

**ARTĂ**  
**și**  
**EDUCAȚIE**  
**ARTISTICĂ**

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN: 1857-0445

*Nr. 2 (20) 2012*



ISSN: 1857-0445

# ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ  
ARTS AND ARTISTIC EDUCATION



2 (20) / 2012

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 filosofie, 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)

**IRINA AVRAMKOVA**, dr. în studiul artelor, prof. univ.

(Universitatea Pedagogică de Stat *Herzen*, Sankt-Peterburg)

**VICTORIA MELNIC**, dr. în studiul artelor, conf. univ.

(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

**VIOREL MUNTEANU**, dr. în muzicologie, prof. univ.

(Universitatea de Arte *George Enescu*, Iași)

**ALEXANDR KLIUEV**, dr. hab. în filosofie, prof. univ.

(Universitatea Pedagogică de Stat *Herzen*, Sankt-Peterburg)

**ELFRIDA COROLIOV**, dr. în studiul artelor

(Academia de Științe a Moldovei)

**VALERIU CABAC**, dr. în științe fizico-matematice,

conf. univ. (Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți)

**Maia MOREL**, dr. în științe ale educației, dr. în arte plastice,

conf. univ., cercetător asociat (Institut National de la Recherche Scientifique,

Montréal, Québec, Canada)

**IULIAN FILIP**, poet (Chișinău)

**SVETLANA TÂRȚĂU**, 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)

Redactori literari: **LILIA TRINCA**, dr. în filologie, **ELENA SIROTA**, dr. în filologie,

**LILIANA EVDOCHIMOV**, master în filologie

Viziune grafică/tehnoredactare: **SILVIA CIOBANU**, **OXANA NICULICA**, doctorandă

**Adresa redacției:** str. Pușkin, 38  
mun. Bălți, 3100, Republica Moldova

E-mail: [artedart@mail.md](mailto:artedart@mail.md)

Tel: (231) 52 491; (231) 52 430

Fax: (231) 52 439

E-mail: [gagim.ion@gmail.com](mailto:gagim.ion@gmail.com)

Tiparul: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

© Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, Presa universitară bălțeană, 2012

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

**Prezentul număr este ilustrat cu imagini ale elevilor Liceului de Arte *Amadeus*.**

# S U M A R

## ARTĂ

- IOANA-IULIA OLARU.** ROLUL PROPAGANDISTIC AL ARHITECTURII CIVILE ANTICE ȘI ANTIC-TÂRZII DE PE TERITORIUL ROMÂNIEI .....7-18
- LILIA TRINCA.** TERMENI SOMATICI ȘI STRUCTURILE ASOCIATIVE SPECIFICE MENTALULUI ROMÂNESC (ÎN BAZA EXPERIMENTULUI ASOCIATIV) .....19-31
- LILIA TRINCA.** „FEMEIA” ÎN MENTALUL ROMÂNESC (ÎN BAZA EXPERIMENTULUI ASOCIATIV) .....32-36
- ELENA LACUSTA.** DESPRE TABLOUL RELIGIOS AL ROMÂNILOR (ÎN BAZA EXPERIMENTULUI ASOCIATIV ȘI A UNITĂȚILOR FRAZELOGICE) .....37-42

## TEATRU

- IOANA PETCU.** A CONTROVERSAL DEFINITION. WHAT IS A DRAMATIC TEXT? .....43-46
- IRINA SCUTARIU.** CHALLENGES OF THE ART OF SPEAKING .....47-49
- OTILIA HUZUM.** VORBIRE SCENICĂ ÎN TEATRU .....50-55

## ARTE PLASTICE

- MAIA MOREL.** PIERRE BAQUÉ. „40 DE ANI DE PLEDOARIE PENTRU ARTĂ ȘI CULTURĂ ÎN ȘCOALĂ” .....56-58

## MUZICĂ

- TATIANA BALAN.** PETRU STROIU – PROMOTOR AL ARTEI CORALE NAȚIONALE .....59-63



## **EDUCAȚIE ARTISTICĂ**

- MIHAELA BETIU.** CHALLENGES FOR THE CURRENT EDUCATIONAL SYSTEM.  
THE ARTISTIC EDUCATION .....64-70
- VIORICA CRIȘCIUC.** TIPOLOGIA SARCINILOR DIDACTICE ÎN PROCESUL DE  
PREDARE A CUNOȘTIȚELOR LA DISCIPLINA EDUCAȚIE MUZICALĂ .....71-74
- LAURA BILIC.** EDUCAȚIA – DINCOLO DE GRANITELE ȘCOLII .....75-80

## **TEHNOLOGII EDUCAȚIONALE**

- MARIANA VACARCIUC.** IMPACTUL ETNOPEDAGOGIEI ASUPRA FORMĂRII  
CULTURII GENERALE A ELEVILOR .....81-84
- ELENA RUSU.** PROFILUL CULTURAL AL STUDENȚILOR CU NIVEL  
DIVERGENT AL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE .....85-96
- OLGA VOVNENCIUC.** MONITORING STUDENTS' INDEPENDENT WORK ..97-101
- SVETLANA KARPOVA.** LA RÉALISATION DES CONDITIONS PÉDAGOGIQUES  
DE FORMATION DE LA CULTURE ARTISTIQUE ET PROFESSIONNELLE  
DES FUTURS ARCHITECTES .....102-106
- VALERIU CABAC, OXANA SCUTELNIC.** FORMAREA/DEZVOLTAREA  
COMPETENȚELOR STUDENȚILOR PRIN PROCESELE DE CONTEXTUALIZARE-  
DECONTEXTUALIZARE- RECONTEXTUALIZARE .....107-112

## **CUGETĂRI**

- ION GAGIM.** ÎN FAȚA MUZICII. EXPERIENȚE METAFIZICE (II) .....113-119

# SUMMARY

## ART

- IOANA-IULIA OLARU.** THE PROPAGANDIST ROLE OF THE CIVIL ANCIENT AND ANCIENT-LATE ARCHITECTURE ON THE TERRITORY OF ROMANIA ...7-18
- LILIA TRINCA.** SOMATIC TERMS AND ASSOCIATIVE STRUCTURES SPECIFIC TO ROMANIAN MENTALITY (ON THE BASIS OF THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT) .....19-31
- LILIA TRINCA.** „THE WOMAN” IN ROMANIAN MENTALITY (ON THE BASIS OF THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT) .....32-36
- ELENA LACUSTA.** ON THE RELIGIOUS WORLD VIEW OF ROMANIANS (ON THE BASIS OF THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT AND OF PHRASEOLOGICAL UNITS) .....37-42

## THEATRE

- IOANA PETCU.** A CONTROVERSAL DEFINITION. WHAT IS A DRAMATIC TEXT? .....43-46
- IRINA SCUTARIU.** CHALLENGES OF THE ART OF SPEAKING .....47-49
- OTILIA HUZUM.** STAGE SPEECH IN THEATRE .....50-55

## IMITATIVE ARTS

- MAIA MOREL.** PIERRE BAQUÉ. „40 YEARS OF DEFENCE OF ARTS AND CULTURE IN SCHOOLS” .....56-58

## MUSIC

- TATIANA BALAN.** PETRU STROIU – THE PROMOTER OF NATIONAL CHORAL ART .....59-63

## **ARTISTIC EDUCATION**

MIHAELA BEȚIU. CHALLENGES FOR THE CURRENT EDUCATIONAL SYSTEM. THE ARTISTIC EDUCATION .....	64-70
VIORICA CRIȘCIUC. THE TYPOLOGY OF DIDACTIC TASKS WHILE TEACHING MUSIC EDUCATION .....	71-74
LAURA BILIC. EDUCATION BEYOND THE SCHOOL .....	75-80

## **EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

MARIANA VACARCIUC. THE IMPACT OF ETHNOPEDAGOGY ON GENERAL CULTURE FORMATION OF THE PUPILS .....	81-84
ELENA RUSU. THE CULTURAL PROFILE OF STUDENTS WITH DIVERGENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT .....	85-96
OLGA VOVNENCIUC. MONITORING STUDENTS' INDEPENDENT WORK ..	97-101
SVETLANA KARPOVA. THE ACHIEVEMENT OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ARTISTIC AND PROFESSIONAL CULTURE FORMATION OF FUTURE ARCHITECTS .....	102-106
VALERIU CABAC, OXANA SCUTELNIC. STUDENTS' COMPETENCE DEVELOPMENT THROUGH THE PROCESS OF CONTEXTUALISATION- DECONTEXTUALISATION-RECONTEXTUALISATION.....	107-112

## **REFLECTIONS**

ION GAGIM. IN FRONT OF MUSIC. MATAPHYSICAL EXPERIENCES (II) ..	113-119
--	---------



## ROLUL PROPAGANDISTIC AL ARHITECTURII CIVILE ANTICE ȘI ANTIC-TÂRZII DE PE TERITORIUL ROMÂNIEI

### *THE PROPAGANDIST ROLE OF THE CIVIL ANCIENT AND THE ANCIENT-LATE ARCHITECTURE ON THE TERRITORY OF ROMANIA*

**Ioana-Iulia OLARU,**

lector universitar,

Universitatea de Arte „George Enescu”, Iași, România

*Regarding the Roman provinces on the territory of Romania – Dacia Traiana and Scythia Minor – the architecture took the elements and the features of this artistic field of the Roman Empire. Characterized by the adaptation to the local conditions and by the mixture of forms, but also by the same utilitarianism and organization, the new type of architecture that managed to reach this region will be here an important means of political propaganda: it worships Rome and the imperial power. This is done not only regarding the religious, the military or the reverential buildings, but also in the entire set of the forms for the utilitarian buildings. Roads, bridges, aqueducts, thermae, amphitheatres, basilicas are proofs of the way in which Roman models are taken and used at this level, also, the imperial propaganda being just as strong, although in a less direct way than in the case of the Monument from Adamclisi, of temples, basilicas and castra.*

Pentru romani, excelenți administratori și organizatori, arhitectura era arta principală, căreia i se subordonau toate celelalte domenii. Impusă fiind de cerințele vieții publice și de stat, ea se impunea, la rândul ei, prin eleganță și splendoare, prin inventivitate și prin diversitatea construcțiilor, pentru a insufla cât mai elocvent sentimentul grandorii și al autorității ce a caracterizat dintotdeauna acest popor. Urmărind supremația romană asupra lumii, dar și pentru a-și potența propria lor importanță – așadar o obligație politică –, edilii orașelor, dar și împăratul inițiau construirea de edificii publice, de asemenea organizând cetăți existente și întemeind altele noi pentru a răspândi peste tot romanitatea, după modelul urbanistic al Romei. Utilitară și propagandistică deopotrivă, arhitectura romană și-a urmat caracterul spectacular și în programele din provinciile Imperiului, creând noi centre urbane oriunde ajungea.

