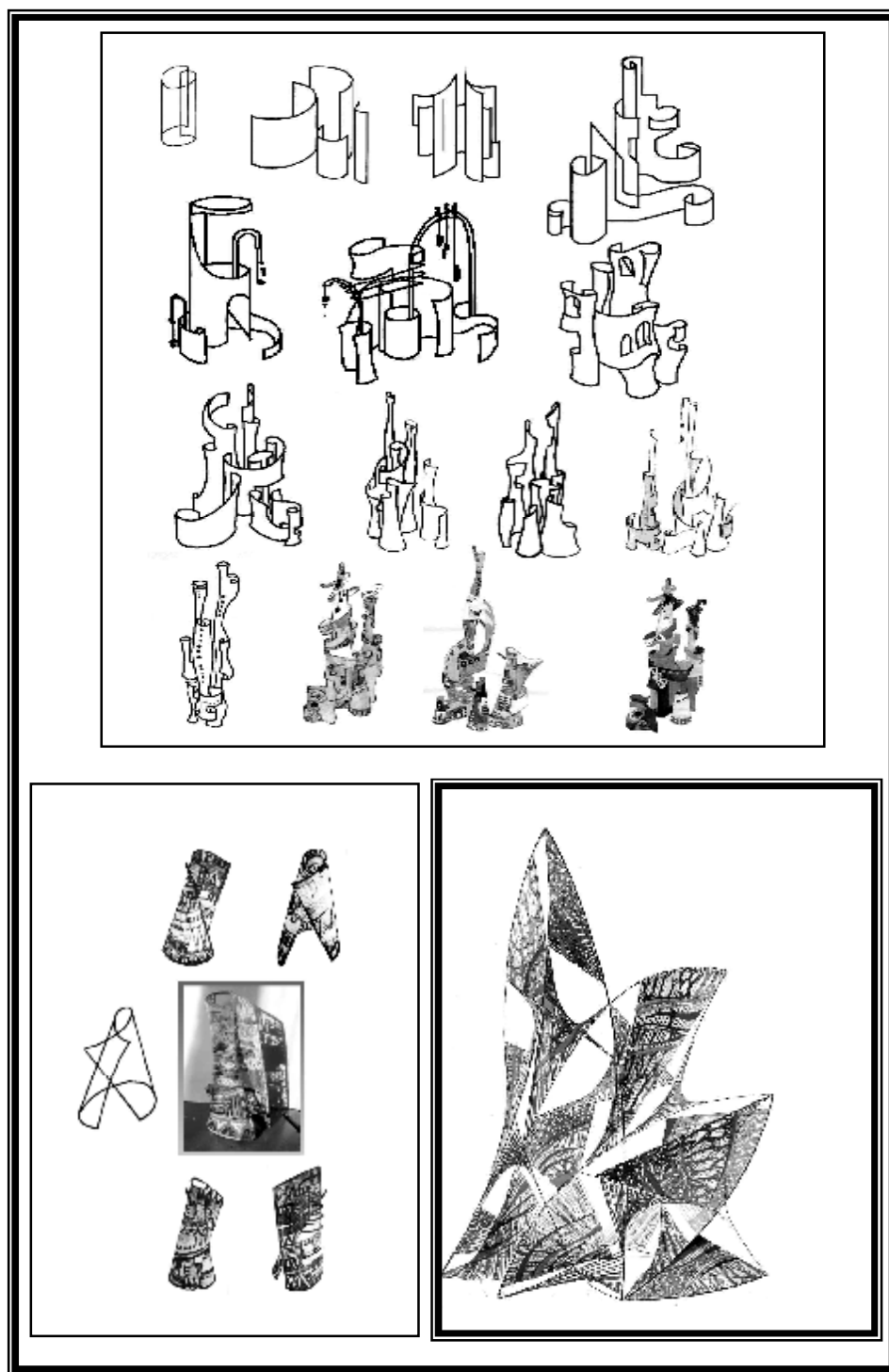


Рис. 2. Композиционные поиски объемно-пространственной текстильной композиции

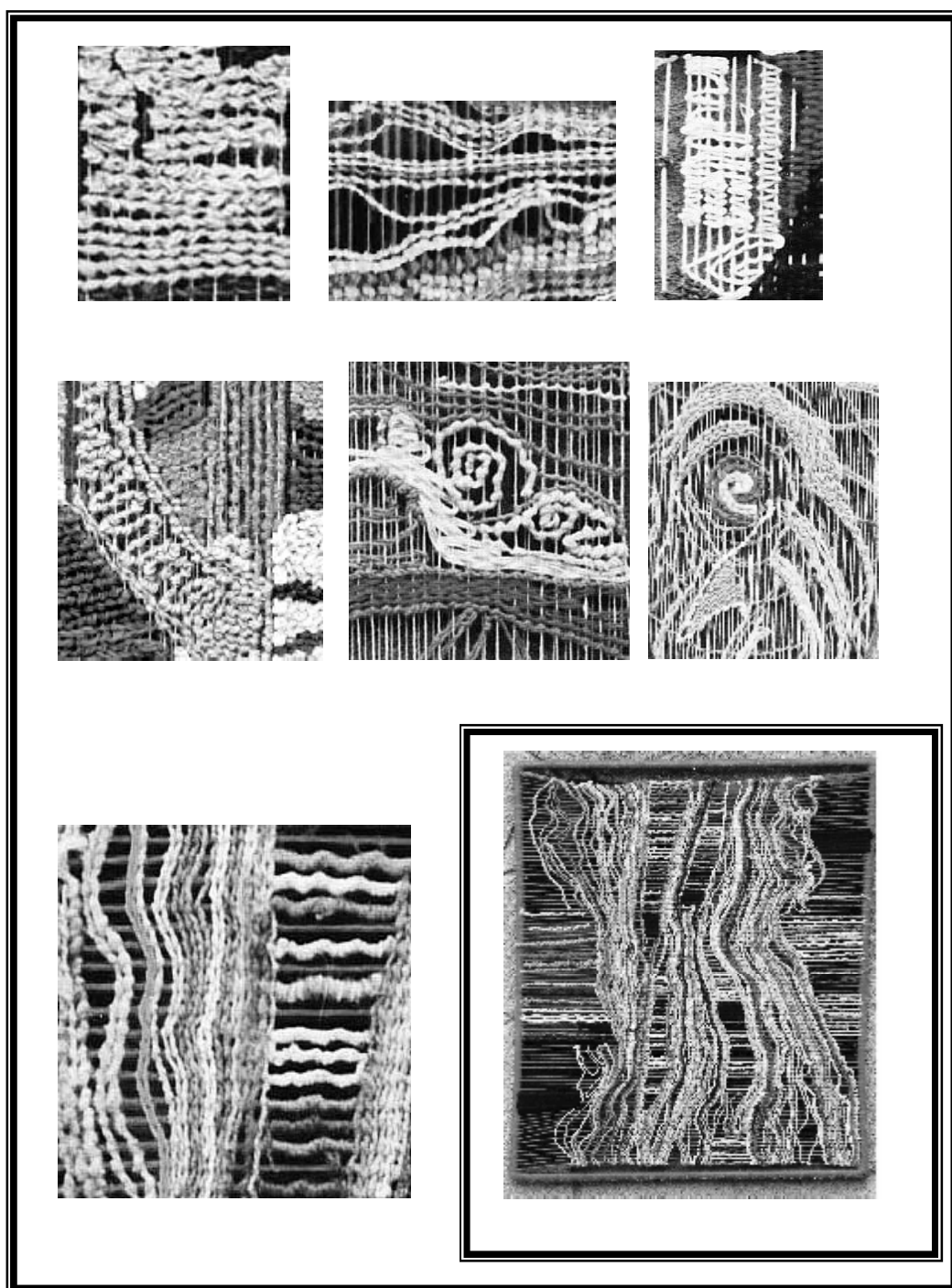


Рис. 3. Выявление пластических возможностей двойного ткацкого узла в создании ажурных текстильных структур

В данной статье мы предприняли попытку выявить в самом общем виде основные компоненты и критерии текущего оценивания декоративно-композиционной деятельности. Предложенные компоненты оценивания носят обобщенный, универсальный характер и могут быть использованы и преподавателями и студентами как ори-

ентир для оценки и самооценки творческой деятельности на различных этапах ее реализации.

Текущее оценивание декоративно-композиционной деятельности студентов определяет степень корректности финального оценивания результатов обучения, студентов декоративной композиции.

### Библиография

1. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*, Москва, 1997, с.197
2. Журавлев В.И. *Педагогика в системе наук о человеке*, Москва, Педагогика, 1990, с. 115-116.
3. Кузин В.С. *Психология. Учебник*, 4-е изд., Москва, АГАР, 1999, с. 304.
4. Селевко Г.К., *Современные образовательные технологии*, Москва, Народное образование, 1998, с 255.
5. Тряпицына А.П., *Методологические предпосылки построения педагогической теории образования*, // Электронное издание „Письма в Emissia.Offline: эл. Научно-педагогический журнал”.- Пб: СПБАИО, 2001, ART 832, Гос. рег. N0320100088, <http://www.emissia.spb.su/offline/a832.htm>
6. Filimon L., *Pedagogie – fundamentarea ca știința*, Bacău, Ed. Didactica și Pedagogică, 1996, 260 p.
7. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Chișinău, Știința, 2003, 251 p.



## CONCEPTUL DE CREATIVITATE vs COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

THE CREATIVITY CONCEPT VS YOUNG LEARNERS

---

**Livia TARLAPAN,**  
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației,  
lector, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău

---

*The creativity is one of the most important of the human values. It is one of the most necessary implications of the contemporary culture and contemporary civilization. Psychologists, teachers and people of other professions are impressed by this capacity. This problem is more important nowadays because our contemporary society needs more imagination. The social- economic progress is dependent on the quantity of imagination, on ingenuity, on originality, etc.*

*The teacher needs to adopt a didactic strategy. This strategy needs to stimulate the students, to favour the thinking, to offer manifestations for them.*

*This human process needs maturity and the people should develop it. The creativity is very important for a lot of situations in our life. In real life one problem can have a lot of answers and the creativity can help us in this situation.*

**Termeni – cheie:** *creativitate, potențial creativ, imaginație, unicitate, originalitate, valoare socială, produs al creativității, ingeniozitate, proces creator.*

Creativitatea este una din cele mai importante valori umane, sociale și educaționale, constituind una din implicațiile esențiale ale culturii și civilizației contemporane. Idealul educațional al societății noastre vizează formarea personalități autonome și creative, personalități care să anticipeze viitorul, să transforme prezentul în direcția anticipărilor sale, să descopere și să rezolve situațiile împreună cu ceilalți.

Problema creativității a preocupat numeroși oameni de știință: psihologi, pedagogi și practicieni în domeniul educației, impresionați de valoarea acestei capacități care învăluie persoana și comportamentul unor indivizi creatori. Această problemă se relevă astăzi mai pregnant nu pentru că eforturile de până acum au

fost inutile, ci pentru că societatea contemporană solicită, mai mult ca oricând, creativitate umană – progresul social-economic fiind dependent în mare măsură de gradul de imaginație, ingeniozitate și originalitate, investite în activitățile desfășurate în diverse domenii.

Din ce în ce mai mulți cercetători consideră creativitatea o trăsătură esențială și difinitorie pentru existența individuală și pentru evoluția societății. Fiecare om dispune printre, celelalte calități, de un potențial creativ. Creativitatea poate fi educată, dezvoltată și pusă în valoare.

Ca referire la creativitate, filozoful Bertran Rasel menționa: dacă în sec. al XVII – lea o sută dintre personalitățile proeminente ar fi dispărut în copilărie, atunci lumea modernă n-ar fi cunoscut progresul actual. Sondajele psihologice întreprinse ulterior de E. Paul Torrence, eminent cercetător al creativității, au confirmat: caracteristica esențială a tuturor somităților din știință și artă a

fost creativitatea. Rolul intelectului pentru productivitatea și calitatea muncii într-un domeniu este enorm. Dar nici nu e cazul să absolutizăm importanța lui, precum s-a făcut pînă adineaori. După cum explică metaforic această situație Rene Zozzo, chiar și geniul e acest coeficient de inteligență plus încă ceva creativitate fără de care și cei mai dotați subiecți ar rămâne „fructe sterile”. [5]

Unii autori consideră că termenul de creativitate a fost folosit pentru prima dată de Jacob Moreno, „părintele sociometriei” pentru a desemna „facultatea de-a introduce în lume un oarecare nou”. [6]

Etimologic, termenul *creativitate* desemnează procesul de zămislire, făurire, rostire a ceva nou, original. Nenumărate denumiri metaforice exprimă concepțiile diverșilor autori asupra creativității: „intelență fluidă” (R. B. Cattell), „gîndire divergentă” (J. Guilford), „rezolvare specifică de probleme” (H. H. Simon), „rezolvare de probleme slab structurate” (J. Bruner), „imaginație creatoare” (Th. Ribot), „imaginație constructivă” (A. Osborn), „gîndire autonomă” (Fr. Bartleit). [6]

În pofida numărului impunător de cercetări consacrate creativității nu s-a ajuns încă la un consens în definirea ei. Fiecare autor formulează o definiție operațională. Drept consecință, avem astăzi sute de modalități prin care este definită creativitatea. Fenomenul este explicabil, dat fiind complexitatea problemei în cauză, care poate fi tratată din mai multe puncte de vedere (cu atît mai mult cã accepțiunile diferite nu se contrazic, ci, mai degrabă, se completează). [4]

De origine latină, dar preluat din franceză în limba română conceptul de creativitate are numeroase defi-

niții. „Creativitatea este, înainte de toate, un proces care duce la un anumit produs” afirmă Al. Roșca.

De asemenea, se remarcă și opinia lui J. C. Flanganon de-a lua în considerație, în corelația cu creativitatea și productivitatea, și noțiunea de ingeniozitate „prin care se înțelege rezolvarea problemelor cu eleganță neuzuală, într-un mod abil și surprinzător”

După M. Bejat, „Creativitatea în adevăratul înțeles al cuvîntului (capacitatea de-a crea idei sau lucruri noi) nu poate fi produsul unui singur factor, oricare ar fi acesta și oricît de important ar fi el (flexibilitatea, originalitatea etc.). Ea e întotdeauna rezultanta mai multor vectori de același sens, a căror direcție și mărime sunt diferite. Cu cît mărimea vectorilor va fi mai importantă și direcțiile mai apropiate, cu atît rezultanta va fi mai puternică”. [3]

„Conceptul de creativitate desemnează dispoziția care există în stare potențială la oricare individ și la oricare vîrstă, de-a produce ceva nou și relevant, la scară socială și individuală”, afirmă S. Cristea [2]

L. S. Vîgotski numește creativitatea „tot ce depășește limitele utile și cuprinde măcar un gram de noutate”.

După Cosmovici, creativitatea unei persoane constituie rezultatul procesului creator și, totodată, o capacitate complexă a omului, o structură caracteristică a psihicului care face posibilă opera creatoare.

E. Limbos înțelege prin creativitate o capacitate de-a produce, de-a imagina răspunsuri la probleme, de-a elabora soluții inedite și originale.

E. Torance (1978) definește creativitatea ca proces, care conduce la elaborarea de soluții noi, pentru aceasta se asociază informațiile exis-

tente în memorie cu cele noi, se caută soluții, se fac presupuneri alternative pentru rezolvarea problemelor, se testează și se retestează alternativele, se perfecționează și, în final, se comunică rezultatele.

U. Șchiopu afirmă că actul de creație se produce sub forma unei tensiuni interioare, generative, exclusive, ca trăire profundă a datelor unei situații ori probleme, ce trebuie rezolvate subiectiv și care angajează toate forțele psihicului.

A. Munteanu consideră creativitatea procesul prin care se focalizează într-o sinergie de factori (biologici, psihologici, sociali) întreaga personalitate a individului și care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original cu sau fără utilitate și valoare socială. [4]

Conform acestor definiții, o activitate sau un produs se consideră rod al creativității, dacă respectă următoarele criterii: *unicitate, originalitate și valoare socială*.

Dar aceste criterii snt valabile în aprecierea creației adulților și pot fi aplicate mai puțin activității și producției copiilor.