Pe teritoriul celor două provincii cucerite de pe teritoriul României este vorba despre o arhitectură oarecum deosebită de modelele fixe și de academismul artei aulice romane. Cu toate acestea, interesant este că sunt preluate și păstrate chiar și în Antichitatea Târzie elemente și caracteristici care aparțin Imperiului Mijlociu, atât în Dacia Traiană (care iese din Imperiu), cât și în Scythia Minor (care rămâne în Imperiu). Formele arhitecturale sunt aceleași: se întâlnesc aceleași tipuri de edificii, precum și aceleași elemente constitutive: arcade, bolți, arhitrave etc., iar viziunea arhitecturală a romanilor se întâlnește și în cazul construcțiilor din provinciile de la noi: masivitate, utilitarism, organizare. Totuși, aspectele provinciale vor exista și aici ca oriunde în lumea romană. Arhitectura era caracterizată prin adaptarea construcțiilor și a urbanismului la condițiile autohtone (resurse, tipuri de materiale). O altă caracteristică este amestecul de forme,

eclectismul fiind însă o trăsătură generală mai ales în ceea ce privește decorația clădirilor, atât cât ne putem da seama din puținele și fragmentarele elemente arhitectonice ornamentale păstrate (capiteluri<sup>1</sup>, baze, tamburi, fusuri de coloane, frize). Au ajuns până la noi tipuri provinciale de capiteluri: dorice – cu echina scurtă –, ionice, corintice – fără relief prea pronunțat, ci cu valorificarea efectelor de lumină-umbră obținute prin folosirea trepanului, la care se adaugă particularitatea capitelurilor în formă de pipă, de origine microasiatică. Ca inovație, paleocreștinismul va aduce capitelul-impostă, cu rol de a crește gradul de susținere a zidăriei de deasupra; acesta este derivat din cel ionic și aduce nouitatea decorației în care se combină vechile motive folosite în ornamentica arhitecturală, cu noile simboluri, creștine (în special diferite tipuri de cruci). Dar informațiile noastre despre decorul arhitectural rămân foarte lacunare, din pricina faptului că au ajuns până la noi doar fragmente întâmplătoare.

---

<sup>1</sup> Mai puține capiteluri ionice au ajuns până în zilele noastre; predomină cele dorice și cele corintice (acestea din urmă, aplatizate și schematizate în perioada antic-târzie). Tot puține în perioada antică sunt și capitelurile compozite, mai multe în perioada Antichității Târzii – cu ornamente de influență egipteană: lotiforme, papiriforme, hatorice –, perioadă de când datează și capitelul-impostă. Cf. Mihail Macrea, *Viața în Dacia Romană*, București, Ed. Academiei Române, 2007, p. 299; Mihai Bărbulescu, Dennis Diletant, Keith Hitchins, Șerban Papacostea, Pompiliu Teodor, *Istoria României*, București, Ed. Corint, 2007, p. 60; *Dicționar enciclopedic de artă veche a României* (Radu Florescu, Hadrian Daicoviciu, Lucian Roșu, coord.), București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1980, p. 80, s.v. *capitel*.

O excepție o constituie fragmentele de coloană de la Capitoliul de la Ulpia Traiana (descoperite de prof. Ioan Piso), aparținând unui templu peripter octostyl: cu un diametru de 80 cm și înălțimea de peste 9 m, aceste coloane imense aveau capiteluri corintice, împodobite cu frunze de acant<sup>2</sup>.

În ceea ce privește propaganda, romanii au lăsat în provincii puternice amprente și în cadrul arhitecturii civile, drept urmare, imaginea Romei autoritare pătrunde și în acest domeniu. Arhitectura omagială era un instrument direct al propagandei imperiale, fără funcții utilitare. Dar propaganda acționa nu numai în cazul arhitecturii triumfale, ci și la nivelul arhitecturii civile utilitare. Toată arhitectura, ca și întreaga artă a romanilor de pe teritoriile cucerite, avea acest scop – de a preamări Roma și puterea imperială, de a duce peste tot normele de viață ale *Urbs*. Nu o dată împărații romani țineau să se implice direct, pe lângă autoritățile locale de la Roma și din provinciile Imperiului, la construcția sau la refacerea căilor de acces sau a apeductelor, termelor. Tot repertoriul de forme care alcătuiesc arhitectura utilitară era conceput pentru ca acestea să reprezinte instrumente de propagandă ale puterii, cu un impact deosebit în provincii.

**Drumurile.** Înainte de cucerirea romană, pe teritoriul țării noastre au existat drumuri cu scop comercial și militar, care se desfășurau de-a lungul apelor. Ulterior, întinsa rețea de căi de comunicație a constituit și în

---

<sup>2</sup> *Interviu cu prof. Ioan Piso, despre: Capitoliul de la Ulpia Traiana Sarmizegetusa*, în *Făclia ziar independent de Cluj*, 30 august 2010, <http://www.ziarulfaclia.ro/Cu-prof-dr-Ioan-Piso-despre-Capitoliul-de-la-Ulpia-Traiana-Sarmizegetusa+44414>.



provinciile de pe teritoriul țării noastre unul dintre mijloacele de control și organizare teritorială, prin care romanii și-au asigurat stăpânirea asupra acestor ținuturi, ca și în oricare loc unde au ajuns, rețeaua rutieră din Dacia fiind racordată la marile drumuri imperiale. Calitatea drumurilor romane nu a fost concurată de nici un alt tip de drum din lume, ingineria romană ajungând la un înalt grad de tehnicitate și în cazul provinciilor romane de pe teritoriul României, unde se întâlnesc aceleași tehnici de construcție, cu straturi suprapuse de bolovani și apoi de prundiș, aceeași pavare cu dale mari din piatră, aceeași bombare pe mijloc (de exemplu, Germisara, Ulpia Traiana). Drumurile romane, inclusiv cele din provinciile romane de la noi, ar putea fi înscrise în arhitectura militară: inițial intențiile erau strategice, armata fiind cea care a construit drumuri, dar interesele economice, de circulație a bunurilor și a oamenilor, precum și amenajările ulterioare ale acestora, s-au suprapus nevoilor armatei, astfel încât drumurile au constituit un important factor de romanizare. În Dacia, primul drum, construit imediat după cucerire<sup>3</sup>, era **drumul principal, imperial**, care străbătea provincia de la un capăt la altul, de la Dunăre la Porolissum<sup>4</sup> (în imagine: tronson al dru-

<sup>3</sup> În anul 108 (d.Hr.) este atestat că se lucra deja la tronsonul Potaissa-Napoca al acestui drum. Cf. Mihai Bărbulescu et al., *op. cit.*, p. 60.

<sup>4</sup> Cu punct de pornire în Lederata (Banat), drumul principal din Dacia trecea prin Arcidava la Tibiscum, apoi pe valea Bistrei, prin *Ponce Augusti*, la Ulpia Traiana, de unde pleca apoi spre nord-est, prin Aquae, Germisara, ajungând la Apulum; de aici urma pe Mureș până la Salinae, mergea spre miazănoapte spre Potaissa și Napoca, ajungând apoi la Po-

rolissum ce lega Porolissumul de Napoca, Potaissa, Apulum, Ulpia Traiana, Tibiscum, Drobeta, **il.1**). În afara drumurilor imperiale, exista o bogată rețea stradală între orașe și în orașe (*via* care se mai observă încă la Porolissum măsoară 5,75 m lățime, are bordură, e bombată în centru și pavată cu lespezi de piatră). Existau, de asemenea, și vechile drumuri de pământ ale dacilor, unele acoperite cu un strat de prundiș<sup>5</sup>. În Dobrogea existau și aici 3 drumuri mai însemnate, pe direcția nord-sud<sup>6</sup>. După retragerea aureliană, construcția căilor de acces a înregistrat un moment de declin și dezorganizare în Dacia Traiană, necesitatea lor nemaexistând pentru cuceritori. Dar folosite foarte mult timp, uneori chiar până în sec. XX, refăcute permanent, drumurile romane sunt încă vizibile și astăzi; în anul 1772 mai era încă utilizat chiar, sub numele *Via Traiana*, drumul roman Sucidava-Romula-defileul Oltului, după cum atestă o hartă austriacă<sup>7</sup>.

---

rolissum. Treptat, rețeaua rutieră s-a extins mereu, devenind din ce în ce mai deasă, cu drumuri laterale de-a lungul Oltului, al Mureșului, al Târnavei Mari, care permiteau acces în toate direcțiile, la toate centrele locuite. Un important nod de drumuri din Dacia era Apulum. Mihai Bărbulescu et al., *op. cit.*, p. 60; Constantin C. Giurescu, *Formarea poporului român*, Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 1973, p. 116.

<sup>5</sup> *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, p. 362, s.v. *via*.

<sup>6</sup> În Dobrogea, cele trei drumuri erau: de-a lungul litoralului, de-a lungul Dunării – drumul de pe *limes* și unul în zona centrală a Dobrogei –, precum și altele, care făceau legătura între acestea: Axiopolis – Tomis, Carsium – Capidava – Histria. Cf. Constantin C. Giurescu, *op. cit.*, p. 118; Mihai Bărbulescu et al., *op. cit.*, p. 60.

<sup>7</sup> Mihai Bărbulescu et al., *op. cit.*, p. 60.