În acest caz creația infantilă este un proces continuu de autodepășire și autoschimbare, adică este un salt calitativ vizavi de sine însuși. Se consideră creative descoperirile individuale ale copilului, care reprezintă noutate pentru subiectul concret și sunt obținute de acesta ca urmare a propriilor investigații, în rezultatul conexiunii originale a lucrurilor și noțiunilor deja cunoscute. Astfel se constată creativ pentru individul dat:

a) conjugarea cunoștințelor anterioare într-un răspuns nou, neobișnuit;

b) rezolvarea printr-o metodă nouă, necunoscută (până la acest moment de subiectul dat) a unui exercițiu sau a unei situații de problemă;

c) interpretarea nouă a unui subiect cunoscut;

d) prezentarea originală a personajului cunoscut etc.

Pentru școlarii mici deci, orice act ce reclamă procedee euristice, care conduc la concluzii individuale, inedite, descoperite prin eforturi personale, este, prin definiție, un act creativ.

La vârsta școlară mică, procesul de învățământ solicită din plin forțele creative ale elevului. Odată pășind pragul școlii, copiii sunt antrenați într-o muncă intelectuală continuă, în bună parte necunoscută lor. În asemenea situație, experiența de viață și cunoștințele acumulate anterior se dovedesc a fi insuficiente pentru obținerea unor rezultate școlare pozitive. În consecință, copiii își activează potențialul creativ: accesează intuiția, manifestă inițiativă intelectuală, implică procesului de cunoaștere elemente ale fanteziei: comparații și asocieri neașteptate, ipoteze neobișnuite. [5]

Totuși, în educație, creativitatea copiilor este supusă unor constrângeri, deoarece merge uneori împotriva rezultatelor dorite de sistem. Procesul educativ este, în mare parte, gândit astfel încât să-i facă pe elevi să treacă des prin examene, fapt care-i determină să dea răspunsuri dorite de examinatori. Nu cel mai original, nu cel mai creativ, ci singurul corect de pe lista cu răspunsuri.

În viața reală însă nu este așa. Orice problemă, orice cerință poate să aibă mai multe răspunsuri corecte. Nevoia de creativitate apare atunci când răspunsul evident nu este satisfăcător. Cineva a făcut deja aceasta, procedeul a fost aplicat deja și avem nevoie de ceva nou, de ceva diferit. [1]

Sistemul tradițional de instruire însă nu urmărește acest scop, nici prin conținut și nici prin metodele

aplicate. De aceea numeroși elevi, setoși de cunoștințe și generatori de idei în clasa I, spre sfârșitul clasei III se „sting”. Nu e întâmplătoare deci constatarea că în primii ani de școală, odată cu neglijarea jocului, se pierde copilul actor și dansator, la 10 – 11 ani este blocat pictorul, iar în adolescență poetul.

Până la urmă, ne pomenim că, deși fiecare copil dezvoltat normal deține facultatea creativă, eficacitatea ei variază de la subiect la subiect. De aceea distingem subiecți creativi și subiecți fără performanțe creatoare. [5]

Motivația pozitivă, afectivă și cea de ordin relațional stimulează nevoia copilului de a-și exprima propriile opinii, propriile cunoștințe într-o formă inedită. Trăirile afective plăcute, pozitive, declanșate de către utilizarea de adult a motivației afective de aprobările verbale și nonverbale, stimulează conduita creativă a elevului și devin motive creative.

Materialele didactice bogate și atractive, indicațiile verbale, descrierile plastice ale adultului amplifică manifestările creative ale copilului prin intermediul jocului, desenului, povestirii creatoare.

Potențialul creativ al școlarului poate fi valorificat și îmbogățit prin însași procesul instructiv – educativ din școală. Sarcina instructivă trebuie să conțină o încărcătură emoțional – motivațională, ea trebuie să placă, să provoace curiozitate, atracție, dorință de a o rezolva.

Atitudinea adultului față de copil - aprobativă și mai ales participativă - ameliorează disponibilitățile creative. Atitudinea neimplicată și cea autoritară a pedagogului și a părintelui diminuează manifestările creative ale copilului, generează supunere, timiditate, conduită verbală și nonverbală șablonizată.

Creativitatea copiilor poate fi distrusă prin aplicarea greșită a evaluării și a competenței sau prin restrângerea exagerată a capacității de-a alege.

Învățătorul trebuie să adopte o strategie didactică în care să stimuleze atitudinea interogativă a copiilor, să favorizeze gândirea divergentă, să ofere câmp de manifestare a spontaneității și inițiativei copiilor.

E binevenită chemarea educatorilor să conștientizeze că orice formă de progres uman necesită o reactivitate matură și oamenii cei mai predispuși către o activitate creativă, precum adulții, sunt cei ale căror potențe creative au fost dezvoltate în copilărie, iar potențialul creativ cunoaște o dinamică specifică de-a lungul dezvoltării ontogenetice manifestându-se particular de la un individ la altul.

Or, după cum menționa (deși puțin exagerat) B. Rasel, dacă potențialul creativ doar a o sută de persoane se dovedește decisiv pentru evoluția civilizației, ne putem imagina ce viitor minunat ne-ar aparține dacă ar fi încurajat și dezvoltat potențialul creativ a mii și mii de preșcolari și elevi.

## Bibliografie

1. Brian, Clegg, Paul, Birch, *Creativitatea*. Iași, Editura Polirom, 2003
2. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*. Chișinău, Grupul Editorial Litera Educațional, 2002
3. Moraru, I., *Știința și filosofia creației*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995
4. Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie*. Timișoara, Editura Augusta, 1994
5. Platon, C., Focșa-Semionov, S., *Ghid psihologic*. Chișinău, Editura Lumina, 1994
6. Prițcan, V., *Fundamentele psihologice de cultivare a creativității prin intermediul subcomponentei curriculare*. Chișinău, 1998.





## L'EVALUATION COMME UNE "EDUCACTION" DANS LES ARTS PLASTIQUES

*EVALUAREA CA O METODĂ „EDUCATIVĂ” ÎN ARTELE PLASTICE*

---

**Maia ROBU,**  
doctor în pedagogie, doctor în arte, conferențiar universitar,  
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

---

*În arte în general, și în artele plastice, în mod special, o evaluare a producției artistice este inevitabil supusă unei tratări subiective. Acest fapt trezește diverse contradicții printre educatorii de artă, o parte dintre care contestează legitimitatea unui act de "expertizare" a lucrărilor plastice care, la nașterea lor implică inteligența senzorială a ființei umane. În același timp, contextul școlar cere o aliniere a acestei discipline "nedisciplinate" – Educația artistică plastică - la rigorile față de curricula materiei date, deci o evaluare este necesară. Aceasta ar putea fi evaluarea extensivă, care include două criterii: comportamentul elevului (ascensiunea personală a elevului), producția finală (răspunsul dat la problema plastică propusă).*

Les opinions sur le rôle et les formes d'évaluation d'une activité artistique plastique sont diverses. Dans la pratique pédagogique l'opportunité de l'étape d'évaluation est parfois contestée. Par exemple, les adeptes de la non-intervention de l'adulte lors de ce genre d'activités, et notamment leur représentant le plus catégorique – Arno Stern - affirme, que "Dans l'éducation artistique il n'existe pas de note, pas de récompense, pas de classement et surtout, pas de compétition".<sup>1</sup> Il nous semble, qu'il s'agit ici d'une contestation de l'évaluation de l'expression. Tandis que, dans le cadre d'une éducation dans un système d'enseignement, il ne s'agit pas d'évaluation d'un travail fini, mais du *processus* et du *résultat final* de la séquence (ce dernier peut constituer aussi une phase inachevée de la réalisation artistique). Une fois

---

<sup>1</sup> Stern A. *Aspects et technique de la peinture d'enfants*. Delachaux- Niestlé, Versailles, 1956, p 20

de plus, pour amener cette "discipline indisciplinée" au même niveau que les autres matières scolaires, nous considérons qu'une évaluation des résultats de chaque activité est nécessaire.

Nous proposons dans ce but **l'évaluation extensive** - un procédé offrant de l'espace pour l'auto-affirmation de chacun : sans décourager l'enfant en exigeant de lui un travail perfectionné, le mobilisant en cours d'activité.

Nous considérons qu'une évaluation "en chemin", que nous avons nommée **évaluation extensive**, doit porter sur **le comportement** et sur **les productions**, les deux objets étant des critères de la formation d'une attitude créatrice de l'enfant. L'enseignant aura à juger l'expression du sens dans l'œuvre, l'originalité de la production, la réponse à la proposition plastique, aux consignes et ses éventuelles déviations, ainsi que l'évolution personnelle de l'enfant. Or, pour l'adulte une production artistique enfantine n'a pas

de la valeur esthétique absolue ; celle-là disparaît dès que l'image est détachée du contexte, de l'auteur, des conditions de sa réalisation (on dit la même chose de la sculpture de Picasso "Tête de taureau", si elle se trouvait dans une déchetterie, elle perdrait toute sa valeur esthétique ; elle ne serait qu'un simple guidon de vélo et en aucun cas une chef-d'œuvre).

Donc, ce qui compte pour une production artistique de l'enfant, c'est sa solution du problème plastique formulé, et à la fois la valeur et l'originalité de la production dans le contexte de son propre parcours artistique. Et en même temps, "...il convient de ne pas confondre créativité et création artistique. On n'attend plus maintenant des productions des élèves qu'elles soient conformes à un standard unique, mais on cherche à susciter et à prendre en compte la diversité des réponses possibles à une question ou à un problème posé".<sup>2</sup>

Nous voulons souligner que nous ne préconisons pas un développement anarchique de la créativité pour elle-même. Sans doute, cette dernière devra s'articuler avec un projet pédagogique précis. Concernant la démarche, il s'agira d'apprécier si l'enfant a compris le problème posé, si sa réponse est réellement investie dans son œuvre, et s'il a fait des efforts dans sa recherche. Dans cet ordre d'idées, nous aborderons ensuite les deux phases d'évaluation : **du comportement et des productions.**  
a) L'appréciation **du comportement** est l'évaluation de la propre progres-

<sup>2</sup> Brondeaux Four M-J., Darmon B. et al. *Connaissances en arts plastiques. Bilan du premier cycle, Paris, INRP, 1997, p 220*

sion de l'enfant (l'avancement artistique et la volubilité verbale). C'est-à-dire, s'il réalise dans ses tâtonnements un avancement, s'il obtient des effets nouveaux, et s'il peut en plus justifier ce qu'il a obtenu - c'est sa vraie évolution. Le jugement portera donc sur le processus, où l'enfant apprend à agir, et à réagir, à modifier les effets et les sens du produit, à s'interroger sur ses actions et ses résultats. En même temps l'enseignant appréciera si l'enfant en a pris conscience, donc s'il arrive à parler, à verbaliser.<sup>3</sup>

Certains professeurs se prononcent en faveur de la verbalisation et du débat lors du bilan final.<sup>4</sup> Pour l'enfant c'est une étape d'élucidation des significations de sa production ; en même temps la verbalisation confirme l'intentionnalité des procédés artistiques utilisés et lui permet une appropriation culturelle. En plus, "...verbaliser... c'est aussi crédibiliser aux yeux des élèves... les vertus formatrices des matières souvent dites "non fondamentales" en les situant au même rang que les autres disciplines".<sup>5</sup>

Ainsi, pour l'évaluation du comportement nous avons retenu comme indicateurs :

- l'initiative (la capacité d'oser) et l'autonomie
- la capacité de tirer parti des événements fortuits

<sup>3</sup> "comprendre comment on a compris", ou l'aspect méta cognitif de l'acte pédagogique, cf. Gaillot B-A. *Arts Plastiques. Eléments d'une didactique - critique, PUF, Paris, 1997, p 191*

<sup>4</sup> Brondeaux Four M-J., Darmon B. et al. *Supra, p 43*

<sup>5</sup> Gaillot B-A., *supra, p 253*

- la prise de conscience (la capacité de reprendre volontairement les effets hasardeux)
- la verbalisation de ses intentions, des erreurs et des réussites
- la sortie du conformisme dans ses réflexions et jugements.

b) L'estimation portera aussi sur *les productions*, donc sur les qualités pratiques de l'œuvre. L'appréciation se fera selon une évaluation normative comparative<sup>6</sup> en rapport avec les buts fixés par la démarche. Les enfants doivent savoir, qu'un travail "devrait n'être exposé que dans la mesure où il y a justification claire : parce qu'il est parfaitement réussi (par rapport à quels critères ? ceux-ci doivent être d'emblée définis, et viser d'autres objectifs que purement esthétiques) ; parce qu'il s'inscrit dans un contexte ponctuel où il peut être donné en exemple. Il faut alors veiller à ce que chaque enfant puisse avoir son jour de gloire : on trouvera toujours des facteurs de réussite, en adaptant les objectifs".<sup>7</sup>

Les critères d'évaluation seront donc connus par les enfants, ce qui évitera des jugements arbitraires lors de la mise à distance des réalisations. Pour l'évaluation de l'activité

<sup>6</sup> Gaillot B.-A., *supra*, p 190

<sup>7</sup> Reyt C., *Les activités plastiques*, Paris, Armand Colin Editeur, p 16

on fera appel aux indicateurs suivants :

- la réponse adéquate au problème plastique posé
- l'originalité (l'inhabituel) de la solution trouvée
- les critères artistiques de la production.

Nous mettons ici l'accent sur rapport entre la créativité et la liberté pour souligner que dans le cadre de la liberté d'expression, les enfants doivent se sentir engagés dans les projets, être responsables de leurs actions. De la sorte, cela leur fait comprendre que "tout n'est pas permis", qu'on ne peut pas considérer comme acceptable tout et "n'importe quoi". Car "la liberté ne signifie pas l'absence d'une détermination", "...elle doit avoir du sens".<sup>8</sup>

Enfin il est important de remarquer, que toute appréciation devra s'interdire absolument de bloquer l'enfant dans son intention. Parfois mieux vaut un jugement hâtif, mais positif, qu'une critique négative, qui risque de contrarier son désir de créer. Donc, la non-réussite doit alors être interprétée comme un accident plutôt que comme un échec.

<sup>8</sup> Albu G. *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Iasi, Polirom, 1998, pp 45,47

## Bibliografie

1. Albu G., *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Iași, Polirom, 1998, pp 45, 47
2. Brondeau Four M. – J., Darmon B., *Connaissance en arts plastiques. Bilan du premier cycle*, Paris, INPR, p. 220
3. Gallot B.-A., *Arts Plqstiques. Elément d'une didactiques – critique*, PUF, Paris, 1997, pp. 190, 191, 253
4. Reyt C., *Les activités plastiques*, Paris, Armand Colin Editeur, p. 16
5. Stern A., *Aspect et technique de la peinture d'enfant*. Delachaux – Niestlé, Versalles, 1956, p. 20



## EXPERIMENTUL DE FORMARE A COMPETENȚEI DE INTERPRETARE A IMAGINII MUZICALE LA VIITORII PROFESORI DE MUZICĂ

*THE EXPERIMENT OF FORMATION OF THE COMPETENCE OF  
INTERPRETING THE MUSICAL IMAGE IN AN INTENDING TEACHER OF MUSIC*

---

**Lilia GRANETKAIA,**  
lector universitar, doctorandă,  
Universitatea de Stat **Alecu Russo** din Bălți

---

*The article describes the experiment of formation of the competence of interpreting the musical image in students and future teachers of music. The author proposes three didactic technologies necessary for the formation of this competence: 1. capitalization of the plan of the interpretative analysis of the musical image. 2. Elaboration of the interpretative project of musical works. 3. Didactic transfer of the methods of musical education to the study of piano.*

Pentru formarea competenței de interpretare a imaginii muzicale studenții trebuie să posede patru tipuri de cunoaștere muzicală: *diletantic, științific, artistic și pedagogic.*

*Tipul diletantic* reprezintă prima treaptă a cunoașterii muzicale. La acest nivel de înțelegere a lucrării studenții își propun cercetarea caracterului emoțional, abordează lucrarea din punctul de vedere al ascultătorului neinițiat în cunoașterea profundă a muzicii. Studiarea muzicii într-un asemenea mod nu permite studentului să se aprofundeze în conținutul artistic al muzicii.