**Podurile.** Mijloace strategice pentru trupele romane, *pontes* pot fi încadrate și ele (ca și drumurile) în arhitectura militară. Doar că nici acestea nu erau construite numai din tezaurul armatei, și nici nu erau folosite numai de trupe, rolul lor principal fiind de a asigura o mai bună și mai rapidă circulație a mărfurilor și a oamenilor pe cuprinsul provinciilor, astfel încât, ca și în cazul drumurilor, putem considera podurile ca aparținând construcțiilor civile. La fel ca în restul Imperiului, știm că existau poduri și pe teritoriul țării noastre: *Ponce Vetus* (Câineni, jud. Vâlcea), *Ponce Aluti* (Ionești Govorei, jud. Vâlcea), urme arheologice existau în sec. al XIX-lea lângă Samum (peste Someș), la Potaissa (peste Arieș), la Romula (peste Teslui)<sup>8</sup>. Deosebit pentru perioada antică a fost podul de la Drobeta, peste Dunăre (într-un loc fără cataracte și fără mare adâncime<sup>9</sup>), realizat în anii 103-104 d.Hr. de arhitectul împăratului Traianus, Apolodor din Damasc. A fost renumit și valoros atât prin importanță – lega provincia de restul Imperiului –, cât și prin dimensiuni și prin tehnica desăvârșită, după cele mai bune tradiții greco-orientale și romane<sup>10</sup>. Știm (conform descrierii lui Dio Cassius) că avea 1 134,9 m în lungime, 20 de „picioare”, la distanță de 51 m unul de celălalt și unite prin arcade cu o deschidere de câte 33 m (3 arcuri de lemn paralele); cu o înălțime a podului de 18,6 m și o lățime de 14,55 m. La capetele podului (acestea făcute numai din zid), două portaluri triumfale din piatră și cărămidă, decorate cu trofee și statui imperiale sau de di-

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 61.

<sup>9</sup> M. Davidescu, *Monumente istorice din Oltenia*, București, Ed. Meridiane, 1964, p. 8.

<sup>10</sup> Mihail Macrea, *op. cit.*, p. 293.

vinități, întregeau un ansamblu care stârnea admirația contemporanilor – Plinius cel Tânăr, Dio Cassius – și a urmașilor – Ammianus Marcelinus, Procopius, Ioannes Tzetzes. Paza podului era asigurată de cele două caste de la extremitățile lui: Drobeta și Pontes. Distrugerea lui este legată de încheierea stăpânirii romane în Dacia<sup>11</sup>. Ruinele piciorului de pe malul stâng al Dunării pot fi admirate și astăzi. Un pod important al perioadei Antichității Târzii a fost cel construit de Constantinus între Sucidava (Celei) și Oescus (Ghigen, Bulgaria de azi) (inaugurat în anul 328 d.Hr.)<sup>12</sup>, construit în dorința de a recuceri Dacia. Și acest pod – a cărui lungime de 2437 m îl făcea unul dintre cele mai lungi poduri antice din lume – este amintit de scriitori și istorici: Sextus Aurelius Victor, Eusebiu din Cezarea, *Vita Const.*, III, 50. Au ajuns până la noi ruine: ale portalului, un cap de pod în formă de trunchi de 13,32 m lungime și 6,35 m lățime, cu câte un stâlp cu grosimea de 3,2x3,9 m, respectiv 3x3,72 m, care sprijineau bolta porții podului, cu o platformă de 5,79x3 m între ei. Probabil cele trei bolți și podeaua și chiar o parte din picioarele podului erau din lemn<sup>13</sup>. Al treilea pod important al perioadei romane (sec. I – înc. sec. al II-lea d.Hr.) era cel de la Orlea (jud. Olt) (rămas până astăzi este doar un șir de perechi de picioare<sup>14</sup>).

<sup>11</sup> M. Davidescu, *op. cit.*, p. 10, 11; D. Tudor, *Oltenia Romană*, București, Ed. Academiei R.S.R., 1957, p. 61; Mihail Macrea, *op. cit.*, p. 133, 134.

<sup>12</sup> Ion Barnea, Octavian Iliescu, *Constantin cel Mare*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982, p. 111.

<sup>13</sup> Ion Barnea, Octavian Iliescu, *op. cit.*, p. 107, 109; D. Tudor, *Sucidava*, București, Ed. Meridiane, 1966, p. 34.

<sup>14</sup> *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, p. 277-278, s.v. pod.

**Apeductele.** În provinciile Dacia și Scythia Minor s-au găsit resturi de conducte de ceramică ce aprovizionau cu apă potabilă orașele (rezolvând și necesitățile termelor), dar și castrere, stațiunile balneare, așezările rurale chiar (o asemenea lucrare fiind găsită în comuna Căbești, jud. Hunedoara<sup>15</sup>). În mod cert, apeducte au existat la Ulpia Traiana (atestă acest lucru o inscripție din anul 132-133 d.Hr.<sup>16</sup>), la Apulum (datează din anul 158 d.Hr.<sup>17</sup>), la Potaissa, la Porolissum, la Romula. Înainte de cucerire, un apeduct de zid, îngropat, a existat și la Sarmizegetusa Regia<sup>18</sup>. Cele de la Histria (posibil sec. al II-lea î.Hr.) sunt cele mai vechi de pe teritoriul țării noastre (canale zidite cu ciment<sup>19</sup>); la Trophaeum Traiani s-au descoperit 4 apeducte<sup>20</sup>; la Tomis sunt mai multe, din tuburi de pământ ars sau din plăci de piatră. O mare lucrare a existat la Callatis, de 11,6 km, și de un nivel superior al tehnicii de construcție, dat fiind uniformitatea pantei; apeductul aproviziona portul (nu există dovezi și pentru oraș). Cu secțiune patrulateră cu latura de 33 cm, era pe alocuri tăiat direct în piatră. Probabil, era folosit dinaintea cuceririi romane, dar, cu siguranță, ca principiu era aproape identic cu *Aqua Appia* de la Roma, al lui Appius Claudius: fără ziduri de susținere, arcuri, viaducte<sup>21</sup>.

<sup>15</sup> Mihail Macrea, *op. cit.*, p. 347

<sup>16</sup> Constantin C. Giurescu, *op. cit.*, p. 126

<sup>17</sup> Mihail Bărbulescu et. al., *op. cit.*, p. 64.

<sup>18</sup> *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, p. 35, s.v. *apeduct*.

<sup>19</sup> Dinu-Teodor Constantinescu, *Construcții monumentale*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1989, p. 266 s.v. *ISTROS, HISTRIA (Acropola Cetății ~)*.

<sup>20</sup> V. Barbu, *Adamclisi*, București, Ed. Meridiane, 1965, p. 53.

<sup>21</sup> Constantin Scarlat, *Apeductul antic de la Callatis*, in *Acta Musei Napocensis*, XIII, Cluj-Napoca, 1976, p. 58-63

**Termele.** Mai mari sau mai mici, mai simple sau adevărate ansambluri, băi publice existau în fiecare oraș. De tip provincial, ele aveau plan asimetric, respectând strict cerințele funcționale. Toate ansamblurile termelor cuprindeau, pe lângă încăperile specifice (*apodyterium*, *tepidarium*, *caldarium*, *frigidarium*), și palestre pentru exerciții fizice, portice, biblioteci. Terme foarte mari (600 mp<sup>22</sup>, un patruleter de 30x20 m) s-au găsit la nord de incinta orașului Ulpia Traiana, cu o secțiune pentru bărbați și una pentru femei, separate prin culoarul din care se intra în *frigidarium*, apoi în *tepidarium* (încălzit cu *hypocaustum*) și în *caldarium* (cu o cadă, *labrum*, în absidă)<sup>23</sup>; baia pentru bărbați avea și un bazin descoperit, cu apă rece, pentru vară, *natatio*. Și Apulumul avea terme, chiar două, una mai complexă decât cea de la Ulpia Traiana<sup>24</sup> (fiind cea mai mare din Dacia), despre cealaltă este atestat că a fost construită pe cheltuiala unui cetățean<sup>25</sup>. De asemenea, la Drobeta au existat mari terme cu instalații complicate și cu particularitatea unei palestre, o curte pătrată cu portic<sup>26</sup>; la Romula, edificiul luxos de sec. III d.Hr.<sup>27</sup>, foarte mare (39x27 m<sup>28</sup>), avea

<sup>22</sup> Mihail Bărbulescu et. al., *op. cit.*, p. 64; *Istoria românilor*, vol. II, *Daco-romani, romanici, alogeni* (coord. Dumitru Protase, Alexandru Suceveanu), Academia Română, Ed. Enciclopedică, 2010, p. 239

<sup>23</sup> Hadrian Daicoviciu, Dorin Alicu, *Colonia Ulpia Traiana Augusta Dacica Sarmizegetusa*, București, Ed. Sport-Turism, 1984, *op. cit.*, p. 73.

<sup>24</sup> Mihail Macrea, *op. cit.*, p. 359.

<sup>25</sup> Constantin C. Giurescu, *op. cit.*, p. 127

<sup>26</sup> Pentru amănunte, vezi M. Davidescu, *op. cit.*, p. 22; D. Tudor, *Oltenia Romană*, p. 331-332.

<sup>27</sup> D. Tudor, *Oltenia Romană*, p. 333.

<sup>28</sup> Idem, *Romula*, București, Ed. Meridiane, 1968, p. 39.

încăperi mari, pavate cu cărămidă, cu pereți pictați și placați cu marmură. La Histria existau vechile terme (**il.2**) și termele noi – acestea din urmă datând din perioada Severilor, cu *hypocaustum*, cu numeroase încăperi boltite, cu o suprafață de 800 mp, cu ziduri în *opus listatum*, suferind până în sec. al IV-lea d.Hr. cel puțin trei refaceri<sup>29</sup>. Și Tomisul avea terme, din cele descoperite în 1980 se poate vizita doar vestiarul, alte terme fiind cele de lângă *Edificiul cu mozaic*, descoperite în 1964, cu sala principală (30x10 m) pavată cu dale din marmură<sup>30</sup>. Termele de la Dinogetia (**il.3**) au plan dreptunghiular, 25x15m, cu trei decroșuri absidale, semicirculare pe dinăuntru și cu trei laturi la exterior; cu patru încăperi, dintre care trei aveau instalații de *hypocaustum*, cel mai bine păstrat *hypocaustum* din Dobrogea<sup>31</sup>. La Noviodunum s-au descoperit două edificii termale, cea mai mare încăpere, semicirculară la interior, avea dimensiunile de 7,8x9 m, zidurile termelor fiind din piatră cu mortar cu cărămidă sfărâmată<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> Em. Condurachi, *Histria*, București, Ed. Meridiane, 1968, p. 22-23.

<sup>30</sup> Mihai Bucovăla, Virgil Lungu (chercheurs scientifiques), *L'édifice romain a mosaïque de Tomi*, Le Musée d'Histoire Nationale et d'Archéologie, Constanța, p. 40.

<sup>31</sup> Radu Vulpe, Ion Barnea, *Din istoria Dobrogei*, vol. II, București, Ed. Academiei R.S.R., 1968, p. 479; Gheorghe Curinschi Vorona, *Istoria arhitecturii în România*, București, Ed. Tehnică, 1981, p. 45.