*Tipul științific* se caracterizează prin faptul că lucrarea este abordată din punctul de vedere strict analitic, teoretic, ignorând aspectul emoțional al cunoașterii muzicale. În acest tip de cunoaștere predomină tratarea pur tehnică (în sensul restrâns) a lucrării muzicale.

*Tipul artistic* include în sine abordările artistice și științifice, la

acest nivel de cunoaștere este creată *imaginea artistică* autentică (mult apropiată de intențiile artistice ale compozitorului).

*Tipul pedagogic* se deosebește de tipul artistic prin faptul că, pe lângă crearea imaginii artistice a lucrării studentul conștientizează prin ce metode și procedee ajunge la rezultatul obținut, este capabil să utilizeze tehnologii specifice de creare a imaginii muzicale și în alte situații (muzical - interpretative, pedagogice etc.). Faptul că studentul folosește independent și în mod conștient diverse tehnologii de creare a imaginii muzicale va constitui o condiție, o bază fundamentală în pregătirea lui pedagogică ulterioară. La această etapă studentul creează *imaginea artistică* și *imaginea interpretativă* a lucrării, interpretează bine în scenă, evitând emoțiile negative.

Experimentul de constatare a avut drept scop obținerea datelor și a informațiilor de la studenți privind

oportunitatea introducerii tehnologiilor didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale (AIIM) în procesul pregătirii instrumentale a profesorului de muzică. Datele obținute în cadrul experimentului de constatare au demonstrat că studenții nu posedă o competență de interpretare a imaginii muzicale (CIIM), că studenții în practica interpretativă apelează numai la *cunoaștere de tip diletantic și științific*, rar demonstrând *cunoaștere de tip artistic* și nu posedă *cunoaștere de tip pedagogic*.

Informațiile și datele obținute în *experimentul de constatare* ne-au permis să elaborăm probele *experimentului de formare*, în care am avut drept scop determinarea eficienței acțiunii tehnologiilor didactice de AIIM în formarea *competenței de interpretare a imaginii muzicale*.

Experimentul s-a efectuat pe baza ipotezei generale conform căreia procesul de pregătire instrumentală a studenților va deveni mai eficace, dacă în studiul instrumental vor fi aplicate tehnologii didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale.

În cadrul experimentului de formare a fost propusă o formă specifică de studiere a lucrării muzicale, conform modelului pedagogic elaborat, în procesul interpretării imaginii muzicale fiind practicate trei tehnologii didactice de AIIM:

1. Valorificarea planului analizei interpretativ-pedagogice a imaginii muzicale.
2. Elaborarea proiectului interpretativ al lucrării muzicale.
3. Transferul didactic al metodelor educației muzicale în studiul pianistic.

În grupa martor procesul experimental a decurs în mod tradițional.

Problema creării/ decodificării/interpretării Imaginii Muzicale este o problemă care se răsfrânge mult asupra formării competențelor muzical - interpretative și pedagogice. Competența de interpretare a imaginii muzicale este formată în cadrul lecției de instrument și aplicată pe parcurs la examene și în cadrul activității muzical-pedagogice (lecții, concerte, comunicări despre muzică, practica pedagogică etc.).

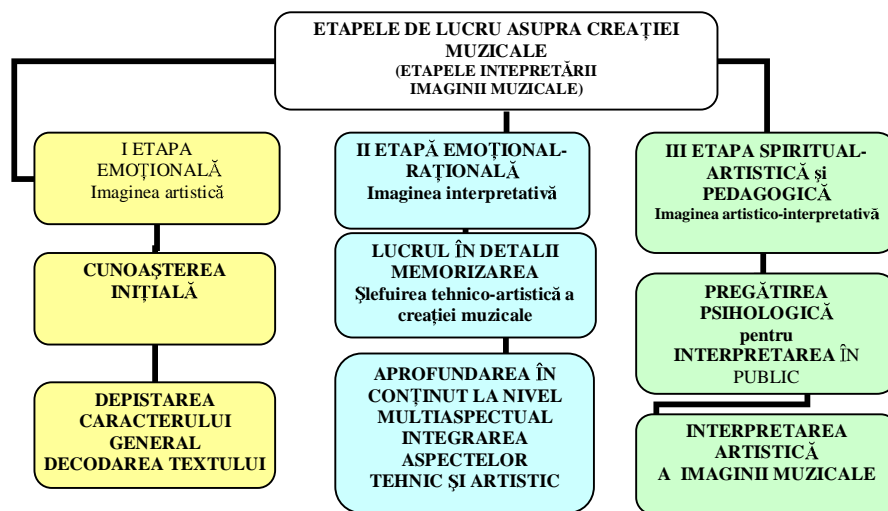
La I fază a experimentului de formare am avut drept scop, prin utilizarea tehnologiilor didactice de AIIM, formarea la studenți a cunoștințelor / capacităților / atitudinilor necesare în procesul de interpretare a imaginii muzicale.

Procesul de studiere a unei lucrări muzicale și creării imaginii artistice este un proces complex, pluri-aspectual și parcurge mai multe etape (A.Vișinsky, H.Neuhaus, M.D.Răducanu).

1. Primul contact general cu piesa. – cunoașterea inițială a imaginii muzicale.
2. Munca de însușire motrico – expresivă a textului – aprofundarea în conținutul imagistic a lucrării.
3. Memorarea piesei. Sintetizarea și șlefuirea artistică a piesei.
4. Pregătirea studentului pentru examene și evaluări publice.

La aceste etape studentul creează imaginea *artistică* și *interpretativă* a lucrării. Convențional am numit aceste etape astfel: I.Etapa emoțională, II. Etapa emoțional - rațională și III. Etapa spiritual - artistică și pedagogică. (Diagrama 1)

**Diagrama № 1. Etapele de lucru asupra creației muzicale**



Firește că aceste etape nu pot fi dissociate decât teoretic, fiindcă în practică ele nu sunt niciodată strict delimitate și nici nu există, în general, în formă absolut pură. Astfel, de pildă, în procesul de memorare a unei piese intervin elemente de creativitate menite să contureze profilul viitoarei interpretări. De asemenea, studiul pentru fixarea unei piese memorate sau pentru rezolvarea tehnică a unor pasagii mai dificile nu poate fi „dezbrăcat” într-un tot de haina expresivă, căci, în caz contrar urmările vor fi negative în ceea ce privește integrarea artistică a operei respective. Tot așa în procesul de finisare artistică, studentul nu poate neglija problemele mecanice, chiar dacă ele au fost anterior bine automatizate, căci va ajunge curând la o imprecizie ce se va accentua pe măsura neglijarii acestora, ș.a.m.d.

Dar pentru a-și putea forma deprinderea superioară și complexă de studiu al unei creații muzicale, pianistul în formare trebuie să cunoască mecanismele intime ale fiecărei „etape” în parte. În acest scop

am înaintat niște obiective operaționale a căror rezolvare este obligatorie la fiecare din etape. Obiectivele propuse vor constitui descriptorii formării competenței de interpretare a imaginii muzicale la fiecare etapă de lucru asupra piesei muzicale.

### **Etapa I - emoțională (tip de cunoaștere: diletant și științific)**

În ceea ce privește primul contact cu creația, aceasta are ca scop cunoașterea textului, a caracterului general, precum și înțelegerea formei sale în raport cu conținutul ei imagistic. În cazul unei opere care aparține unui autor sau unui stil cunoscut interpretului, acesta găsește chiar de la început, în experiența sa, numeroase puncte de legătură cu noua piesă ce duce la o rapidă viziune generală asupra modului de interpretare. În cazul abordării unei piese care nu găsește ecou în antecedentele instrumentistului, la prima lectură nu se pot schița jaloane de interpretare, aceasta urmând să se cristalizeze pe

parcursul cunoașterii morfologice a lucrării.

În cazul, când studentul numai capătă deprinderi de citire de pe foaie, profesorul trebuie să interpreteze lucrarea și să - atragă atenția i asupra momentelor deosebit de expresive. Cu cât mai bogată este înțelegerea piesei de la început, cu atât mai reușit va decurge procesul de învățare în continuare. Etapa dată necesită o cunoaștere de tip diletantic și științific.

Obiectivele/descriptorii ale acestei etape sunt:

**Obiectivele referitoare la cunoștințe care vizează:**

1. Cunoașterea compozitorului, a epocii, a stilului, a curentului muzical - artistic.
2. Cunoașterea formei, a genului și a metrelor.
3. Cunoașterea textului, a tradițiilor de interpretare.

**Obiectivele referitoare la capacități:**

1. Capacitatea de a determina caracterul general al lucrării
2. Capacitatea de a determina tempoul lucrării
3. Capacitatea de executare în schiță a textului

**Obiectivele referitoare la atitudini:**

1. Prezența interesului și pasiunii.
2. Sensibilitate emoțională.
3. Voința de studiu.

La aceasta etapă au fost utilizate următoarele tehnologii de AIIM:

**1. Valorificarea planului analizei interpretative a imaginii muzicale (punctele I, II).**

**I Caracteristicile estetico - istorice ale creației muzicale:**

- *Denumirea, genul, stilul, epoca, forma;*

- *Autorul: date biografice legate de istoria apariției piesei, caracteristica generală a creației compozitorului.*
- *Valoarea artistică a lucrării în contextul artei mondiale.*

**II Caracteristicile muzicologice ale creației muzicale:**

**Imaginea muzicală – latura exteroară (limbajul muzical, dramaturgia)**

**1. Mijloacele expresivității muzicale: raportul și rolul lor în crearea imaginii artistice.**

- *Ritmul și melodia;*
- *Modul și armonia;*
- *Forma și genul.*

**2. Transferului didactic al a următoarelor metode de educație muzicală:**

1. Metoda acțiunii emoționale (E. Abdulin);
2. Metoda asemănării și contrastului (A. Asafiev);
3. Metoda caracterizării poetice a muzicii (Gagim I.);
4. Metoda stimulării imaginației (Gagim I.);
5. Metoda reinterpretrării artistice a muzicii (Gagim I., Goriunova L.);

Studentii au analizat în linii generale lucrarea, au pătruns în caracterul general al ei, au elaborat *adnotări muzical - interpretative* în baza cărora s-a desfășurat travaliul lor interpretativ.

Adnotările le-au permis studenților să se aprofundeze în particularitățile specifice ale stilului muzical al compozitorului, să cunoască forma lucrării, să determine nivelul complexității tehnice și artistice a piesei.

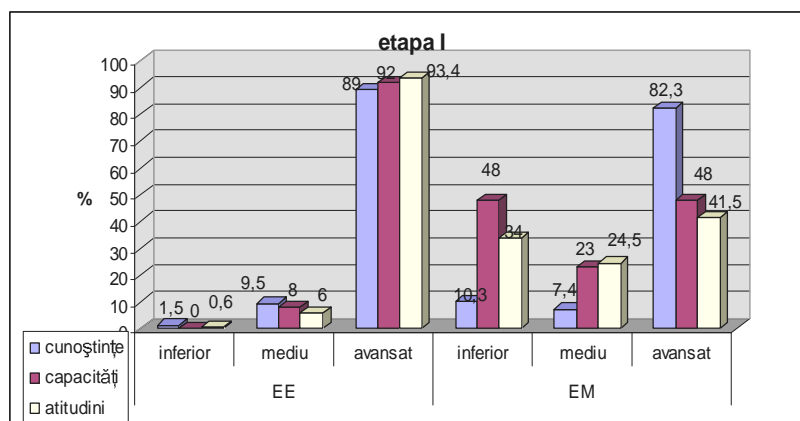
La sfârșitul acestei etape de studiu au fost evaluate cunoștințele,

capacitățile și atitudinile studenților.  
Am obținut următoarele rezultate care

sunt prezentate în Tabelul 1 și  
Histograma 1

**Tabelul № 1.**  
câte 45 de studenți în EE și EM =100%  
**I etapă de lucru asupra imaginii muzicale.**

Descrip- torii	EE						EM						
	Nr.			Media %			Nr.			Media %			
	avansat	med	infer	Avans.	Med.	Inf.	Avans.	mediu	Inf.	Avan.	mediu	infer	
CUNOȘTINȚE	1	40	4	1	89	9,5	1,5	40	2	3	82,3	7,4	10,3
	2	40	5	0				36	4	5			
	3	40	4	1				35	4	6			
	<b>To- tal</b>	<b>40</b>	<b>4,3</b>	<b>0,6</b>				<b>37</b>	<b>3,3</b>	<b>4,7</b>			
CAPACITĂȚI	1	42	3	0	92	8	0	20	6	19	48	23	29
	2	40	5	0				15	15	15			
	3	42	3	0				30	10	5			
	<b>To- tal</b>	<b>41,3</b>	<b>3,6</b>	<b>0</b>				<b>21,6</b>	<b>10,3</b>	<b>13</b>			
ATITUDINI	1	40	4	1	93,4	6	0,6	25	9	11	41,5	24,5	34
	2	42	3	0				21	6	18			
	3	44	1	0				10	18	17			
	<b>To- tal</b>	<b>42</b>	<b>2,6</b>	<b>0,3</b>				<b>18,6</b>	<b>11</b>	<b>15,3</b>			
<b>Total media % Cunoaștere diletantă și științifică</b>				<b>91,5</b>	<b>7,8</b>	<b>0,7</b>	<b>Total media %</b>			<b>57,3</b>	<b>18,3</b>	<b>24,4</b>	



**Histograma 1**  
**Rezultatele studenților la prima etapă de studiu a creației muzicale**



## **Etapa II – emoțional-rațională. Cunoaștere de tip artistic.**

Cea de-a doua etapă presupune lucrul asupra detaliilor. Lucrarea muzicală este privită din „interior”. Lucrul are loc în tempo lent pentru performanța calității sunetului. Pe lângă rezolvarea problemelor tehnice, etapa aceasta presupune lucrul expresiv-artistic: frazarea, dinamica, intonarea artistică a melodiei, găsirea mijloacelor expresive de interpretare, agogica, pedalizarea etc.

Cum s-a menționat mai sus, etapizarea poartă un caracter relativ și, în mod firesc, în lucru este mereu solicitată și latura emoțională, și cea rațională a psihicului. Accentul trebuie să fie pus pe rezolvarea dificultăților tehnice și artistice, mai întâi în tempo lent, ajungând cu timpul la tempo real indicat de autor. Desigur, în orice compoziție există anumite „pasagii” dificile, de a căror rezolvare depinde uneori întreaga prezentare a lucrării. De aceea vor fi studiate acestea „momente – cheie”, va fi analizat și aplicat modul cel mai eficient de atac și poziția corespunzătoare a mâinilor.

Din **Planul analizei interpretative a imaginii muzicale** la această etapă au fost valorificate punctele II, III, IV a.:

### **II Caracteristicile psiho-muzicologice ale creației muzicale:**

**Imaginea muzicală – latura exteroară (limbajul muzical, dramaturgia)**

1. Mijloacele expresivității muzicale: raportul și rolul lor în crearea imaginii artistice.

- Ritmul și melodia;
- Modul și armonia;
- Forma și genul.

### 2. Dramaturgia muzical - artistică a piesei muzicale.

- Urmărirea „intonației-cheie” și a dezvoltării ei pe parcursul piesei muzicale;
- Evidențierea leitmotivelor, temelor-imagini care determină imaginea generală a lucrării.
- Valorificarea formei ca mijloc de dramaturgie muzicală;
- Determinarea logicii compoziționale: expoziția, conflictul, dezvoltarea, culminația, repriza, coda, asemănarea și contrastul, etc.

**III. Imaginea artistică – latura interioară (impresiile subiective, trăirea lăuntrică a discursului muzical raportate la imaginea muzicală);**

1. Imaginea artistică – rezultatul trăirii interioare a ascultătorului/interpretului.

- Sesizarea/aprecierea caracterului muzicii;
- Formarea reprezentărilor interioare în baza asocierilor și imaginilor exterioare.
- Conștientizarea stării emoționale personale și, ca rezultat, cristalizarea sensului personal a lucrării
- Cizelarea intonațiilor artistice în raport cu semnificațiile atinse.

**IV. Argumentarea metodică a piesei muzicale:**

**a ) Argumentarea la nivel tehnic - interpretativ**

- **Aprecierea nivelului complexității tehnice (tehnica de degete, tehnica de brațe, probleme de plan ritmic și dinamic, etc.).**

- *Etapizarea lucrului tehnic și artistic.*
- *Schițarea metodelor și procedeele de lucru.*
- *Elaborarea „topografeii” planului interpretativ.*
- *Găsirea exemplelor din literatură, artă plastică, etc., raportate la conținutul artistic al piesei studiate.*

S-a cercetat latura exterioară a imaginii muzicale – analiza limbajului muzical și a posibilităților lui expresive. Raportul melodie - ritm, modul - armonia, forma - genul și rolul lor în crearea imaginii muzicale. Urmărind dezvoltarea dramaturgică a piesei s-a depistat *intonația - cheie* și dezvoltarea ei pe fondalul piesei muzicale, s-au caracterizat leitmotivele temelor - imagini, s-a cercetat rolul sensual al formei muzicale în realizarea dramaturgiei artistice. În plan tehnic, au fost schițate metodele de lucru asupra formării deprinderilor de interpretare, care vor contribui la automatizarea unor mișcări.

La această etapă de lucru s-a cristalizat **imaginea artistică personală** a studenților. Drept scop a fost sesizarea și conștientizarea *sensului personal* al lucrării de către student. Abordând lucrarea din diverse aspecte, studentul trebuie să ajungă la concepția interpretativă proprie.

La **etapa II** studentul elaborează planul interpretativ al lucrării care este drept rezultat al trăirii interioare personale și lucrului tehnic-artistic detaliat.

Pe lângă tehnologiile enunțate, au fost incluse și următoarele metode din Educația muzicală:

1. Metoda asemănării și contrastului (A. Asafiev);

2. Metoda perspectivei și retrospectivei (D.Kabalevsky);
3. Metoda analizei intonaționale (bazată pe teoria intonațională a lui B.Asafiev);
4. Metoda intonării plastice (Melogestica, G. Balan);
5. Notarea grafică a melodiei (Partitura ascultătorului. G. Balan);
6. Metoda vocalizării (N. Grodzenskaia);
7. Metoda percepției/însușirii intonațional - stilistice a muzicii. (Kritskaia E.- Krasilnicova M.);
8. Metoda analizei de conținut a lucrărilor muzical – instrumentale.(Școlear V.A.);

Obiectivele/descriptorii acestei etape sunt:

**Obiective referitoare la cunoștințe:**

1. Cunoașterea sintaxei muzicale.
2. Cunoașterea rolului expresiv imagistic al limbajului muzical.
3. Cunoașterea modului de atac. Conștientizarea metodelor de lucru tehnic și artistic.

**Obiective referitoare la capacități:**

1. Intonare corectă, expresivă în motive, fraze, perioade.
2. Emiterea calitativă a sunetului (dimensiunea dinamică, timbrală). Perfecționarea tehnică.
3. Alegerea metodelor, procedeele de lucru. Schițarea planului interpretativ.

**Obiective referitoare la atitudini:**

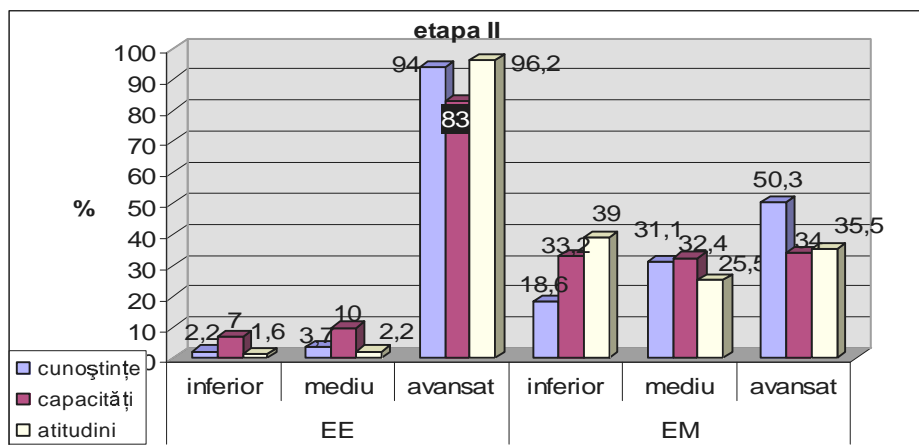
1. Prezența interesului și pasiunii.
2. **Voința de:** sunet, frază, de timbru, de exactitate tehnică și a textului.
3. Reflecții estetice personale.

În rezultatul prelucrării statistice a datelor obținute am primit

următoarele rezultate sumative prezentate în **Tabelul 2 și Histograma 2**

**Tabelul № 2**  
**Etapa a II-a de lucru asupra imaginii muzicale.**  
**45 de studenți =100%**

Descriptorii	EE						EM						
	Nr.			Media %			Nr.			Media %			
	avans	mediu	infer	avans	med	infer	avans	med	infer	avan	med	infer	
CUNOȘTINȚE	1	43	1	1	94	3,7	2,2	26	12	7	50,3	31,1	18,6
	2	40	3	2				20	15	10			
	3	44	1	0				22	15	8			
	<b>Total</b>	<b>42,3</b>	<b>1,66</b>	<b>1</b>				<b>22,6</b>	<b>14</b>	<b>8,3</b>			
CAPACITĂȚI	1	38	4	3	83	10	7	15	15	15	34	32,4	33,2
	2	37	4	4				14	19	12			
	3	37	5	3				17	10	18			
	<b>Total</b>	<b>37,3</b>	<b>4,3</b>	<b>3,3</b>				<b>15,3</b>	<b>14,6</b>	<b>15</b>			
ATITUDINI	1	45	0	0	96,2	2,2	1,6	20	12	13	35,5	25,5	39
	2	43	1	1				13	12	20			
	3	42	2	1				15	10	20			
	<b>Total</b>	<b>43,3</b>	<b>1</b>	<b>0,66</b>				<b>16</b>	<b>11,6</b>	<b>17,6</b>			
<b>Total media % Cunoaștere de tip artistic</b>				<b>91</b>	<b>6</b>	<b>3</b>				<b>40</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	



**Histograma 2.**  
**Rezultatele studenților la etapa a II-a de studiu a creației muzicale**

**Etapa a III-a – spiritual-artistică și pedagogică. Cunoaștere de tip pedagogic.**

La etapa a treia de studiu a lucrării muzicale studenții integrează tot lucrul tehnic și artistic. Se cristalizează reprezentarea auditivă

despre conținut și formă. Studenții se pregătesc psihologic pentru interpretare în public. Se abordează lucrarea din punct de vedere metodic: se repartizează din perspectiva tematică a Curriculumului Educației Musicale.

La această etapă au fost utilizate tehnologiile didactice de AIIM:

**1. Elaborarea proiectului interpretativ al lucrării muzicale .**

**2. Din Planul analizei interpretative a imaginii muzicale s-au valorificat punctele II, III, IVb, și V:**

**II Caracteristicile muzicologice ale creației muzicale:**

**Imaginea muzicală – latura exterioară (limbajul muzical, dramaturgia)**

**1. Mijloacele expresivității muzicale: raportul și rolul lor în crearea imaginii artistice.**

- Ritmul și melodia;
- Modul și armonia;
- Forma și genul.

**2. Dramaturgia muzical - artistică a piesei muzicale.**

- Urmărirea „intonației-cheie” și a dezvoltării ei pe parcursul piesei muzicale;
- Evidențierea leitmotivelor, temelor-imagini care determină imaginea generală a lucrării.
- Valorificarea formei ca mijloc de realizare a dramaturgiei muzicale.
- Determinarea logicii compoziționale: expoziția, dezvoltarea, culminația, repriza, coda etc.

**III. Caracteristicile psihologice ale imaginii muzicale – latura interioară (impresiile subiective, trăirea lăun-**

**trică a discursului muzical raportate la imaginea muzicală);**

**1. Imaginea artistică – rezultatul trăirii interioare a ascultătorului - interpret.**

- Sesizarea/determinarea caracterului muzicii.
- Formarea reprezentărilor interioare în baza asocierilor și imaginilor exterioare.
- Conștientizarea stării emoționale personale în rezultatul cunoașterii sensului muzical al lucrării.
- Cizelarea intonațiilor interpretativ-artistice în raport cu semnificațiile conținutului descoperit prin analiză.

**IV. Caracteristicile didactico-**

**metodologice ale piesei muzicale:**

**b) Argumentarea didactică la nivel de Curriculum**

- Repartizarea lucrării studiate la temele generale din Curriculum la Ed. Muzicală.
- Determinarea rolului educativ - metodic al lucrării (la nivel de cunoștințe-capacități-atitudini).

**V. Valorificarea estetică și spirituală a creației muzicale.**

- Identificarea imaginii muzicale cu Eu-l personal.
- Formarea atitudinii față de lucrarea studiată.

Din metodele Educației Musicale la etapa II a studiul instrumental au fost aplicate:

1. metoda intonației plastice (E. J. Dalcroz, G. Balan);
2. metoda cunoașterii intonațional - stilistice a muzicii (E. Krasilnikova, E. Kritskaia);
3. metoda stimulării imaginației (I. Gagim);

4. metoda dramaturgiei emoționale (E.Abdulin);
5. metoda vocalizării (N.Grozdenskaia);
6. metoda creării contextelor muzical - artistice etc.;
7. metoda notarii grafice a melodiei (Partitura ascultătorului.) (G. Balan);

Obiectivele/descriptorii ale acestei etape sunt:

**Obiectivele referitoare la cunoștințe:**

1. Cunoașterea bună a textului, orientarea liberă în spațiul vertical/orizontal (aspectele melodic - armonic, polifonic).
2. Repartizarea lucrării conform tematicii Curriculumului la Educația Muzicală.
3. Prezența planului interpretativ personal.

**Obiectivele referitoare la capacitate:**

1. Interpretarea în diferite tempouri ((lente, rapide).
2. Reprezentarea mentală a discursului muzical. Integrarea formei.
3. Comunicarea verbală despre conținutul artistic al lucrării.

**Obiectivele referitoare la atitudini:**

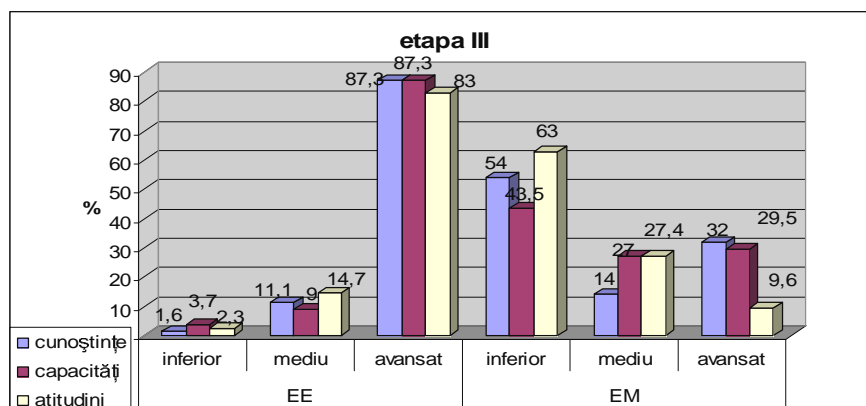
1. Aproprierea la nivel de „eu” personal a imaginii
2. Voință de recreare a operei muzicale.
3. Motivație expresivă, sugestivă, comunicativă.

Datele obținute din fișele psihopedagogice individuale ale studenților au fost introduse în Tabelul № 3 și Histograma 3 unde prezentăm nivelul cunoștințelor, capacităților, atitudinilor la etapa a III de studiu asupra creației muzicale.

**Tabelul № 3**

**Rezultatele la III etapă de studiu a creației muzicale.**

Descriptorii	EE						EM						
	Nr.			Media %			Nr.			Media %			
	avans	med	inf	avans	med	inf	avans	med	infer	avans	med	infer	
CUNOȘTINȚE	1	33	11	1	87,3	11,1	1,6	30	5	10	32	14	54
	2	45	0	0				13	10	22			
	3	40	4	1				0	4	41			
	<b>Total</b>	<b>39,3</b>	<b>5</b>	<b>0,66</b>				<b>14,3</b>	<b>6,33</b>	<b>24,3</b>			
CAPACITĂȚI	1	36	7	2	87,3	9	3,7	25	10	10	29,5	27	43,5
	2	40	3	2				10	10	25			
	3	42	2	1				5	16	24			
	<b>Total</b>	<b>39,3</b>	<b>4</b>	<b>1,6</b>				<b>13,3</b>	<b>12</b>	<b>19,6</b>			
ATTUDINI	1	37	5	3	83	14,7	2,3	2	10	33	9,6	27,4	63
	2	35	10	0				4	12	29			
	3	40	5	0				7	15	23			
	<b>Total</b>	<b>37,3</b>	<b>6,6</b>	<b>1</b>				<b>4,3</b>	<b>12,3</b>	<b>28,3</b>			
<b>Total media % Cunoaștere de tip pedagogic</b>				<b>85,9</b>	<b>11,6</b>	<b>2,5</b>	<b>Total media %</b>			<b>23,7</b>	<b>22,8</b>	<b>53,5</b>	



**Histograma 3**  
Cunoștințe/capacități/atitudini la etapă a III-a de studiu a creației muzicale.

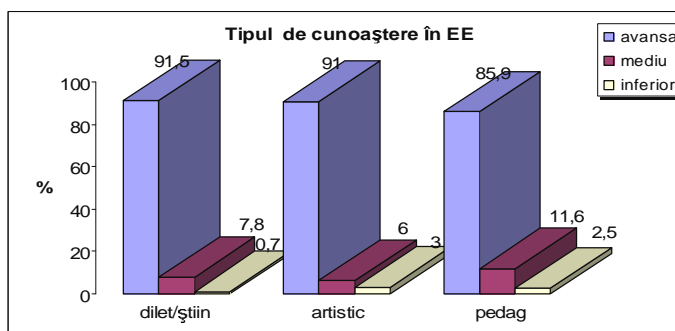
La sfârșitul studiului creației muzicale am generalizat informațiile obținute cu scopul depistării *tipului de cunoaștere* a studenților utilizat în procesul studierii lucrării muzicale. Deoarece obiectivele/descriptorii înaintate au vizat un anumit *tip de cunoaștere*, rezultatele obținute la

sfârșitul fiecărei etape, ne-au permis să facem unele concluzii privind nivelul dezvoltării diferitelor tipuri de cunoaștere necesare în realizarea imaginii muzicale. Sinteza datelor cu privire la *tipurile de cunoaștere muzicală* este prezentată în Tabelul 4 și Histogramele 4 și 5

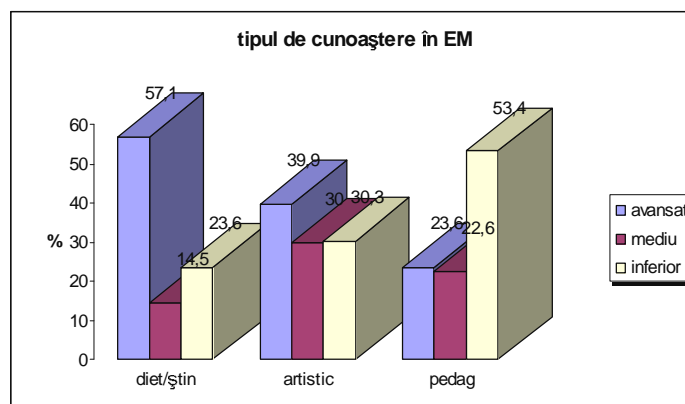
**Tabelul № 4**

**Nivelul tipurilor de cunoaștere la studenți**

Tip de cunoaștere \ Nivel %	Etapa I Diletant, științific.		Etapa II Artistic		Etapa III Pedagogic	
	EE	EM	EE	EM	EE	EM
avansat	91,5	57,3	91	40	85,9	23,7
mediu	7,8	18,3	6	30	11,6	22,8
inferior	0,7	24,4	3	30	2,5	53,5



**Histograma 4**  
Tipuri de cunoaștere muzicală la studenți din EE



**Histograma 5**  
**Tipuri de cunoaștere muzicală la studenții din EM**

Este de remarcant faptul că în urma utilizării tehnologiilor didactice de AIIM la studenții din EE a crescut evident nivelul cunoașterii de tip pedagogic și artistic. Acest progres este un rezultat al cunoașterii aprofundate și multilaterale a creației muzicale. Studenții au trecut prin toate etapele, au creat *imaginea artistică și interpretativă* a lucrării muzicale. Astfel, putem conchide că tehnologiile propuse favorizează creșterea/dezvoltarea capacităților, atitudinilor și aptitudinilor studenților, înlesnind cunoașterea muzical - pedagogică a lor.