<sup>32</sup> Victor Henrich Baumann (responsabil șantier) – ICEM Tulcea; Gh. Mănușu-Adameșteanu (resp. sector) – MIAM București, în *Raport de cercetare arheologică*, <http://www.cimec.ro/scripts/arh/cronica/> 2000; I. Barnea, Bucur Mitrea, *Săpăturile de salvare de la Noviodunum (Isaccea)*, în *Materiale și cercetări arheologice*,

Existau și terme *castrense* pe lângă castru sau în interiorul acestora, pentru soldați și pentru locuitorii *canabae*-lor: la Capidava, edificiul termelor – care a avut cel puțin trei faze de construcție – se afla în estul castrului; s-a relevat zidul circular care mărginea *caldarium*-ul<sup>33</sup>. Terme *castrense* s-au găsit și la Potaissa (**il.4**), Ilișua, Micia, Slăveni; Bivolari (jud. Vâlcea), Bumbăști (jud. Gorj), Copăceni (jud. Argeș), Gherla (jud. Cluj), Buciumi (jud. Sălaj), Râșnov (jud. Brașov), Orheiul Bistriței (jud. Bistrița-Năsăud)<sup>34</sup>; sau chiar pentru „sătenii din vicus Petra” (Libida)<sup>35</sup>. De asemenea, deosebite erau amenajările și instalațiile balneare, care dovedeau interes pentru folosirea apei termale: Ad Mediam (Băile Herculane) avea asemenea ansambluri cu clădiri, bazine, sanctuare; Germisara (în limba autohtonilor însemnând „izvor fierbinte”) (Geoagiu), cu bazine (4) și canale, cu

---

vol. V, Ed. Academiei Republicii Populare Române, 1959, p. 464-465.

<sup>33</sup> Ioan C. Opreș, Zaharia Covacef, Cătălin Dobrinescu, Zeno Karl Pinter, Costin Miron, Claudia Urduzia, Robert Constantin, Nicolae Constantin, Alexandru Alexiu, în *Raport de cercetare arheologică*, <http://www.cimec.ro/scripts/arh/cronica/> 2005.

<sup>34</sup> La Micia existau trei edificii termale, diferite din punctul de vedere al planimetriei; la Slăveni, termele cu *hypocaustum* datează de la mijl. sec. al III-lea d.Hr.: o sală mare rectangulară (9,5x6,5 m), pavată cu cărămizi, are pe latura de est o încăpere mai mică, absidată, dar și alte încăperi absidate, totalizând 21x19,6 m; la Capidava s-au păstrat doar resturile camerei cu aer cald. Cf. Radu Florescu, *Capidava*, București, Ed. Meridiane, 1965, p. 15; Gheorghe Popilian, *Termele de la Slăveni*, în *Apulum*, IX, Alba Iulia, 1971, p. 627-629.

<sup>35</sup> *Istoria românilor*, vol. II, p. 346.

altare și statui; Aquae (Călan) (un singur bazin)<sup>36</sup>. Desigur, ca și în restul Imperiului, și la noi s-au descoperit amenajări de terme în vilele rustice sau suburbane<sup>37</sup>. Apropiate de noi sunt termele din Odessos (Varna, Bulgaria), bine păstrate, atât ca suprafață, cât și ca înălțime a ruinelor (oricum, constituie cele mai mari terme romane din Balcani și cel mai mare edificiu roman din această țară).



il.1



il.2



il.3



il.4

**Amfiteatrele.** Preluate de romani de la greci, dar devenite o adevărată marcă a rafinamentului propriu civilizației romane, acestea nu puteau lipsi din teritoriile cucerite, iar cele două provincii romane de la noi nu puteau face excepție. În lipsa **teatrelor** – despre care se știe că nu au existat în Dacia Traiană<sup>38</sup>, dar au existat în Scythia Minor<sup>39</sup> –, amfiteatrele erau

<sup>36</sup> Vasile Smărăndescu, *Germisara. „Izvoarele fierbinți” ale dacilor*, în *Magazin Istoric*, nr. 7 (220) iulie, 1985, p. 57-58.

<sup>37</sup> Mihai Bărbulescu et. al., *op. cit.*, p. 64.

<sup>38</sup> Mihail Macrea, *op. cit.*, p. 355.

<sup>39</sup> La Histria a funcționat un teatru până în sec. al III-lea d.Hr., căruia nu i se cunoaște amplasarea – probabil undeva la nord de termele noi, pe locul unei depresiuni circulare lângă lacul Sinoe –, de la care au rămas însă fragmente de bănci din piatră cu picioare în formă de gheare

edificiile în care aveau loc toate tipurile de spectacole: și reprezentații dramatice, și lupte cu gladiatori (mai rar)<sup>40</sup>, și mai ales – la noi – lupte cu animale sălbatice. Interesant este faptul că s-au găsit amfiteatre pe teritoriul țării noastre, pentru că ele au fost puține în zonele orientale ale Imperiului<sup>41</sup>; este o garanție (și aceasta!), a faptului că aparțineam romanității vestice, unde aceste construcții monumentale, foarte importante pentru viața romanilor, existau din abundență. Toate orașele mari din provincii aveau amfiteatre, dar ele sunt prezente și în localități mai mici sau în preajma castrelor. Au existat amfiteatre în Dobrogea – la Tomis (în subsolul Hotelului „Ibis”) și la Callatis –, la Porolissum – unul de 66x52 m<sup>42</sup>, reconstruit în anul 157 d.Hr. dintr-un amfiteatru *castrense* (în afara celor de lângă orașe, existau și amfiteatre *castrense* – în cadrul programului de divertisment al soldaților –, de exemplu cel de la Micia<sup>43</sup>, construit însă, spre deosebire de cele de la Ulpia Traiana sau Porolissum, și din piatră și din lemn); dimensiunile mici: 31,6x29,5 m arena, sunt de fapt similare altor amfiteatre militare (castrul Vetera, lângă Xanten – Germania)<sup>44</sup>.

de leu, încastrate în zidul de incintă al orașului. Cf. Radu Florescu, Ion Miclea, *Histria*, București, Ed. Sport-Turism, 1989, p. 62; Mihai Bărbulescu et. al., *op. cit.*, p. 65; *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, p. 331, s.v. *teatru*.

<sup>40</sup> Totuși există. De exemplu la Tomis: pe piatra sa funerară, gladiatorul Skirtos dacul este redat înarmat. Cf. Constantin C. Giurescu, *op. cit.*, p. 128.

<sup>41</sup> Mihai Bărbulescu et. al., *op. cit.*, p. 64.

<sup>42</sup> *Istoria românilor*, vol. II, p. 241.

<sup>43</sup> Mihai Bărbulescu et. al., *op. cit.*, p. 64.

<sup>44</sup> Octavian Floca, Valentin Vasiliev, *Amfiteatrul militar de la Micia*, în *Sargentina*, V, Hunedoara, 1968, p. 125-136.



Important este **amfiteatrul capitalei**, la 100 m nord de zidul de incintă al Ulpiei Traiana, despre care se știe că a fost construit în primii ani după cucerire, data nu se cunoaște exact, dar se cunoaște anul reparării lui – 158 (d.Hr.)<sup>45</sup>. Oval, cu o *arena* de 66x47 m<sup>46</sup> (cu tot cu *cavea* – tribunele – măsura 88x69 m<sup>47</sup>) (o capacitate de 5 000 de locuri<sup>48</sup>), se înscrie între amfiteatrele imperiale de mărime medie. Între *arena* și *cavea* se ridica un zid de protecție, înalt de 3 m, tencuit (alte ziduri dispuse ca niște raze întretăiau perpendicular *cavea*); un zid împrejmuitor de 6-8 m înălțime era ornamentat cu benzi colorate, cu porțile intrărilor având coloane și arhitrave<sup>49</sup> (existau două intrări principale și două secundare).

Legat de amfiteatre, un tip de clădire aparte este ***Schola gladiatorum* (*Cazarma gladiatorilor*)**, o clădire pentru antrenamente și exerciții sportive, pentru locuit și recuperare a gladiatorilor. La nord-est de amfiteatrul de la Ulpia Traiana întâlnim un astfel de edificiu impozant, 38,5x25,3 m, cu ziduri în *opus incertum*; se recunosc două faze de construcție: o clădire mai veche, rectangulară, 28,2x11,5 m, cu 6 încăperi, cu două bazine pentru apă rece, precum și un *hypocaustum* adăugat în faza a doua; o clădire mai nouă, în forma literei L, avea două încăperi și un bazin cu apă rece<sup>50</sup>. Una dintre cele două anexe de la V era o clădire simplă, pătrată, o cușcă pentru fiare probabil, cealaltă (compusă din patru camere) se pare că a aparținut unui personaj ale

cărui activități erau legate de amfiteatru sau de *Schola gladiatorum*<sup>51</sup>.

**Basilica forense** era o altă construcție specifică arhitecturii civile romane. Construite lângă *forum*, basilicile erau spații închise în care se adunau cetățenii orașului pentru diverse activități (afaceri, justiție, distracție). Erau dreptunghiulare, trinate (despărțite prin șiruri de coloane) și nu aveau absidă. Basilica de la Ulpia Traiana comunica, prin două intrări, cu *Palatul Augustalilor*. Primei faze – în care avea două nave, una necompartimentată, cealaltă cu mai multe încăperi – îi urmează modificări în legătură cu mărirea suprafeței (85x10 m măsoară acum în total) și cu desființarea compartimentelor; avea placaj de marmură a pereților până la 2 m înălțime și o împodobeau numeroase statui<sup>52</sup>.

Basilici existau și în alte orașe mari, de exemplu una dintre cele trei basilici civile din Histria, cea mai impozantă, avea o formă rectangulară asimetrică (25,75x24,80x12,62x12,70 m) și era construită din piatră cu mortar. Nava din centru avea 4,95 m și cunoaște o fază de refacere în sec. al IV-lea d.Hr., după distrugerea produsă de goți la mijl. sec. al III-lea d.Hr.<sup>53</sup>.

Construcții comerciale, ***macellum***-uri, s-au găsit la Ulpia Traiana: placat cu marmură, cu acoperiș din țiglă, *macellum*-ul de aici măsura 10x85 m<sup>54</sup>,

---

<sup>51</sup> Dorin Alicu, *Urbanism și arhitectură în Dacia romană. III. Ulpia Traiana Sarmizegetusa*, în *Revista muzeelor și monumentelor*, nr. 2, 1989, p. 3-4.