Studenții EM mai slab sau isprăvit cu însărcinările propuse. Ei au demonstrat un nivel avansat (57,3%) numai la cunoaștere de tip științific și diletant. La cunoaștere de tip artistic și pedagogic au obținut rezultate mai scăzute. La cunoaștere artistică nivel „avansat” au demonstrat 40% de studenți, nivel „mediu” – 30% de studenți, nivel „inferior” – 30% de studenți. La cu-

noaștere de tip pedagogic rezultatele s-au repartizat în felul următor: calificativul „avansat” au primit 23,7% de studenți, la nivel „mediu” au ajuns 22,8% de studenți, calificativul „inferior” au obținut 53,5% de studenți. Aceste rezultate au demonstrat – cunoașterea de tip artistic, și, îndeosebi de tip pedagogic, prezintă pentru studenții EM o dificultate.

Procesul de pregătire instrumentală a profesorului de muzică fiind orientat spre formarea la studenți a competenței de interpretare a imaginii muzicale în linii mari vizează două aspecte/componente:

- **Capacitate de interpretare muzical-artistică**
- **Capacitate de comunicare muzicală, reflecții despre muzică**

Am elaborat criteriile/descriptorii ale competenței de interpretare a imaginii muzicale: (vezi Tabelul №5.)

**Tabelul Nr. 5**  
**Descriptorii competenței de interpretare a imaginii muzicale**

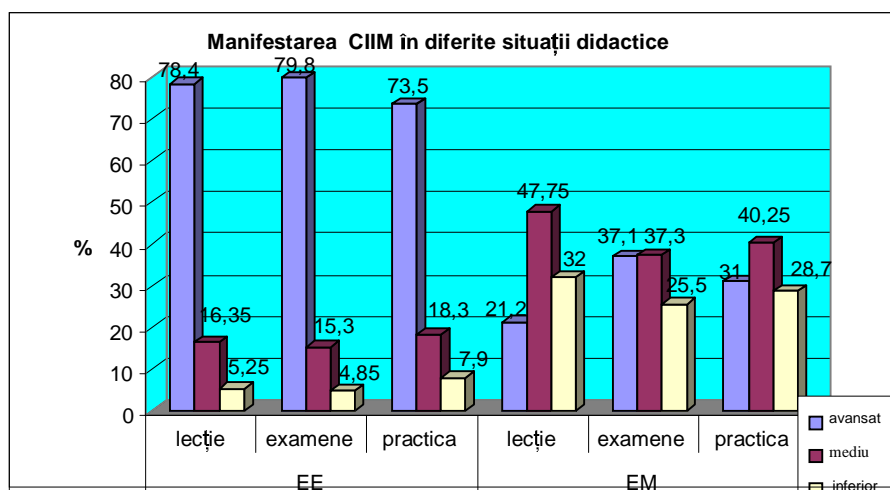
Item la Interpretarea muzicală	Item la Comunicarea verbal-artistică
1. Corectitudinea textului.	1. Aspectul istoric.
2. Corespunderea tempoului și integritatea formei Performanța tehnică.	2. Aspectul estetic.
3. Corespunderea stilistică.	3. Aspectul muzicologic.
4. Calitatea emiterii sonore.	4. Libertatea și pasiunea exprimării. Vocabularul profesional-artistic.
5. Cunoașterea sintaxei muzicale. (dinamica, cezurile în motive, fraze, propoziții etc.)	5. Abordarea metodică a repertoriului studiat.
6. Libertatea interpretării.	6. Depistarea/argumentarea raportului limbaj muzical – sens artistic.
7. Aportul creativ, personal.	7. Opinie personală.

Conform cercetărilor actuale, este cunoscut faptul, că evaluarea competenței este posibilă numai în diferite situații didactice. Pentru cercetarea noastră a prezentat interes evaluarea CIIM în situațiile în care obiectiv de bază a constituit *interpretarea imaginii muzicale* și respectiv *crearea imaginii artistice și interpretative*.

Am avut drept scop de a verifica prezența CIIM la:

- Lecția de instrument muzical
- Evoluările publice. (examene, concerte)
- Practica pedagogică.

Rezultatele au fost următoare: (vezi **Histograma 6**)



**Histograma 6**



Rezultatele obținute în cadrul experimentelor de constatare și de formare ne-au permis să ajungem la următoarele CONCLUZII:

Competența de interpretare a imaginii muzicale este o competență indispensabilă în profesiograma profesorului de muzică, deoarece este solicitată la toate etapele de manifestare a competenței profesionale (studiul instrumental al studentului, evoluările publice (examene, concerte), practica pedagogică).

Rezultatele experimentului au demonstrat că studenții EM :

- a) Nu posedă diferite tipuri de cunoaștere muzicală, fiind limitați numai la cunoașterea de tip „științific” și „diletantic”.
- b) În rezultatul experimentului de constatare și de formare studenții EM nu au dat dovadă de un nivel bun al CIIM.
- c) Componenta „comunicare verbal-artistică” a CIIM este aspectul cel mai insuficient dezvoltat la studenții EM

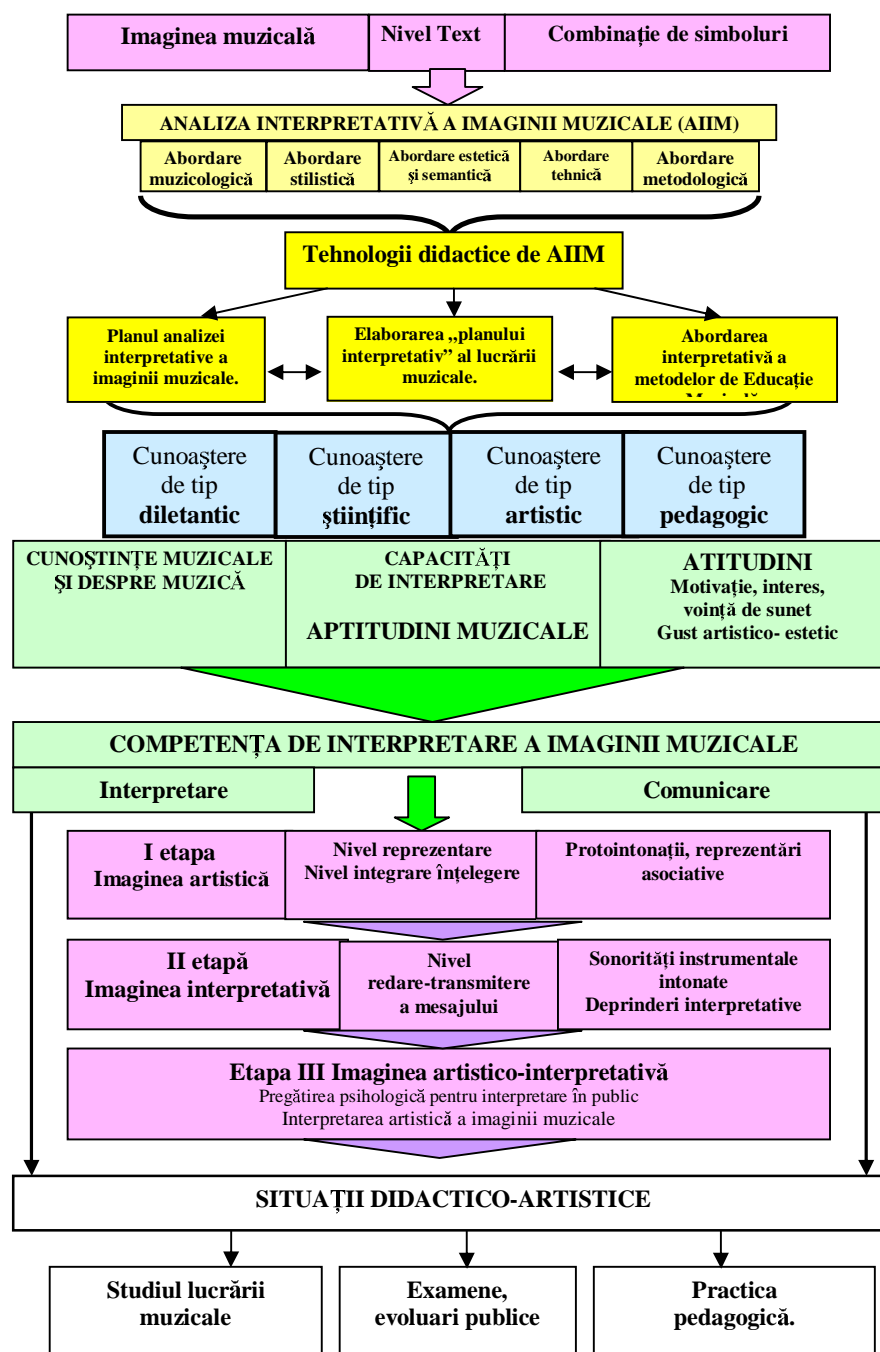
În urma evaluării rezultatelor în experimentul pedagogic, putem afirma că modelul propus (**Figura 1**) de formare la viitorul profesor de muzică a competenței de interpretare a imaginii muzicale este rațional, deoarece demonstrează eficiența tehnologiilor didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale. În rezultatul includerii în procesul pianistic - educațional a TDAIM, studenții EE:

- analizează multiaspectual imaginea muzicală a lucrării,
- creează imaginea artistică și interpretativă personală,
- prin capacitatea de creare a imaginii artistice și a celei interpretative, se demonstrează diferite tipuri de cunoaștere muzicală – științifică, diletantică, artistică și pedagogică.

În rezultatul experimentului de formare studenții EE au demonstrat o dinamică crescândă a CIIM, ambele componente fiind dezvoltate/formate suficient.

## Bibliografie

1. Balan G., *Sensurile muzicii*, București, 1965.
2. Pitiș A., Minei I., *Tratat de artă pianistică*, București, 1982.
3. Răducanu M.D., *Metodica studiului și predării pianului.*, Iași, 1982.
4. Răducanu M.D., *Pedala sufletul pianului*, Iași, 2006.
5. Апраксина О.А., *Методика музыкального воспитания в школе*, Москва 1983.
6. Бонфельд М., *Введение в музыкознание.*, Москва., 2001.
7. *Инструментальная подготовка учителя музыки, сборник трудов под ред. Муцмакер В.И.*, Москва, 1986.
8. Либерман Е.Я., *Творческая работа пианиста с авторским текстом*, Москва, 1988.
9. Мазель Л., *Вопросы анализа музыки*, Москва, 1978.
10. Нейгауз Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва, 1988.
11. Пиличяускас А.А., *Познание музыки как воспитательная проблема*, Москва, 1992.
12. Шевченко Т., *Элементы творчества в работе студента пианиста над музыкальным произведением*, Актуальные проблемы вузовской музыкальной педагогики, сост. З.А.Визель, выпуск 76, Москва, 1984, p. 20 -34



**Figura 1**

Modelul de formare la viitorul profesor de muzică a competenței de interpretare a imaginii muzicale



# MODELAREA TEORETICĂ A FACTORILOR CE POT INFLUENȚA RANDAMENTUL ELEVILOR LA MATEMATICĂ

## THEORETICAL MODELING OF FACTORS THAT CAN INFLUENCE PUPIL'S RESULTS IN MATHEMATICS

**Eugeniu CABAC,**  
Doctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol

*The paper contains a new model of factors that can influence the pupil's results in mathematics. The model is based on the existing ones and is offered to explain the results obtained by the pupils from the Republic of Moldova in the international TIMSS studies*

Republica Moldova participă la evaluările internaționale TIMSS (Third International Mathematics and Science Study – A Treia Cercetare Internațională la Matematică și Științe, iar din 2003 - Trends in International Mathematics and Science Study – Tendințe în Cercetarea Internațională la Matematică și Științe) organizate de IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Asociația Internațională pentru Evaluarea Randamentului

Școlar). Tentativa de a explica rezultatele obținute de elevii din Republica Moldova la aceste evaluări au condus la formularea următoarei probleme de cercetare: care sunt factorii contextuali ce pot influența randamentul elevilor la matematică? Deoarece numărul unor asemenea factori este mare, s-a decis recurgerea la metoda modelării.

Specialiștii IEA au propus un model multinivelar al factorilor, care influențează randamentul elevilor la matematică și științe (fig. 1):

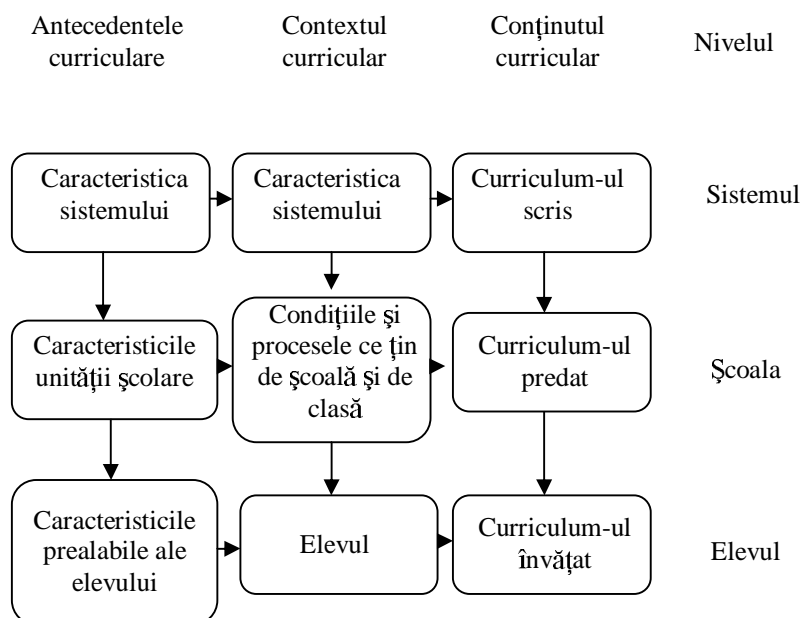


Fig.1. Modelul IEA al factorilor care influențează randamentul elevilor (adaptat după [1])

La elaborarea modelului nostru au fost folosite elemente din modelele existente, la care au fost adăugate elemente noi, integrate prin axa: „curriculum scris” – „curriculum predat” – „curriculum învățat”, care poate fi regăsită și în modelul IEA. Această axă a fost completată cu un element nou: curriculum-ul (conținutul) însușit.

Factorul care are o influență majoră asupra rezultatelor școlare, este curriculum-ul *scris*, care se mai numește curriculum-ul *oficial* sau curriculum-ul *intenționat*. Calitatea elaborării acestui curriculum depinde de luarea în considerație de către concepții curriculum-ului a necesităților și scopurilor societății, de nivelul cercetărilor în domeniile anumitor științe (în cazul nostru – matematica), în domeniul tehnologiilor de instruire, de eficacitatea politicii sociale și educaționale a statului, de valorile și opiniile care circulă în societate, inclusiv acele valori și opinii care se referă la matematică și la scopurile învățării matematice. Importante sunt, de asemenea, recomandările unor asociații profesionale (de exemplu, Societatea Matematicienilor din Republica Moldova), cultura evaluării care s-a instaurat în sistemul de învățământ.