<sup>52</sup> Hadrian Daicoviciu, Dorin Alicu, p. 162.

<sup>53</sup> Alexandru Suceveanu, Mircea Victor Angelescu (coord.), *Histria. Ghid album*, Constanța, Muzeul de Istorie Națională și Arheologie Constanța, 2005, p. 70-71.

<sup>54</sup> Mihail Macrea, *op. cit.*, p. 294.

---

<sup>45</sup> Mihai Bărbulescu et. al., *op. cit.*, p. 65.

<sup>46</sup> Mihail Macrea, *op. Cit.*, p. 296.

<sup>47</sup> Hadrian Daicoviciu, Dorin Alicu, *op. Cit.*, p. 91.

<sup>48</sup> Mihai Bărbulescu et. al., *op. cit.*, p. 65.

<sup>49</sup> Hadrian Daicoviciu, Dorin Alicu, *op. cit.*, p. 98.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 100.

precum și la Histria, înc. sec. al IV-lea d.Hr., cu trei încăperi: una cu taraba mare (din piatră) dinspre stradă, un „birou” și un oficiu<sup>55</sup>.

Așa-numitul **Edificiu cu mozaic** de la Tomis (**il.5**) de pe malul mării era un **emporium**, o hală cu scop comercial, a cărei funcție era de loc de întrunire a negustorilor din port<sup>56</sup> și de depozit de mărfuri. Avea 100 m lungime, 3 terase suprapuse, 11 încăperi boltite, înalte de 10 m<sup>57</sup> și placate cu marmură (magazii pentru depozitarea mărfurilor) ale celei de-a doua terase (terasa a treia constând dintr-o mică piață pavată) (prima terasa este necercetată, acoperită fiind de clădirile moderne); totul sugerează un edificiu amplu, al cărui fast era sporit prin placarea cu dale din marmură decorate floral sau geometric, a pereților acoperiți cu tencuială roz, prin friza sculptată, pilaștrii cu capiteli corintici, la care se adaugă renumitul mozaic pavimentar care îi decorează una dintre cele trei terase.

Un alt tip de construcție urbană specifică centrelor comerciale și castror era **horreum**-ul, hambar de mari dimensiuni din piatră sau cărămidă. S-au găsit asemenea construcții la Slăveni, Răcari, Drobeta, Buciumi. **Horreum**-urile aveau piteni de zidărie de-a lungul laturilor, cu rol de a diminua împingerile interioare ale grânelor<sup>58</sup>. **Horreum**-ul de la Ulpia Traiana, construit imediat după transformarea Daciei în provincie romană, era dreptunghiular, de 56,4x20,6 m și ziduri cu contraforturi

masive. Aparținea Legiunii IV Flavia Felix. Celălalt **horreum** al capitalei era mai mic și a fost ridicat ceva mai târziu, de autoritățile civile<sup>59</sup>. Cel de la Capi-dava era un edificiu adosat zidului de incintă, de plan basilical, cu pile de zidărie amplasate ritmic, cu o latură dublată de un portic. Măsoară, împreună cu porticul, 16,25x32x18,75 cm, cu ziduri de 1,5 m grosime (1,2 m au cele ale porticului)<sup>60</sup>.

O posibilă clădire a unei **curia** putea fi edificiul de plan dreptunghiular de la Romula, cu portic cu colonete cu capitel corintic<sup>61</sup>. Era o clădire publică (s-au găsit fragmente arhitecturale decorative – baze de coloane, capitele, frize, arhitrave, tuburi de **hypocaustum**) de 26x14,2 m, datând de la înc. sec. al III-lea d.Hr., cu portic și împărțită în câteva săli mari, pavate cu cărămidă<sup>62</sup>.

În afara arhitecturii publice descrise mai sus – după cum am văzut, reprezentată din plin pe teritoriul celor două provincii (cele mai multe dintre tipurile de edificii romane importante au fost ridicate și aici) –, a existat și la noi arhitectură civilă privată. Fără să facă parte din registrul propagandei imperiale, **locuințe** particulare au existat și în provinciile romane de pe teritoriul țării noastre, atât vile suburbane și urbane, cât și **insulae** cu ateliere și locuințe. Deși caracteristica fundamentală a acestora este simplitatea și dimensiunile mai modeste, prezența

<sup>55</sup> Radu Florescu, Ion Miclea, *op. cit.*, p. 77.

<sup>56</sup> Emil Condurachi, *Dobrogea*, București, Ed. Sport-Turism, 1978, s.v. *Constanța*.

<sup>57</sup> Radu Vulpe, Ion Barnea, *op. cit.*, p. 466.

<sup>58</sup> *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, p. 190, s.v. *horreum*.

<sup>59</sup> Dorin Alicu, *Urbanism și arhitectură...*, în *Revista muzeelor și monumentelor*, nr. 2, 1989, p. 4.

<sup>60</sup> Ioan C. Opreș, *Ceramica romană târzie și paleobizantină de la Capi-dava în contextul descoperirilor de la Dunărea de Jos (sec. IV-VI p.Chr.)*, București, Ed. Enciclopedică, 2003, p. 28-29.

<sup>61</sup> *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, p. 127, s.v. *curie*.

<sup>62</sup> D. Tudor, *Romula*, p. 37-38.

lor denotă un urbanism aflat la un grad destul de înalt de dezvoltare. *Villa suburbana* de lângă amfiteatrul de la Ulpia Traiana este un exemplu tipic, cu pavimente în cărămidă și tencuieli cu picturi murale, cu *hypocaustum*, cu peste 12 încăperi<sup>63</sup>.

Cartiere de locuințe descoperite în orașe demonstrează existența unei grupări planificate metodic a construcțiilor, cu pavaje și canalizare, cu plan patruleter al caselor – așa cum este situl arheologic cu centrul creștin timpuriu, cu străzi și locuințe, de la Tomis (il.6).

Așa-numitul „**sector Domus**” de la Histria este un exemplu care ne întregeste viziunea asupra urbanismului Antichității Târzii: este vorba despre complexul de edificii de locuit (sec. al VI-lea d.Hr.), compus din patru *villae*<sup>64</sup>, de la intersecția unei artere principale cu una dintre străzile secundare<sup>65</sup>. Uneori o *insula* grupa edificii monumentale aristocratice, ca în cazul cartierului elitist de la Apulum (pe pro-

<sup>63</sup> Mihail Macrea, *op. cit.*, p. 345; Hadrian Daicoviciu, Dorin Alicu, *op. cit.*, p. 81.

<sup>64</sup> Cu o formă patrulateră și cu o suprafață de 700-850 mp fiecare, clădirile erau spațioase, cu o curte interioară (influența micro-asiatică și siriană fiind evidentă). Cea mai mare dintre clădirile acestui cartier avea 850 mp, cu o intrare monumentală prin care se ajungea într-un peristil cu dublu portic. Cuprindea 12 camere și o capelă cu absidă în colțul de nord-est al clădirii („edificiul cu basilică” este supranumit din acest motiv). Aceasta avea două compartimente, camera principală (7,45x6 m) având o absidă pentagonală la est. Tehnica îngrijită (*opus signinum*) și descoperirile de aici demonstrează că această clădire aparținea unui personaj important al Histriei, probabil episcopul orașului. Cf. Alexandru Suceveanu, Mircea Victor Angelescu (coord.), *op. cit.*, p. 94-95.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 92.

prietatea S.C. „Alba Aluminiu” S.A. Zlatna, Str. Încoronării, nr. 139, Alba Iulia, acum acoperită de un imobil) – unde a rămas o clădire în care se află așa-numita *Sală cu picturi și hypocaustum de la Apulum II* – o sală decorată cu tencuieli pictate, o încăpere de mari dimensiuni, cu mai multe etape de construcție, cu pavaj în *opus signinum* și instalație de încălzire<sup>66</sup>.

*Hypocaustum* s-a găsit și în ruinele unei locuințe particulare descoperite la Napoca (Str. Dierna). Au ajuns până la noi planuri ale unor clădiri de locuit (sec. al II-lea – al III-lea d.Hr) aparținând unui cartier rezidențial din Porolissum (il.7); erau încălzite cu *hypocaustum* și aveau prăvălii în camerele dinspre drum (clădirile erau amplasate de-a lungul drumului principal al orașului); aveau portic și *atrium* cu *impluvium*.

La Ulpia Traiana nu s-a dezvelit nici un *domus* și nici o *insula intra muros*, ci *villae extra muros* – construcții ample, cu *hypocaustum*, porticuri și mozaicuri celebre<sup>67</sup>.



il.5

il.6



il.7

<sup>66</sup> Radu Ciobanu, *Sala cu picturi și hypocaust din așezarea romană Apulum II*, in *Apulum*, XLII, Alba Iulia, 2005, p. 123-131.

<sup>67</sup> Pentru mai multe amănunte, vezi Dorin Alicu, *Urbanism și arhitectură...*, in *Revista muzeelor și monumentelor*, nr. 2, 1989, p. 4 și urm.

Așadar, se remarcă la noi o diminuare a grandorii – față de construcțiile de la Roma, ca și față de cele din alte provincii – dacă ar fi să facem comparații de exemplu între apeductele de la noi și impunătoarele sisteme cu multe arce de la Nîmes, Salamanca ori din Segovia, adevărate capodopere de inginerie. Nevoi militare imediate au conferit însă măreție podurilor noastre de peste Dunăre; de altfel, în provinciile carpato-dunărene, un accent mare este pus pe arhitectura militară, de apărare a *limes*-ului Imperiului: castele (construcții specifice romane), dar și drumurile și podurile cunosc o deosebită amploare, așa cum era de așteptat, dat fiind specificul de graniță. Există deosebiri importante, chiar față de provincii apropiate, și în ceea ce privește unele programe adoptate: în Dacia, un program arhitectonic ca cel al teatrului își pierde, probabil, relevanța și importanța pentru poporul unei provincii de graniță, mărturie și a faptului că dacii nu se aflau pe o treaptă foarte înaltă de civilizare. Deși tot provincie balcanică, Thracia păstrează un teatru foarte mare, asemănător cu cel din Efes și foarte bine conservat,

la Philipopolis, Plovdiv, pe teritoriul actualei Bulgarii.

Oricum, de remarcat este faptul că, în cazul arhitecturii de la noi, artisticul este mai puțin urmărit, propaganda politică acționând într-un mod mai puțin rafinat decât la Roma sau în provincii integrate mai timpuriu în Imperiu. Preluarea modelelor este urmată de adaptare la specificul locului: la resursele oferite, dar mai ales la cerințele unor oameni care nu ajunseseră la nivelul de cunoștințe și la subtilitatea de gust estetic ale romanilor sau grecilor. De aceea, în cazul arhitecturii provinciilor de pe teritoriul României impactul trebuia să fie puternic, să impresioneze și să convingă cu mijloace mai puține și mai fruste, simplitatea acestor lucrări fiind cuceritoare. Particularitatea Antichității Târzii de la noi este că această scurtă epocă înregistrează tocmai acest moment de tranziție, de la vechile norme oficiale, mai mult sau mai puțin adaptate acestor locuri – spre viziunea schimbată, de la sfârșitul epocii antice, în care o nouă arhitectură va avea un ecou puternic în mințile și sufletele tuturor oamenilor, indiferent de nivelul social.

### Referințe bibliografice

1. Alicu, D. *Urbanism și arhitectură în Dacia romană. III. Ulpia Traiana Sarmizegetusa*, în *Revista muzeelor și monumentelor*, nr. 2, 1989.
2. Barbu, V. *Adamclisi*, București, Editura Meridiane, 1965.
3. Bărbulescu, M., Diletant, D., Hitchins, K., Papacostea, Ș., Teodor, P. *Istoria României*, București, Editura Corint, 2007.
4. Barnea, I., Iliescu, O. *Constantin cel Mare*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1982.
5. Barnea, I., Mitrea, B. *Săpăturile de salvare de la Noviodunum (Isaccea)*, în *Materiale și cercetări arheologice*, vol. V, Editura Academiei Republicii Populare Romîne, 1959.
6. Ciobanu, R. *Sala cu picturi și hypocaust din așezarea romană Apulum II*, în *Apulum*, XLII, Alba Iulia, 2005.

7. Condurachi, E. *Dobrogea*, București, Editura Sport-Turism, 1978, s.v. *Constanța*.
8. Condurachi, E. *Histria*, București, Editura Meridiane, 1968.
9. Constantinescu, D.-T. *Construcții monumentale*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989, p. 266 s.v. *ISTROS, HISTRIA (Acropola Cetății)*.
10. Daicoviciu, H., Alicu, D. *Colonia Ulpia Traiana Augusta Dacica Sarmizegetusa*, București, Editura Sport-Turism, 1984.
11. Davidescu, M. *Monumente istorice din Oltenia*, București, Editura Meridiane, 1964.
12. *Dicționar enciclopedic de artă veche a României* (Radu Florescu, Hadrian Daicoviciu, Lucian Roșu, coord.), București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.
13. Floca, O., Vasiliev, V. *Amfiteatrul militar de la Micia*, in *Sargetia*, V, Hunedoara, 1968.
14. Florescu, R. *Capidava*, București, Editura Meridiane, 1965.
15. Florescu, R. Miclea, I. *Histria*, București, Editura Sport-Turism, 1989.
16. Giurescu, C. *Formarea poporului român*, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1973.
17. *Intervi cu prof. Ioan Piso, despre: Capitoliul de la Ulpia Traiana Sarmizegetusa, in Făclia ziar independent de Cluj*, 30 august 2010, <http://www.ziarulfaclia.ro/Cu-prof-dr-Ioan-Piso-despre-Capitoliul-de-la-Ulpia-Traiana-Sarmizegetusa+44414>.
18. *Istoria românilor*, vol. II, *Daco-romani, romanici, alogeni* (coord. Dumitru Protașe, Alexandru Suceveanu), Academia Română, Editura Enciclopedică, 2010.
19. Macrea, M. *Viața în Dacia Romană*, București, Editura Academiei Române, 2007.
20. Opreș, I. *Ceramica romană târzie și paleobizantină de la Capidava în contextul descoperirilor de la Dunărea de Jos (sec. IV-VI p.Chr.)*, București, Editura Enciclopedică, 2003.
21. Opreș, I., Covacef Z., Dobrinescu C., Pinter Z. K., Miron C., Urduzia C., Constantin R., Constantin N., Alexiu Al., in *Raport de cercetare arheologică*, <http://www.cimec.ro/scripts/arh/cronica/> 2005.
22. Popilian, Gh. *Thermele de la Slăveni*, in *Apulum*, IX, Alba Iulia, 1971.
23. Scarlat, C. *Apeductul antic de la Callatis*, in *Acta Musei Napocensis*, XIII, Cluj-Napoca, 1976.
24. Smărăndescu, V. *Germisara. „Izvoarele fierbinți” ale dacilor*, in *Magazin Istoric*, nr. 7 (220) iulie, 1985.
25. Suceveanu, Al., Angelescu, M. V. (coord.), *Histria. Ghid album*, Constanța, Muzeul de Istorie Națională și Arheologie Constanța, 2005.
26. Tudor, D. *Oltenia Romană*, București, Editura Academiei R.S.R., 1957.
27. Tudor, D. *Romula*, București, Editura Meridiane, 1968.
28. Tudor, D. *Sucidava*, București, Editura Meridiane, 1966.
29. Victor Henrich Baumann (responsabil șantier) – ICEM Tulcea; Gh. Mănucu-Adameșteanu (resp. sector) – MIAM București, in *Raport de cercetare arheologică*, <http://www.cimec.ro/scripts/arh/cronica/> 2000.
30. Vulpe, R., Barnea, I. *Din istoria Dobrogei*, vol. II, București, Editura Academiei R.S.R., 1968.





# TERMENI SOMATICI ȘI STRUCTURILE ASOCIATIVE SPECIFICE MENTALULUI ROMÂNESC

(în baza experimentului asociativ)

## *SOMATIC TERMS AND ASSOCIATIVE STRUCTURES SPECIFIC TO ROMANIAN MENTALITY*

*(on the basis of the associative experiment)*

---

**Lilia TRINCA,**

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

---

*The term association is used in psycholinguistics to refer to the connection or relationship between ideas, concepts or words that exist in human consciousness: the emergence of an entity in human consciousness triggers the appearance of another. Hence, associative theory deals with revealing relationships that words from the mental network establish with other words, images and thoughts, interpreting the system of associating words like a cobweb.*

*One of the simplest techniques for disclosing the mechanism of association is the free association test, which consists of presenting (in writing or orally) a list of words-stimuli to subjects who are asked to answer with the first word that comes to their mind - words-answers. In this way, the free association test offers the most profound information about how knowledge is structured in human consciousness. The present article focuses on interpreting the results of a test containing the somatic stimuli-terms: cheek, face, body, head, forehead, face, mouth.*

Semantica asociativă reprezintă o nouă ramură a lingvisticii, care abordează nu doar problemele ce țin de semantica propriu-zisă, dar, implicit, și cele legate de fiziologie, psihologie, filozofie, culturologie etc. A devenit deja axiomatic că o parte indispensabilă a oricărui tip de comunicare lingvistică este actul de limbaj, constituit pe baza relațiilor semantice asociative. Or, dintr-o perspectivă mai largă, limba, mentalitatea, cultura alcătuiesc trinomul conceptual de bază. Analizate din perspectiva raportului de inducție reciprocă, acestea influențează atât comportamentul uman, cât și modul lui de a emite acte de limbaj. Altfel spus, asociațiile de unități lexicale reprezintă un mod al omului de a se raporta la lume. Principalele distincții dintre conceptul lingvistic și cel psihologic cu privire la organiza-

rea unităților lexicale în cadrul cîmpului se reduc la interpretarea caracterului asociației și identificarea relațiilor de bază<sup>1</sup>. „Asociația, conform lingvistului Potebnea constă în faptul că diferite date perceptuale, exprimate simultan sau consecutiv, nu-și desființează reciproc independența așa cum se întâmplă cu două corpuri chimice care, prin transformare, dau naștere celui de-al treilea, ci, rămînînd identice cu sine însuși, formează un tot întreg” [Потебня, p. 20].

Fiecare cuvînt formează o rețea de asociații ce reflectă contactul acestuia

---

<sup>1</sup> Cercetătorul rus G. Shchur menționează necesitatea abordării diferențiate a asociațiilor și stabilirea tipurilor acestora, de asemenea diferențierea sensurilor termenului asociație – „reuniune” (grupare de cuvinte) și „asociere” (atunci cînd este vorba de asociații psihice) [Щур, p. 80].

cu alți termeni din cadrul limbajului. Unele dintre aceste asociații se bazează pe similaritatea (identitate sau opoziție) sensului, unele sînt pur formale (bazate pe similaritatea formală), iar altele implică atît forma, cît și conținutul. În formula grafică aparținînd lui Ferdinand de Saussure, fiecare cuvînt reprezintă centrul unei constelații – punct de convergență pentru nenumărați termeni coordonați. Lingvistul elvețian a prezentat aceste asociații sub forma unei diagrame, numind-o *enseignement*. Or, într-o stare de limbă, după cum afirmă F. de Saussure, totul se bazează pe raporturi, ce corespund formelor activității noastre mentale.

Conform teoriei cîmpurilor lexicale, cuvintele se pot reuni în baza sensului comun pe care îl exprimă – principiul semantic; a funcției comune pe care o exercită – principiul funcțional; a combinației acestor doi indici – principiul funcțional-semantic. E de remarcat faptul că cercetările întreprinse pînă acum în domeniul cîmpurilor lexicale, bazate pe abordarea lingvistică, au avut ca scop relevarea structurii cîmpului și determinarea caracterului relațiilor semantice dintre elemente, fără a încerca o explicare a mecanismului de funcționare a unităților glotice în procesul vorbirii. Psiholingvistica oferă o nouă abordare studiului cîmpurilor asociative prin prisma caracterului sistemic al limbii.

*Cîmpul asociativ* presupune existența diverselor asociații sau relații în jurul unui cuvînt *enseignement* (cf. [DGȘL, p. 102]). Termenul de *cîmp asociativ* a fost utilizat de către Charles Bally, care menționa că grupul asociativ sau asociațiile unui cuvînt cu alte cuvinte diferă în funcție de subiecții vorbitori, determinînd așa-numita *elasticitate* a cîmpului asocia-

tiv, ce se explică prin gradul de motivare a semnului: semnul caracterizat printr-o motivare absolută se bazează pe o asociație internă obligatorie, iar semnul nemotivat, la nivel inconștient, contractează raporturi cu toate celelalte semne pe baza asociațiilor externe (facultative). Cercetările în domeniu au dovedit că diferite grupări asociative au structură diferită. Aceasta se explică prin existența diverselor tipuri de asociații, ca urmare a raporturilor paradigmatică sau sintagmatică, conform cărora se reunesc elementele în cadrul grupării asociative.