Este cunoscut faptul, că deși documentul reglator la predarea unei discipline școlare este curriculum-ul ei, nu toate obiectivele formulate în curriculum sunt atinse de toți elevii. Cauza acestui fapt se explică prin aceea, că pe măsura desfășurării procesului de învățământ curriculum-

ul suferă anumite modificări. Prima modificare curriculum-ul *scris* o suferă în procesul de *dezvoltare curriculară*. Autorul sau autorii de manuale, prin viziunea proprie a scopului învățării disciplinei, prin alegerea conținutului poate reorienta obiectivele disciplinei, deși, formal, manualul va corespunde curriculum-ului disciplinar. Următoarele modificări în curriculum sunt realizate de profesori. O multitudine de cauze conduc la aceea că unele obiective de referință din curriculum-ul disciplinei rămân neoperaționalizate și, în consecință, neatinse. Printre aceste cauze pot fi numite: (a) ponderea pe care profesorul o atribuie anumitor compartimente ale disciplinei; (b) gradul de aprofundare în unele teme; (c) metodele preponderent folosite de către profesor; (d) conținutul și modalitatea evaluărilor pe parcursul semestrului și a. În rezultat, curriculum-ul scris se transformă în *curriculum-ul predat* sau implementat, volumul căruia este, în general, mai mic decât volumul curriculum-ului scris. A doua modificare a curriculum-ului are loc în procesul de predare-învățare. Curriculum-ul implementat se transformă în *curriculum învățat* sau curriculum-ul atins [2]. Volumul ultimului este mai mic decât volumul curriculum-ului implementat.

Din cele relatate rezultă că asupra randamentului școlar, în fază ce ține de autorii de manuale și de profesori, pot influența următorii factori:

- sistemul existent de elaborare, evaluare și imple-

mentare a manualelor școlare, existența manualelor alternative;

- sistemul existent de formare inițială și continuă a profesorilor școlari. Menționăm că în fosta U.R.S.S. studenții de la specialitățile matematice aveau o bursă mărită în comparație cu studenții de la alte specialități. Comisia Europeană propune statelor membre ale UE introducerea unui șir de facilități pentru studenții de la specialitățile matematice, științe și tehnologii, pentru a mări până în anul 2010 numărul studenților la aceste specialități cu 15%;
- existența unui sistem de monitorizare a randamentului școlar; calitatea materialelor utilizate pentru efectuarea monitorizării;
- practicile de predare folosite de profesor, inclusiv utilizarea Tehnologiilor Informaționale și de Comunicare (TIC), ponderea cărora în sistemul metodelor de predare crește în toată lumea;
- practicile de evaluare folosite de profesor, în par-

ticular, proporția dintre evaluările sumative și cele formative;

În faza ce ține de elev, factorii care pot influența randamentul școlar sunt următorii:

- caracteristicile referitoare la elevi (calitatea conținuturilor învățate anterior, sistemul de reprezentări a elevului, dispoziția de învățare, motivația de învățare, atitudinea față de matematică, aptitudinile matematice, aspirațiile elevului, angajamentul elevului, mediul comunitar, mediul școlar, mediul familial);
- meditațiile la matematică. Acest factor posibil este prezent în Republica Moldova, însă cercetarea lui este aproape imposibilă, deoarece meditațiile constituie pentru mulți profesori școlari o sursă neimpozabilă de existență;
- obstacolele cognitive și metacognitive care apar la elevi în procesul evaluării randamentului școlar.

Raționamentele aduse mai sus au condus la următorul model al factorilor care pot influența randamentul elevilor la matematică (fig. 2).

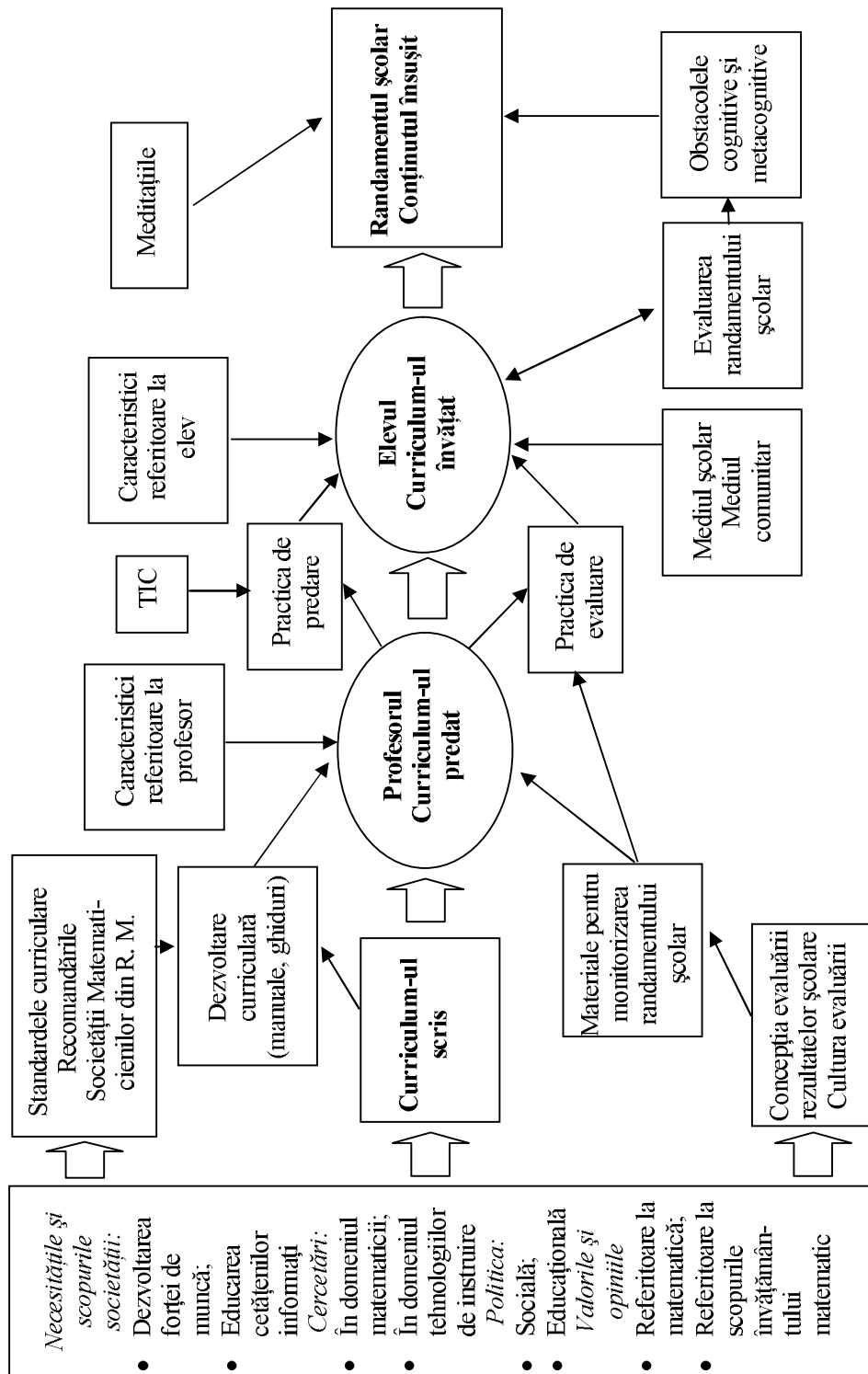
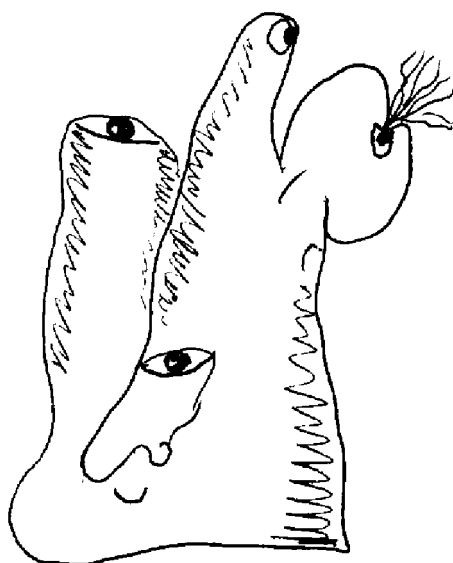


Fig. 2. Modelul factorilor care pot influența randamentul elevilor la matematică

### Bibliografie

1. Robitaille, D. F. & Maxwell, B. The conceptual framework and research questions. În: D. F. Robitaille & R. A. Garden (Eds.) TIMSS Monograph No 2: Research questions and study design. – Vancouver, BC: Pacific Educational Press, 1996.
2. Guțu, V.; Crișan A. Proiectarea curriculum-ului de bază. – Chișinău: TipCim, 1998. - 118 p.





## FACTORII INDIVIDUALI ȘI FACTORII COMUNI CARE INFLUENȚEAZĂ RANDAMENTUL ELEVILOR LA MATEMATICĂ

*INDIVIDUAL AND COMMON FACTORIS THAT INFLUENCE PUPIL'S  
RESULTS IN MATHEMATICS*

**Eugeniu CABAC,**  
doctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol

*The article is devoted to the study of the influence of some factor on pupil's results in mathematics. The author proves that in the Republic of Moldova common factors (for example, methods used by teacher) have a greater influence on pupil's results than the individual ones (for example, the social economic level of the family).*

În cadrul cercetărilor internaționale TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – Tendințe în Cercetarea Internațională la Matematică și Științe), la care participă elevi din Republica Moldova, este studiat randamentul elevilor la matematică în dependență de un șir de factori, care sunt măsurați prin intermediul unor chestionare (pentru elevi, pentru profesori, pentru administrația unității școlare).

Factorii care influențează randamentul elevilor la matematică pot fi divizați în două categorii mari: (a) factori *individuali* (de exemplu, nivelul de studii al părinților, numărul de cărți acasă, atitudinea față de studierea matematicii etc.); (b) factori *comuni* (de exemplu, climatul psihologic în unitatea școlară, metodele

utilizate de profesor la lecțiile de matematică etc.)

Apare întrebarea – factorii din care categorie au o influență mai mare asupra randamentului elevilor la testările TIMSS?

Pentru a răspunde la aceasta întrebare vom analiza diverse variante de influență a celor două categorii de factori. Sunt posibile următoarele cazuri:

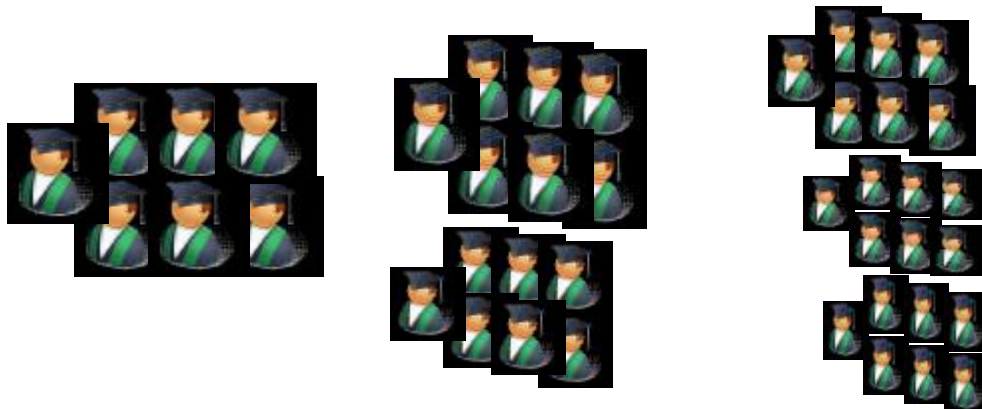
1. Influența factorilor comuni este zero. În acest caz toți elevii din aceeași clasă vor demonstra rezultate diferite la testarea TIMSS, iar rezultatele medii pe clase vor fi aceleași. Situația pe țară va fi următoarea:



2. Influența factorilor individuali este zero. În acest caz toți elevii din aceeași clasă vor demonstra aceleași rezultate la testarea TIMSS, iar rezul-

tatele medii pe clase vor fi diferite. Situația pe țară va fi următoarea:





În practică asemenea variante limită aproape că nu se întâlnesc. Cea mai frecventă este situația când diferă

rezultatele elevilor în cadrul clasei și rezultatele medii între clase:



În cadrul cercetărilor TIMSS cu ajutorul unui chestionar [1] au fost culese diverse informații referitoare la elevi: informații personale (anul nașterii, sexul, locul de naștere al părinților și a elevului, numărul de ani locuiri în Moldova - în cazul când elevul s-a născut în altă țară, frecvența de utilizare a limbii materne acasă), numărul de cărți acasă, nivelul social-economic al familiei (cameră aparte, masă de scris personală, prezența unui calculator, dicționar, conexiune la Internet, telefon, telefon mobil personal), nivelul de studii al părinților, nivelul de studii aspirat de elev, atitudinea elevului față de matematică și față de studierea ei, importanța studierii matematicii (de exemplu, acordul elevului cu afirmația: trebuie să învăț bine la matematică pentru a fi înscris la universitatea dorită), activitățile din cadrul lecției de matematică (de exemplu, cât de frecvent se lucrează în grupuri mici), utilizarea calcula-

torului acasă și la lecții, atitudinea elevului față de unitatea școlară și gradul de securitate în ea, activitățile extrașcolare a elevului (de exemplu, timpul dedicat temelor pentru acasă, lucrului casnic sau practicării sportului), timpul necesar pentru îndeplinirea temelor pentru acasă. Pentru a determina dacă una sau mai multe din caracteristicile enumerate influențează randamentul elevilor la matematică, măsurat prin testele TIMSS, vom folosi noțiunea de corelație.

Cuvântul latin „*correlatio*” înseamnă interdependență. *Corelația* desemnează legătura sistematică și condiționată dintre valorile a două caracteristici (variabile), măsurate pe unul și același eșantion, care nu are, în genere, un caracter funcțional [2].

Intensitatea legăturii dintre două caracteristici este reflectată de o mărime specială, numită *coeficient de corelație*, care variază de la  $-1$  până la  $+1$ . Cu cât coeficientul de corelație este mai aproape de  $+1$ , cu atât mai

strânsă este legătura pozitivă dintre cele două caracteristici, iar cu cât coeficientul de corelație este mai aproape de -1, cu atât mai strânsă este legătura negativă dintre caracteristici. Valoarea 0 a coeficientului de corelație semnifică o legătură foarte slabă sau chiar lipsa ei.

Cel mai întâlnit coeficient statistic utilizat în studiul corelațional este coeficientul  $r$  Bravais-Pearson, numit coeficient de corelație liniară simplă. Deoarece măsurările pedagogice cel mai frecvent sunt realizate în scara ordinală, atunci în practica statistică sunt utilizați coeficienții de corelație a rangurilor (Spearman și Kendall).

Prin aplicarea subprogramelelor de determinare a coeficienților de corelație Spearman și Kendall  $\tau_b$  din pachetul SPSS [3] au fost calculate valorile coeficienților de corelație dintre rezultatele elevilor obținute la sarcinile de matematică și unul din factorii enumerați mai sus.

Rezultatele căpătate, la prima vedere, par paradoxale. De exemplu, coeficientul de corelație dintre nivelul social-economic al familiei elevului și rezultatul elevului la itemii de matematică pentru toți elevii din Republica Moldova este de 0.11, iar pentru clase aparte coeficientul de corelație variază de la 0.45 până la 0.87, având o medie egală cu 0.67. Care este cauză acestor divergențe? În cazul calculului coeficientului de corelație pentru toți elevii din Republica Moldova avem o diversitate mare a factorilor individuali (în cazul nostru – nivelul social-economic al familiei), dar și a celor comuni (diferiți profesori utilizează metodologii diferite de predare a matematicii, diferiți sunt factorii care caracterizează unitatea școlară și

comunitatea locală). În cazul calculului coeficientului de corelație pentru clase aparte, factorii comuni se nivelează, iar aceasta conduce la o legătură pozitivă mai strânsă dintre factorul „nivelul social-economic al familiei” și randamentul elevilor la matematică.

Rezultatele obținute ne demonstrează că asupra randamentului elevului la matematică în Republica Moldova o influență mai mare o exercită factorii comuni, decât cei individuali.

Aceleași rezultate le obținem și prin altă metodă [4] – *metoda analizei pe mai multe nivele*. În primul rând, calculăm dispersia rezultatelor elevilor în interiorul clasei prin metoda MINQUE (Minimum norm quadratic unbiased estimator). Pentru rezultatele TIMSS, 2003 din Republica Moldova obținem:

Dispersia rezultatelor elevilor în interiorul clasei – 16.368;

Dispersia rezultatelor elevilor pe țară – 81.969.