Termenul de *asociere* este utilizat în psiholingvistică pentru a face referire la conexiunea sau relația dintre idei, concepte sau cuvinte, care există în conștiința umană: apariția unei entități în conștiința umană generează apariția alteia.

De aici, teoria asociativă se ocupă de relevarea relațiilor pe care cuvintele din rețeaua mentală le stabilesc cu alte cuvinte, imagini și gânduri, interpretînd sistemul asocierilor cuvintelor ca pe o pînză de păianjen.

Una din cele mai simple tehnici de relevare a mecanismului de asociere este *Testul de asociere liberă*<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> *Testul de Asociere a Cuvintelor*, care a fost inventat de Francis Galton, este o tehnică de testare a asociațiilor pe care le fac oamenii și a fost utilizată pe larg în psihologie de specialiști, precum C. Jung, G. H. Kent și A. J. Rosandoff. Studiul făcut de Kent și Rosandoff a fost primul realizat la o scară atît de largă și a fost efectuat în limba engleză cu 1000 de subiecți (bărbați și femei). Cercetătorii au folosit 100 de cuvinte de probă pe care le citeau participanților, aceștia trebuiau să răspundă cu primul cuvînt care le venea în minte. Răspunsurile dintr-un test de asociere liberă relevă informație utilă în ceea ce privește structurarea vocabularului unui su-

care constă în prezentarea (în scris sau oral) unei liste de cuvinte-stimuli unor subiecți care sunt rugați să răspundă cu primul cuvânt care le vine în minte – cuvinte-răspunsuri. În acest fel, testul de asociere liberă redă cea mai amplă informație despre felul în care sînt structurate cunoștințele în conștiința umană. Rezultatele testului de asociere liberă pot fi adunate în *Norme asociative de cuvinte*<sup>3</sup>, apoi în *Tezaurul asociativ de cuvinte*<sup>4</sup>. Raportul stimul-reație este valorificat la studierea tabloului lingvistic al lumii sau al mentalului. Or omul asociază lucruri, și nu cuvinte, asocierile sînt și rezul-

---

biect vorbitor din punctul de vedere psihologic și oferă o cale de investigare a relațiilor sintactice și semantice dintre cuvinte.

<sup>3</sup> Primele norme asociative de cuvinte au fost colectate de către Kent și Rosanoff în baza unei liste ce conținea 100 de cuvinte-stimuli, inclusiv substantive comune și adjective, cu 1000 de subiecți implicați. Experimentul cercetătorilor a fost extins, ulterior, și asupra altor limbi.

<sup>4</sup> Tezaurul asociativ de cuvinte este foarte asemănător cu Normele asociative de cuvinte, dar este mult mai impunător ca volum, incluzînd cîteva mii de stimuli. În afară de aceasta, procedura de colectare a datelor este mult mai complicată: un număr limitat de cuvinte-stimuli este folosit ca punct de pornire al experimentului, rezultatele obținute pentru acest număr de cuvinte-stimuli sînt utilizate în calitate de cuvinte-stimuli la următoarea etapă a experimentului. Acest ciclu este repetat de, cel puțin, trei ori. În felul acesta, *Tezaurul asociativ de cuvinte* „acoperă” întregul vocabular și reflectă structura unei anumite limbi. Spre deosebire de *Normele asociative de cuvinte*, Tezaurul asociativ de cuvinte este disponibil doar pentru două limbi: Engleza – (de Kiss) 8400 stimuli; 54000 cuvinte; 1000 subiecți; (de Nelson) 5000 stimuli; 75000 răspunsuri, 6000 subiecți; Rusa – (de Karaulov) în jur de 8000 stimuli, 23000 cuvinte, 1000 subiecți.

tatul unei competențe elocutionale ce presupune cunoașterea lucrurilor în general (inclusiv a opiniilor referitoare la „lucruri” (adică sunt rezultatul trăirii de către om, indiferent de apartenența sa lingvală, a experiențelor proprii cu obiectul-stimul ce are statut de universalie culturală lingvală).

Am aplicat *Testul de asociere liberă* la studenții de la Facultatea de Filologie și Istorie (Universitatea de Stat „B. Petriceicu Hasdeu” din Cahul)<sup>5</sup>. În studiul de față, ne propunem să interpretăm rezultatele testului cu aplicare la termenii-stimuli somatici folosiți în cadrul anchetei: *obraz, chip, trup, cap, frunte, față, gură*. Menționăm că unitățile lexicale ce denumesc părțile corpului omenesc fac parte din vocabularul fundamental al limbii române.

Rezultatele experimentului confirmă ipoteza că structura memoriei poate avea diferite tipuri de organizare internă, ceea ce determină tipul și structura cîmpului lexical. Abordînd problema cîmpurilor asociative, transpare reflectarea în conștiința vorbitorului a unui sistem complex de relații, care constituie nucleul unei rețele semantice și caracterizează un aspect important al psihologiei vorbitorului.

Mai mult, fundamentele de conduită sau cele morale nu-i sînt date omului în sens fizic, ci cultural, încă din primii ani de viață. Ulterior, pe acest tipar „se grefează” comportamentul individual și propria cultură, raportate desigur la macrosistem (la modelul social, religios etc.). Firește, între modelul cultural și limbă se pot stabili cîteva tipuri de relații: a) relații logice, axate totdeauna pe o dialectică a corelației și/sau a opoziției și b) relații analogice.

---

<sup>5</sup> Am aplicat testul constînd din 100 de cuvinte-stimuli la circa 400 de studenți pentru care româna este limbă maternă.

Semnificațiile pe care le actualizează cuvintele ce denumesc părțile corpului omenesc, dar, în special, asociațiile acestora reprezintă o dovadă elocventă a faptului că alter-egoul uman și-a depășit, în semnificație, ipostaza primară, a omului ca entitate, și este parte componentă a câmpului culturii, a mentalităților și a comportamentului uman – toate acestea influențate de factori ținând de etică, istorie, religie, economie etc. Or, limba, prin unelte proprii, pune în valoare semnificațiile revendicate de modelele culturale. Și limbajul corpului (paradigmele simbolice ale limbajului trupului, ale capului, ale gurii ș.a.) e o condiție *sine qua non* a formării personalității în dezvoltarea ei ontologică.

O clasificare comună a structurilor asociative ale limbajului (cele care se referă la termenii somatici nu reprezintă o excepție în acest sens), se bazează pe relațiile sistemice dintre cuvinte ca unități lexico-semantice ale sistemului glotic. Această clasificare pornește de la aspectul paradigmatic (locul pe care îl ocupă cuvântul în sistemul limbii și includerea acestuia în grupurile lexico-semantice) și sintagmatic (combinarea cuvintelor pe baza trăsăturilor sale lexico-semantice cu alte cuvinte din lanțul de vorbire) și, de asemenea, raportul dintre cuvânt, ca unitate de bază a nivelului lexical, cu unități ale altor nivele din sistemul glotic. De aceea, analiza rezultatelor experimentului asociativ ne-a permis relevarea următoarelor structuri asociative<sup>6</sup>:

- **paradigmatică**, care reflectă relațiile sistemice ale unității lingvare: antonimice, sinonimice, hipo-hiperonimice;
- **sintagmatică**, care reflectă valențele combinatorii ale unității lexicale;
- **tematică (din domeniu)**, care pot forma, împreună cu stimulul, o combinație de cuvinte marcată gramatical, ca rezultat al schimbării gramaticale a cuvântului-stimul sau a cuvântului-reacție, sau pot fi utilizate în limitele unui context tematic (cf. [Клименко, p. 10]).
- **determinate de clișeele verbale**, care reprezintă reminiscențe ale discursurilor repetate, care reprezintă transferul diferitelor tipuri de citate [Клименко, p. 11].

Or, conform legii contiguității, vorbitorul învață de-a lungul vieții „ceea ce merge împreună” și reproduce la fel cum a învățat. Prin urmare, dacă stimulul este un verb, e de așteptat ca răspunsurile să fie toate cuvintele coocurente: micro-contextele lui de dreapta și de stînga; substantivele, adjectivele și adverbele care, într-un enunț, ar putea să funcționeze ca argumente pentru acesta. Aceste date ar putea fi încorporate într-o rețea de cuvinte afit ca modele contextuale de suprafață (restricții sau preferințe selective, valențe combinatorii pentru verbe etc.), cât și ca relații semantice de adîncime între cuvinte. Mai mult decît atît, fiecare model poate fi însoțit de indicele de probabilitate care reflectă frecvența ocurenței sale în *Tezaurul asociativ de cuvinte* (și, ca ipoteză, probabilitatea ocurenței sale în text). De asemenea, aceste date sînt utile pentru efectuarea altor sarcini de construire a rețelei de cuvinte. Aceasta oferă o bază empirică pentru a distinge diferite sensuri ale unui cuvânt și a stabili relațiile de sinonimie, hiponimie și antonimie, pe care le contractează cuvântul respectiv.

<sup>6</sup> Unii cercetători, pe lîngă structurile asociative despre care vorbim, au mai identificat și cele **fonematice**, care se bazează pe consonanța cuvintelor asociate și **derivaționale**, care se bazează pe structura derivațională a cuvântului, asociații ce nu au fost relevante în experimentul pe care l-am desfășurat.

Asociațiile sintagmatice se stabilesc între cuvintele care apar frecvent împreună. Prin urmare, o abordare evidentă de a le extrage din corpus este de a căuta perechi de cuvinte a căror coocurență este semnificativ mai mare decât simpla întâmplare<sup>7</sup>. E de remarcat faptul că această metodă este mult mai eficientă din punctul de vedere al calculelor, decât calcularea asociațiilor paradigmatică<sup>8</sup>.