Atunci, partea dispersiei (împrăștierii), explicată de prezența elevilor diferiți în clase, este:

$$\frac{16.368}{16.368 + 81.969} \cdot 100\% = 16.645\%$$

De aici, deoarece sunt utilizate doar două nivele: elev și clasă, obținem că partea dispersiei (împrăștierii) explicată de prezența claselor diferite este de 83.355%. Pentru comparație: valorile respective pentru România sunt 21% și 79%, Rusia – 16% și 84%, Japonia – 3% și 97%, SUA – 34% și 66%.

În interiorul clasei asupra randamentului elevului la matematică cea mai mare influență o are profesorul. Dacă prezentăm rezultatele elevilor la matematică dintr-o clasă

arbitrară după factorii individuali, obținem graficul prezentat în figura 1. Atât media rezultatelor, cât și unghiul de înclinație a dreptei AB față de axa  $Ox$  este influențată de factorii comuni. Dacă dreapta AB este paralelă cu axa  $Ox$ , atunci factorii comuni sunt

aceeași, iar influența factorilor individuali este zero. În cazul când dreapta AB este perpendiculară axei  $Ox$ , atunci factorii individuali sunt aceeași, iar influența factorilor comuni este zero.

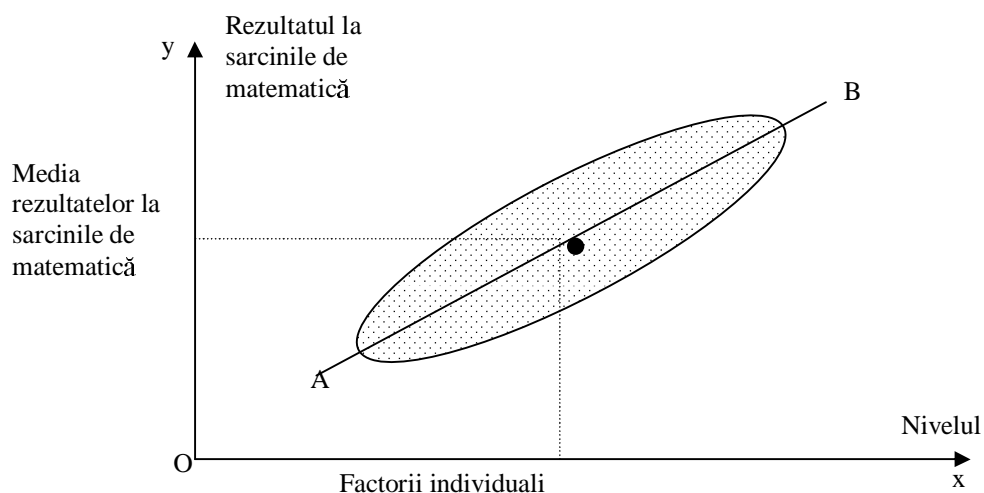


Fig. 1

Observăm că influența factorilor comuni asupra randamentului elevilor din Republica Moldova la matematică este aproximativ aceeași ca și la elevii din Federația Rusă, destul de apropiată de influența pe care o au acești factori asupra randamentului elevilor din România, dar diferă semnificativ de situația din Japonia și S.U.A. Care este semnificația rezultatului căpătat? S-a menționat că factorul comun determinant al randamentului elevului este profesorul de

matematică. În Republica Moldova, Federația Rusă, România și, în special, în Japonia anume profesorul (independent de caracteristicile elevilor din clasă) determină, în mare parte, randamentul elevilor la matematică. Se poate presupune că în țările enumerate gradul de autonomie al elevilor, ponderea lucrului lor de sine stătător este mic. Aceasta conduce la dependența rezultatelor clasei de prestația profesorului.

### Bibliografie

1. Mullis, I. V. S.; Martin, M. O.; Smith, T. A.; Garden, R. A.; Gregory, K. D.; Gonzalez, E. J.; Chrostowski, S. J.; O'Connor, K. M. TIMSS: Assessment Frameworks and Specifications 2003. Chestnut Hill: International Study Center, 2003. – 137 p.
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб: Речь, 2004. – 350 с.
3. Бююль, А. Цёфель, П.. SPSS: искусство обработки информации. Киев: DiaSoft, 2002. – 608 с.
4. Schwippert, K. A Brief Introduction in Multilevel Analysis. În: International seminar "Use of TIMSS database", Hamburg, 2004. - 55 p.



## IN MEMORIAM

---

### CAMERATA ȘI MAESTRUL EI

#### CAMERATA AND ITS MAESTRO

---

**Adriana PĂRĂU,**  
profesoară de Educație muzicală, Liceul *Mihai Eminescu*, Iași,  
membru fondator al coralei *Camerata*

---

*The article has two parts. The first part presents the activity of an elite choir of Romania that was born in Iasi in 1970, against the background of an old tradition of the Romanian music school. Camerata has been awarded numerous national and international prizes. It has a rich history of concerts which highlight its value.*

*The second part of the article is a tribute to the conductor of the group, Ion Pavalache, a well-known Romanian maestro, a high class promoter of music, a constant presence in the cultural life of the city from the 1960's to 2000.*

Era în toamna lui 1970, când Televiziunea Română a avut o inițiativă lăudabilă: concursul interjudețean televizat, „Patrium Carmen”. Acest generic, formulat în limba latină, face aluzie la faimoasa societate corală „Carmen”, înființată la București în 1901 de către admirabilul muzician și pedagog Dumitru Georgescu Kiriac. Societatea „Carmen” a avut un rol imens în răspândirea muzicii corale, cu precădere a celei naționale, și a constituit o veritabilă școală pentru viitorii soliști ai teatrelor de opera din România, în deceniile următoare.

Concursul „Patrium Carmen” a încercat să revigoreze mișcarea corală, continuând astfel o frumoasă tradiție artistică interpretativă românească. Sub imboldul acestei inițiative, dar și a „ordinelor” date de organele locale ale vremii, apare la Iași Corul de Cameră al Sindicatului Învăță-mânt. După cum sună titulatura, for-

mația avea în componență cadre didactice, în majoritate profesori muzicieni.

Născută sub o stea conjuncturală, se nimerise ca în acei ani să activeze în școlile ieșene o pleiadă de profesori de muzică cu reale calități vocale și profesionale, iar frânele dirijorale să aparțină lui Ion Pavalache, dirijorul corului „Gavriil Musicescu” al Filarmonicii „Moldova” din Iași, profesor de dirijat la Conservatorul „George Enescu” și lui Anton Bișoc, dirijorul corului Operei Române din Iași. Ulterior, corala a fost botezată „Camerata” de către maestrul ei titular Ion Pavalache, justificându-i astfel stilul și tehnica de cânt.

Încă din primii ani, „Camerata” s-a impus în viața muzicală românească ca o formație de elită, capabilă să se confrunte cu cele mai renumite, de același gen, din țară și străinătate.

Palmaresul acestei echipe corale este de invidiat. Nu a fost nicio dată înfrântă, obținând zeci de premii maxime, titluri de laureat, distincții speciale, pe plan intern și internațional. Le menționăm mai întâi pe cele din țară: „Patrium Carmen”, „Cântarea României”, „Festivalul Corurilor de Cameră de la Brașov” (1972, 1975, 1976) etc.

Datorită prestigiului de care s-a bucurat pe plan național acest cor, a primit deseori invitația să participe la reuniunile corale organizate în diverse orașe ale României: Cluj, Pitești, Constanța, Botoșani, Piatra-Neamț, Bacău, Suceava, București, Vaslui, Baia Mare etc.

Cartea de vizită a „Cameratei” poate fi completată cu succesele obținute peste granițele României la festivalul de muzică contemporană de la Debrecen (Ungaria), concursul coral C.A. Seghizzi de la Gorizia (Italia) și Arezzo (Italia). A fost invitat de onoare la Festivalurile Corale de la Aosta (Italia) ca prim cor străin, la cel de la Vittoria și Catalunya (Spania) și la „Eurochorale” de la Angers (Franța).

A efectuat foarte multe turnee prin țările Europei, de la Caucaz până la Oceanul Atlantic. Maratonul concertistic a cuprins Georgia, Ucraina, Republica Moldova, Ungaria, Italia, Franța, Olanda, Spania, Belgia, Germania, etc.

Repertoriul ales justifică valoarea acestui ansamblu de excepție. Piese aparțin tuturor epocilor istorice, iar compozitorii preferați au fost Palestrina, Monteverdi, Jannequin, Passreau, Vecchi, Morley, Charpantier, Mozart, Brahms, Mendelssohn, Hindemith, Bartok, Schönberg, Kiriac, Cucu, Chirescu, P. Constantinescu, Dima, Neagu, Stoia, Musicescu, etc.

Capacitatea interpretativă a coralei a fost mereu în atenția compozitorilor ieșeni Vasile Spătăreanu și Anton Zeman, pentru prime audiții.

Dar cele mai elocvente mărturii despre calitatea acestui ansamblu născut în „dulcele târg românesc” și-au găsit ecoul în presa locală, a țării și în străinătate. Despre „Camerata”, la cronică Festivalului Muzicii de Camera de la Brașov, 1972, se scria: „formație corală de excepție, omogenă, cu o dicție impecabilă și acuratețe intonațională, aport creator interpretativ original, exactitate tehnică, ...”. Ziarul „Evenimentul” publică elogios un articol pe care îl intitulează „Formația care a fascinat auzul europenilor”. Din ziarul „Opinia magazin” citam: „Camerata s-a impus în viața muzicală a țării și în străinătate ca o formație capabilă de mari performanțe artistice, meritele revin celui care a unit forțele și talentul lor, renumitului și apreciatului dirijor Ion Pavalache”.

Munca și pasiunea au dominat spiritul „Cameratei”, fiind răsplătite din plin prin beneficiul profesional și spiritual. Confruntările muzicale au însemnat noi experiențe și lecții cu metodologii interesante, în concepții interpretative originale, în maniere de cânt coral inedite și repertorii diversificate.

Câștigul spiritual a fost imens! „Cameratiștii” au cântat în mari săli de concerte și în catedrale grandioase, au privit cu admirație monumente celebre ale Europei, și-au desfășurat ochii în mari muzee ale lumii. Unii cititori vor spune: „Le-am vizitat și noi!” Ei bine, „Cameratiștii” vă răspund: „Noi le-am văzut în vremuri când nu tot românul avea acces la ele”.

„Camerata” însă și-a datorat succesele în cei 37 de ani de existență

și „cârmaciului” ei – **ION PAVALACHE**, nume de prestigiu în arta dirijorală corală românească, a condus corul „Gavriil Musicescu” al Filarmonicii ieșene din 1958, director al Operei Naționale din Iași și profesor la Academia de Arte „George Enescu” din Iași.

Iată cum este caracterizat în tratatele românești: „dirijor dotat cu o gestică expresivă și sigură, ce evită spectaculosul, tinzând spre o interpretare sobră ” (Doru Popovici „Muzica corală românească”, Editura Muzicală, 1966).

Personalitate polivalentă, a fost în același timp dirijor, pedagog și compozitor, format la Conservatorul „Ciprian Porumbescu” din București, beneficiind de îndrumarea măștrilor D.D. Botez și Ioan Vicol în arta dirijorală și a altor muzicieni de prestigiu ai vremii: Ioan D. Chirescu, George Breazu, Paul Constantinescu, etc.

Basarabean de origine (s-a născut la Chișinău în 1927), a luat drumul pribegiei împreună cu familia sa în ultimul val al refugiaților din timpul războiului, către celelalte provincii istorice ale României. După terminarea studiilor la București, s-a stabilit la Iași în 1957, unde a ocupat prin concurs postul de dirijor al corului „Gavriil Musicescu”.

Ascensiunea profesională a fost rapidă. În câțiva ani reușise să se impună în viața muzicală ieșeană printr-o activitate concertistică foarte bogată, cu un repertoriu întotdeauna bine ales, și pe gustul publicului, foarte exigent, din capitala culturală a României. Venise la Iași pe un teren muzical cu tradiții foarte bogate. Aici a existat o școală dirijorală condusă de Antonin Ciolan, unde se formaseră viitoarele valori ale artei dirijorale românești în anii postbelici (D.D.

Botez, Radu Botez, Emanuel Eleescu, Remus Tzincoca, etc.) .Din 1960 a fost și profesor-colaborator al Conservatorului „George Enescu” din Iași, la catedra de dirijat cor. Multe generații de studenți au beneficiat de măiestria pedagogică a lui Ion Pavalache. Unii dintre ei au devenit dirijori ai unor formații profesionale de prestigiu la Iași, Cluj, Timișoara, Galați, Brașov, Bacău etc.

Relația Maestrului cu faimoasa corală a învățământului ieșean a fost specială. Aici condițiile de lucru erau diferite de cele de la Filarmonică. Fiecare membru era o personalitate cu orgolii profesionale, mai puțin dispus să fie condus, chiar dacă îi fusese student. Cu mult tact și răbdare, pe un ton, întotdeauna, colaborator, Pavalache a reușit să creeze o echipă încheată valoric, dispusă să dea performanță.

Își merita apelativul de „Maestru” pentru grija permanentă față de cizelare, rafinament și control al gestului. După ce s-a retras de la conducerea corului Filarmonicii, „Camerata” a devenit familia artistică a maestrului.

Datorita noilor condiții politice, șansele de reafirmare internațională s-au înmulțit. Corala și-a reluat drumurile europene. Prestanța profesională, comportamentală și culturală a domnului ION PAVALACHE a constituit un „blazon” al unei familii de profesori - artiști, celebră în țară și cunoscută în Europa.

În ultimii ani și-a purtat suferința fizică cu multă demnitate, fără să dea semne de retragere, fiind prezent la toate activitățile „Cameratei”.

S-a stins discret, fără să spună ultimul cuvânt, în decembrie 2007. Îl vom avea mereu în memorie...



## DIALOGURI

---

### INTERVIU CU CRITICUL DE ARTĂ GABRIEL BADEA – PĂUN

*THE INTERVIEW WITH THE ART CRITIC GABRIEL BADEA - PĂUN*

---

**Radu MOȚOC,**  
inginer, secretar al asociației *Basarabia și Bucovina*, filiala Galați

---

**1. Cum v-a venit ideea acestui album? Au fost lucrări asemănătoare ca structură care să trateze acest subiect al portretelor din sec al XIX-XX lea ? Am văzut că albumul a fost prefațat de un englez. Ce puteți să ne spuneți despre personalitatea acestui critic de artă?**

Teza mea de doctorat la Paris IV Sorbona era consacrată unui portretist monden, Antonio de La Gandara, care a activat la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Incercând să îl situez cu mai multă precizie în contextul istoric și artistic în care, și-a desfășurat cariera am fost nevoit deci să - mi îndrept analiza asupra întregii epoci ce atât de plastic a fost numită *Belle Epoque* și am ramas uimit, dându-mi seama că există un adevărat gol istoriografic privind această chestiune. Pur și simplu portretul de comandă din secolul al XIX-lea fusese ocolit de istoricii de artă francezi (câțiva pași fuseseră făcuți în Anglia de Richard Ormond în lucrările ce le-a publicat despre John Singer Sargent, dar era numai un studiu de caz privitor un singur artist). Era deci o ocazie, poate unică,

de a scrie despre un subiect atât de interesant, iar editorul meu, Citadelles et Mazenod, care conduce cea mai însemnată editură de artă din Franța, m-a susținut din primul moment și a coprodus volumul împreună cu două alte edituri *Thames & Hudson* de la Londra și *Vendôme Press* de la New York.

**2. Care au fost muzeele care au oferit posibilitatea reproducerilor?**

Pentru a ilustra această galerie a portetului de comandă ca fenomen social și artistic am încercat să aleg opere cunoscute sau mai puțin cunoscute, dar întotdeauna de înaltă calitate. Aceste opere provin din muzee celebre precum Luvrul, Orsay, Metropolitan Museum de la New York, National Portrait Gallery, Muzeul Prado de la Madrid, dar și din colecții particulare pariziene, londoneze sau new-yorkeze.

**3. Regasim în paginile cărții Dumneavoastră o lume foarte cosmopolită, și chiar și câteva portrete ale unor personalități românești, cum circulau portetele în a doua**

### **jum. a sec. al XIX-lea si prima jum. a sec al XX-lea?**

Un aspect însemnat, încă puțin discutat în istorografia de artă, este circulația generalizată a portretelor și comanditarilor lor începând cu mijlocul secolului al XIX-lea. Începând cu cel de-al Doilea Imperiu și sub impulsul Expoziției Universale din 1855, Parisul devine capitala artistică a lumii, locul care impune tendințe în pictură, sculptură sau arhitectură. Salonul parizian, scindat în două saloane concurente după 1890 existente până în 1939, și, în special, vernisajele sale sunt principalele evenimente mondene care atrag în capitala franceză elita social-politică europeană și a celor două Americi.

Portretele ocupă aproximativ 25% dintre operele expuse în Saloanele pariziene și sunt adesea cele mai remarcate de presa artistică. Deși cele mai multe dintre ele nu poartă numele modelului, ci numai enigmatice *Madame X...* sau *Monsieur Z...* Unul dintre amuzamentele cele mai apreciate ale vizitatorilor este de a recunoaște identitatea portretizatului. (Fără a nominaliza modelele, pictorii își manifestă explicit intenția de a nu copia "mecanic" un chip pe pânză, ci în a crea o identitate printr-o opera de artă.) Între aceste portrete expuse în Saloanele pariziene se aflau, firește, mai multe portrete ale unor aristocrați români. Dacă fastuosul *Portret al Principesei Martha Bibescu*, realizat în 1910 de Giovanni Boldini și aflat în prezent într-o colecție particulară, nu a putut fi reprodus, întâlnim însă între paginile cărții un superb *Portret al Principesei Mihai Sturdza, née*

*Mavrocordat*, ce poartă superbele smaralde ale familiei și un altul al poetesei Anna de Noailles de Kees Van Dongen, (ultimul său portret realizat în 1931, în rochie de seară și purtând la gât cordonul Legiunii de onoare în rang de comandor, caci contesa de Noailles a și fost prima femeie în Franța distinsă cu acest înalt ordin). Adesea s-au făcut mențiuni vizavi de numeroasele portrete ale Reginei Maria pictate de portretistul favorit al aristocrației engleze Philip de Laszlo, dintre care cel mai izbutit este cel din 1924, expus astăzi la Castelul Peleşor din Sinaia.

### **4. Ce caracterizează această epocă în istoria artelor plastice?**

Portretele realizate în prima parte a secolului al XIX-lea sunt încă tributare tradiției picturale a fiecărei școli artistice, situația se modifică însă cu desăvârșire începând cu mijlocul secolului al XIX-lea. Salonul Parizian, scindat în două saloane concurente, și expozițiile sale impun un stil care este aproape internațional. Stilul minuțios descriptiv al lui Ingres a cărui școală a dominat portretistica primei jumătăți de veac este urmat de un stil de un realism ca și fotografic în anii '70-'80 care va evolua semnificativ datorită revoluției de viziune pe care o aduc Impresioniștii. Portetistii celebri de la sfârșitul secolului al XIX-lea precum John Singer Sargent, Philip de Laszlo, James McNeill Whistler, Giovanni Boldini sau Paul-César Helleu, în ciuda modernității lor afișate fac permanente referiri la portrete celebre din trecut, revendicând panasul lui Anton Van Dyck, Velazquez sau



Goya, sau bravura tehnică a lui Franz Hals. Este foarte amuzant de remarcant că *Portretul Olgai Orlova* aparținând rusului Valentin Serov este foarte apropiat ca viziune de un portret realizat de americanul John Singer Sargent sau de spaniolul Joaquin Sorolla.

### **5. Influențată de convențiile socio - economice și de viața mundenă de moment, pictura, pictorii dar și prețurile au cunoscut diverse fluctuații pe piața de artă. Care era mecanismul?**

Un critic de artă de la începutul secolului al XIX-lea, Auguste Jal, scria într-o cronică despre Salonul din 1833, că portretul este, fara îndoială, între toate genurile artistice cel care asigură supraviețuirea materială a pictorilor. În fapt, prețurile unui portret variau foarte mult în funcție de renumele pictorului, de importanța pe care criticii contemporani i-o acordau, de relațiile sale sociale, sau de statutul social al comanditarului. Dacă la începutul secolului al XIX-lea prețul unui portret, chiar de un artist cunoscut, era destul de modest, către jumătatea veacului el s-a apreciat în mod spectaculos, ajungând la culmi pe care ni le imaginăm cu greu astăzi. În fapt, în acești ani un portret putea costa chiar câteva zeci de mii de franci aur și putea rivaliza cu prețul unui apartament într-un cartier burghez al Parisului! Portrețiști precum Carolus - Duran, Henner, Bonnat sau Bouguereau sunt bine cunoscuți pentru prețurile ridicate pe care le practicau, în special pentru clientela lor americană reputată ca fiind foarte generoasă.

### **6. De cele mai multe ori, portretul nu reflectă realitatea. Care sunt trucurile sau capcanele unui tablou reușit?**

John Singer Sargent obișnuia să spună în glumă că, de fiecare dată când facea un portret, pierdea un prieten. Această butadă este foarte semnificativă pentru dilema în care se găseau pictorii în cazul fiecăreii comenzi, caci trebuia oare ca portretul să fie cât se poate de asemanator sau trebuia să flateze discret modelul? De cele mai multe ori vanitatea modelelor, în special în cazul doamnelor, dar și rolul ce îi era în mod tradițional atribuit unei astfel de efigii în construcția unui statut în societate, îndemnau pictorii de a-și idealiza comanditarii. Apoi artiștii depindeau de ei financiar, caci un portret care nu își satisfacea comanditarul sau familia acestuia (adesea foarte greu de convins) putea sa fie refuzat și nu era plătit artistului. Este binecunoscut cazul Annei de Noailles, care a refuzat cu vehemență bustul pe care i-l facuse Auguste Rodin, deoarece își permisesese să îi reprezinte nasul acvilin și destul de mare, pe care sculptorul, de fapt, îl reprezentase în proporții reale. Un portret considerat reușit în secolul al XIX-lea reunea identitatea modelului într-o cheie idealizată.

### **7. Ce ne puteți spune despre editură și modul cum a fost lansată?**

Pentru prima dată volumul a fost lansat la o conferință la casa de licitații Sotheby's Paris pe 12 noiembrie. Apoi Domnul Theodor Baconschi, Ambasadorul României la

Paris, m-a invitat să fac o prezentare - conferința și în saloanele Ambasadei, în prezența corpului diplomatic acreditat în capitala franceză.

**8. Există posibilitatea să apară și în România?**

Tocmai suntem în discuții pentru editarea unei versiuni românești, până când acest lucru va fi posibil. Versiunea sa franceză și engleză se vinde deja în mai multe librării bucureștene.

**9. Ce planuri aveți de viitor?**

**Gabriel BADEA-PĂUN** este doctor în istoria artei al Universității Paris IV Sorbona. A publicat între altele o biografie a *Carmen Sylvei, uimitoarea regina Elisabeta a României*, București, Editura Humanitas, 2003, a doua ediție revizuită și adăugită în 2007, precum și numeroase articole de istoria artei în Franța, Anglia și România.

Cartea sa *Portraits de Société* este publicată în versiune franceză de Citadelles et Mazenod, Paris și în versiune engleză de *Thames & Hudson*, Londra și *Vendôme Press*, New York. Volumul a fost lansat luni 12 noiembrie 2007 la Sotheby's Paris.

Editorul meu francez mi-a comandat o nouă carte despre Stilul Napoleon al III-lea în arhitectura și decorațiunile interioare, care va fi coprodusa cu aceleași edituri - britanică și americană - ca și *Portraits de Société*. Apoi un muzeu american m-a solicitat pentru a face o expoziție dedicată portetului monden de la sfârșitul secolului al XIX-lea. Sper însă să îmi găsesc mai multă vreme pentru un proiect la care lucrez de mai mult timp despre pictorii români care au fost elevi ai Școlii de Arte Frumoase pariziene care au expus în saloanele și expozițiile capitalei franceze.

Interviu luat în data de 3 februarie 2008



## VLAD PÂSLARU - 60

### CALEA OPEREI UNUI SAVANT

Doctorul habilitat în pedagogie, profesorul universitar, cercetătorul științific principal Vlad Pâslaru activează în Institutul de Științe ale Educației (IȘE) din Chișinău din anul 1975, urcând treptele de cercetător științific superior, șef de sector, șef de laborator, șef de secție, vice-director, director, cercetător științific principal.

A susținut, în cadrul Academiei de Științe Pedagogice a URSS, teza de doctor, iar în cadrul IȘE - teza de doctor habilitat în pedagogie, obținând, ulterior, și titlul de profesor universitar. A făcut stagii de specializare științifică în România, Olanda, Anglia, Danemarca.

Către vârsta de 60 de ani și pe parcursul celor peste 36 de ani de activitate științifică și didactică, Vlad Pâslaru a avansat la rangul de savant de seamă în științele educației și de reputat profesor universitar, publicațiile și activitățile sale reprezentând achiziții considerabile pentru teoria și practica educațională din Republica Moldova, pe care a influențat-o prin inițierea elaborării *Concepției dezvoltării învățământului în Republica Moldova*, prin participarea la elaborarea celor mai importante documente conceptuale și normative ale reformei învățământului – *Programul Național de dezvoltare a învățământului din R. Moldova*, *Curriculumul de bază*, prin elaborarea *Concepției educației lingvistice și literare*, precum și în calitate de coordonator și autor al *Concepției evaluării școlare*, *Concepției educației moral-spirituale*, *Concepției formării perso-*

*nalului din învățământul preuniversitar*, a *Standardelor educației lingvistice și literare*, curricula la disciplinele socio-umane, la educația moral-spirituală și la dirigenție. Aceste elaborări au modificat esențial învățământul general din R. Moldova, angajându-l în conceptul educațional modern și instalându-l temeinic pe principiile democratice ale lumii contemporane.

Savantul Vlad Pâslaru este recunoscut drept întemeietorul unei noi teorii științifice - *Educația literar-artistică a elevilor*, pe care a materializat-o în programe analitice școlare, universitare și pentru studii doctorale, în curricula și manuale, în ghiduri pentru profesori, într-un mare număr de studii științifice. Monografiile sale *Valoarea educativă a interacțiunilor literare*, *Educația literar-artistică a elevilor*, *Introducere în teoria educației literar-artistice* și *Principiul pozitiv al educației* au devenit ediții de referință pentru cadrele didactice școlare și universitare, pentru studenți, masteranzi, doctoranzi, oamenii de știință.

O preocupare de o mare actualitate a profesorului Vlad Pâslaru este re-conceptualizarea politicilor educaționale în contextul marilor transformări ale lumii contemporane, în general, și ale constituirii statului Republica Moldova, în special. În perioada fierbinte a renașterii naționale, savantul Vlad Pâslaru a dat dovadă de curaj civic, inițiind elaborarea unei concepții specifice a învățământului național, fondat pe tradițiile

culturale, educaționale ale poporului. Studiile sale, *Învățământul din Republica Moldova în perioada de tranziție la societatea democratică, Valori și politici educaționale în perioada de tranziție, Integrarea socială a conlocuitorilor de alte etnii prin educație și învățământ* (2003), *Reintegrarea europeană a învățământului din Moldova, Politici educaționale și reforma învățământului în Republica Moldova*, etc., reprezintă repere conceptuale pentru modernizarea întregului învățământ al societății noastre.

Demersul educațional și științific al dlui Vl.Pâslaru a evoluat și în domeniul filosofiei educației, studiile sale *Principiul pozitiv al educației, Profesorul școlar în contextul filosofiei educației, Concepția estetică a lui Ștefan Lupașcu și principiul priorității receptorului, Principiul libertății în educație, Identitate și toleranță* reprezentând o experiență unică în R.Moldova de conceptualizare filosofică a educației și învățământului, prin aceste studii educația în R.Moldova fiind avansată epistemologic la rangul de domeniu al identității și proprietății ființei umane, contribuindu-se considerabil la reintegrarea axiologică a educației în contextul european și universal, iar studiul *Identitate și toleranță* oferind o viziune originală asupra toleranței - ca indispensabilă conștiinței identității.

Este solicitat ca profesor în instituțiile universitare, ținând cursuri unice în Moldova, precum *Educația ca schimbare, Curriculum și dezvoltare curriculară, Principiile educației literar-artistice, Educație interculturală, Educația pentru toleranță etnică, culturală și religioasă*.

A participat la 22 proiecte de cercetare științifică, propuse de Banca Mondială, UNESCO, Parlamentul

R.Moldova, Guvernul R.Moldova, Fundația Soros, PNUD, ISCOMET - în domeniile învățământ general, învățământ universitar, formarea profesională a cadrelor didactice școlare și universitare, drepturile omului, integrarea europeană a învățământului, toleranța etnică și religioasă, integrarea socială a minorităților naționale etc.

Valorile științifice și pedagogice create de Vlad Pâslaru s-au materializat în peste 210 lucrări, printre care 9 lucrări fundamentale de conceptualizare și re-conceptualizare a educației și învățământului, 10 monografii științifice, studii în cărți, pe internet și în reviste, programe și curricula școlare și universitare, manuale, ghiduri metodologice, precum și teze ale comunicărilor la foruri științifice naționale și internaționale în Rusia, Ucraina, România. Este un neobosit promotor al conceptelor educaționale moderne în cadrul a numeroase emisiuni radio și TV, seminare, mese rotunde, interviuri, articole publicistice etc.

Desfășoară o susținută activitate științifică pe baze obștești în calitate de președinte al Consiliului Științific Specializat de susținere a tezelor de doctor și doctor habilitat, președinte al Seminarului Științific de Profil din cadrul IȘE, membru și președinte al comisiei de experți *Pedagogie și psihologie* a Consiliului Național pentru Acreditare și Atestare. Este solicitat constant în funcție de membru al consiliilor științifice specializate și referent oficial al tezelor de doctorat, de președinte al comisiilor pentru examenele de licență și de doctorat. Este membru al colegiilor de redacție ale revistelor de științe ale educației *Didactica Pro, Artă și educație artistică, Univers pedagogic*.

Calea operei lui Vlad Pâslaru, bineînțeles, nu este încheiată. Savantul se află în plin elan profesional, conceptualizând, elaborând și publicând noi lucrări de divers gen, aducându-și, prin aceasta, dar și prin

activitatea practică pe care o desfășoară, contribuția substanțială la modernizarea învățământului și culturii moldovenești.

**Redacția**

**Redacția revistei *Artă și Educație artistică* îl felicită cordial pe savantul-profesor VLAD PÂSLARU, urându-i sănătate, noroc, inspirație inepuizabilă și noi împliniri în opera de edificare a Omului modern.**

### ***Școala la Moldova***

**Vlad Pâslaru**

Școală, școală – fală goală...  
Mi-ai luat  
cei șapte ani de-acasă,  
m-ai legat la ochi,  
ca să nu știu,  
că mă bagi într-un sicriu,  
într-o raclă plină de minciuni,  
sigilată cu un roșu purpuriu.

Școală, școală –  
pâine – amară  
cu creionul de doi bani,  
strâns cu frică și speranță  
între buchii și cârlani,  
între soarele cel roșu  
și tristețea de țăran,  
între degete plâpânde  
și o minge pe maidan.

Școală, școală – floare rară,  
cu bluzița albă-ngurgurită  
și cu vers stângaci  
pe lună plină,

ai promis o viață fericită –  
ai mințit frumos  
și-ai fost mințită  
ca o domnișoară rău plătită.

Școală, școală – traistă goală,  
părăsită și mințită,  
cu istoria violată și materna spânzurată,  
te-au împins la cota cea de jos  
ghiftuiții erei neocomuniste.

Școală, școală, vino iară  
Ca o pasăre măiastră  
Peste trista mea speranță  
Și ne-mparte adevăr  
Despre Viață, Om și Cer,  
Despre floare cea de măr  
Care să se coacă-n fruct  
Pentru plaiul meu durut.

*sept. 2005 – aug. 2007*

### ***Timpul de poezie***

Poezia nu se scrie  
Când la inimă-i leșie,  
Nici când ura face spume,  
Nici când draga nu e unde.

Poezia tace scumpă  
Pân-când inima se rumpe,  
Ca s-o facă iar la loc  
Fără fier și fără foc.

*28. 06.07*