Legea contiguității poate, de asemenea, explica coocurența cuvintelor relaționate paradigmatic în *Tezaurul asociativ de cuvinte*. Așa cum sinonimele, hiponimele, hiperonimele, antonimele apar împreună regulat în micro-contexte, ele deseori apar laolaltă în calitate de perechi „stimul-răspuns” în *Tezaurul asociativ*. Prezentarea explicită a relațiilor paradigmatică constituie

---

<sup>7</sup> Pentru a verifica semnificația poate fi folosit testul *Chi-square*, care determină dacă există o diferență semnificativă între frecvențele așteptate și frecvențele observate dintr-o anumită categorie. Cu toate acestea, Dunning menționează faptul că pentru statisticile corpusului este binevenită utilizarea raportului probabilității. Atunci ar fi de presupus că cea mai puternică asociație sintagmatică a unui cuvânt va fi acel cuvânt care are cel mai înalt scor de probabilitate.

<sup>8</sup> Pentru calcularea asociațiilor sintagmatice ale unui cuvânt-stimul, trebuie să se ia în considerare numai vectorul acestui cuvânt, în timp ce la calcularea asociațiilor paradigmatică vectorul cuvântului-stimul trebuie să fie comparat cu vectorii tuturor cuvintelor din vocabular. Calculul asociațiilor sintagmatice este considerat unul de gradul întâi, în timp ce calculul asociațiilor paradigmatică este de gradul doi. Algoritmii de calculare a asociațiilor de gradul întâi au fost utilizate în lexicografie pentru unitățile de discurs repetat, și în psihologia cognitivă pentru stimularea învățării asociative.

o trăsătură distinctivă a *Tezaurului*, care îl distinge de alte resurse lingvistice (dicționarele explicative nu conțin această informație). Aceste informații pot fi abordate direct ca relații semantice dintre unitățile rețelei de cuvinte. De asemenea, ne ajută să ne îmbogățim și să ne verificăm setul de relații care au fost codificate anterior.

În ce privește asociațiile tematice (din domeniu), menționăm că, în afară de datele cu privire la setul convențional de relații semantice cum ar fi sinonimia, hiponimia, antonimia etc., *Tezaurul asociativ de cuvinte* oferă mai multă informație în ceea ce privește domeniile de cunoaștere, de exemplu, pentru cuvântul-stimul *frunte* – atestăm următoarele reacții: *riduri* (2), *breton*, *acnee*, *sudori* etc.; pentru *ochi* – atestăm următoarele reacții: *deochi* (3), *descîntec* (2), *al treilea* (2), *lacrimi*, *machieaj*, *geană*. Acest gen de informație nu poate fi extras dintr-un dicționar explicativ. Spre deosebire de resursele lingvistice convenționale, asociațiile de cuvinte prezintă explicit modul în care cuvintele obișnuite sunt grupate în funcție de fragmentul de realitate pe care îl descriu. Relațiile de domeniu pot fi atribuite fiecărui cuvânt dintr-o rețea de cuvinte. Aceasta ne oferă cunoștințe mai largi despre contextele posibile ale fiecărei unități din rețea. Necesitatea unei astfel de extinderi este evidentă, de vreme ce informațiile de domeniu devin indispensabile în timpul utilizării rețelei de cuvinte. Ancheta aplicată în experimentul asociativ conține 100 de cuvinte-stimul, dintre care doar 7 au fost termeni somatici. În cele ce urmează, ne propunem să descriem structurile asociative ale acestora.

**TRUP** (< sl. *Trupū*), substantiv neutru (pop.) semnifică „corp (al unei ființe); cadavru”.

Tipuri de asociații	Reacții
paradigmatică	corp (9), făptură, domnișoară, om <i>metonimice</i> : putere (2), ființă (2), trunchi, sicriu, anatomie, fizic, atlet, senzualitate, frumusețe, viață
sintagmatică	frumos (4), mort (5), slab (2), mlădios (2), neînsuflețit (2), mare (2), subțire (2), viu (2), îngrijit, senin, femeiesc, mic, al meu, rece, cu pielea, înalt, vlăguit, suplu, cald, minunat, puternic, curat, însuflețit, admirabil, obosit, de înger
tematice (din domeniu)	haină
determinate de clișeele verbale	suflet (9)

Ne propunem un scurt comentariu sugerat de asociațiile sintagmatică ale unității lexicale în cauză. E general cunoscut că omenirea este trup și duh sfânt. Antagonismul între trup și suflet exprimă fisura între natură și har. Trupul, de obicei, este incapabil să pătrundă valorile spirituale, fiind continuu tentat de păcat. Spiritul uman este adesea ademenit de plăcerile trupești, jinduind binele, iar voința fiindu-i adesea ineficace. Drept consecință, trupul e asociat ca adversar al sufletului, fiind considerat vinovat, asemeni unei fiare neîmblânzite și rebele. Trupul generează numeroase vicii (cf. pofta trupului, pofta ochilor, de aceea e interpretat drept forță malefică. Deși suficient de pios, românul nu vede trupul doar în culori întunecate (moștenite de la dualismul platonician), ci insistă asupra caracterului integru al ființei umane, reprezentând sălașul inimii<sup>9</sup>. Drept argument, ne servesc asociațiile: *îngrijit, senin, femeiesc, mic, al meu, rece, înalt,*

*vlăguit, suplu, cald, minunat, puternic, curat, însuflețit, admirabil, obosit* ș.a. Asociația – de înger – ne amintește de întrebarea biblică *Hristos nu este oare Cuvîntul întrupat?*

În ce privește asociațiile sintagmatică, am remarcat faptul că majoritatea lor (și acest lucru rămîne valabil nu numai pentru unitatea lexicală *trup*) au aspect „pozitiv”, infirmînd rezultatele studiului despre vocabularul transformațional, aparținînd psihoterapeutului englez Antony Robbins conform căruia numărul și frecvența utilizării cuvintelor care descriu emoții și sentimente „negative” în limbă depășește de cîteva ori cele „pozitive”, iar aceasta încurajează și explică, cel puțin, predispoziția vorbitorilor către emoții negative. E cunoscută ideea că maniera de a descrie în cuvinte propriile senzații, emoții și sentimente influențează întreaga noastră atitudine în fața vieții. Înlocuind cuvintele pe care le folosim în mod obișnuit cu altele mai tonice, energizante, optimiste, avem șansa de a modifica înseși schemele emoționale negative la care am recurs în trecut cu altele noi, binefăcătoare [Prutianu, p. 56]. La acest capitol, menționăm că rezultatele experimentului sînt, cu adevărat, optimiste, întrucît majoritatea asociațiilor sintactice denotă o gîndire pozitivă (cf. *frumos (4), mlădios (2), mare (2), subțire (2), viu (2), îngrijit, senin, femeiesc, mic, al meu, cu pielea, înalt, suplu, cald, minunat, puternic, curat, însuflețit, admirabil, obosit, de înger*).

Pe parcursul evoluției, semnificațiile cuvîntului au evoluat avînd vectorul interiorizării profunde. Astfel, în vechiul Testament, trupul este adesea opus spiritului și, în opoziție cu acesta, este reprezentat în fragilitatea lui, avînd existență efemeră în această

<sup>9</sup> Ne-o sugerează și asociațiile *de înger, angelic*.

lume. Anume astfel sînt determinate și asociațiile implicate de clișeele verbale: *suflet* (9). Cf. loc. adv. *(Cu) trup și suflet* „cu totul, în întregime, fără rezerve”; *A fi trup și suflet cu cineva* „a se identifica cu aspirațiile cuiva; a fi foarte strâns legat de cineva”.

Printre asociațiile tematice se evidențiază doar *haină*, element specific acestei părți a corpului uman, ce servește pentru acoperirea goliciunii trupului.

Substantivul neutru **CAP** (< lat. **caput**, (II), fr. **chef** < lat. *caput*) semnifică „extremitatea superioară a corpului omenesc sau cea anterioară a animalelor, unde se află creierul, principalele organe de simț și orificiul bucal”.

Tipuri de asociații	Reacții
paradigmatice	căpitan, conducător, rege, șef, motor, drum în viață, trunchi <i>metonimice</i> : minte (6), gândire (3), creier (4), encefal, cunoștință (2), somn, durere de cap (2), a dura, vîrf, judecată; memorie
sintagmatice	deștept (11), mare (6), mic (4), rotund (4), prost (3), mintios, sur, înțelept, pleșuv, frumos, încăpăținat, îngrijit, căpos, cu minte, blond
tematice (din domeniu)	păr (6)
determinate de clișeele verbale	picioare (2), familie, început, soț

În opoziție cu trupul, care este o manifestare a materiei, capul simbolizează spiritul sau sămînța vieții. El este considerat „sediul spiritului, al sufletului și al forței divine (manei) ce zace în om” [Evseev, p. 28].

Printre asociațiile determinate de clișeele verbale arcăm *picioare* (2) – Cf. Loc. adv. *Din cap până-n picioare* „de sus până jos, în întregime, cu desăvîrșire”; *familie* – Cf. *Cap de familie* „bărbatul care reprezintă puterea familială și părintească; *p. gener.* orice persoană care procură mijloacele necesare traiului unei familii și o

reprezintă juridic”; *început* – Cf. *În capul coloanei*; *Cap de an* (sau *de săptămână, de iarnă* etc.) „începutul unui an (sau al unei săptămâni etc.)”, *Cap de coloană* „cel sau cei care stau în fruntea coloanei”; *Cap de afiș* (sau *cap de listă*) „primul nume dintr-o listă de persoane afișate în ordinea valorii lor”; *În cap de noapte* sau *în capul nopții* „după ce s-a întunecat bine”; *Din* (sau *de la*) *cap* „de la început; de la începutul rîndului”; *Din capul locului* „înainte de a începe ceva; de la început”; *Capul mesei* „locul de onoare la masă”; *soț* – cf. *capul familiei*.

În ce privește asociațiile *metonimice*, adesea, substantivul cap se asociază cu unitățile lexicale *minte, gândire, judecată; memorie*, fenomen datorat și influenței expresiilor: *Cu cap* „(în mod) inteligent, deștept”; *Fără cap* „(în mod) necugetat”; *Cu scaun la cap* „cu judecată dreaptă; cuminte”; *A fi bun* (sau *ușor*) *la* (sau *de*) *cap* sau *a avea cap ușor* „a fi deștept”; *A fi greu* (sau *tare*) *de cap* sau *a avea cap greu* „a pricepe cu greutate; a fi prost”.

*Cap* semnifică și inteligența, autoritatea, principiul activ, capacitatea de a governa. Cu privire la relevanța sensurilor cuvîntului, menționăm că, în urma testelor asociative s-a stabilit că unele sensuri ale unui cuvînt apar cu o frecvență sporită, iar alte sensuri ale aceluiași cuvînt apar cu o frecvență redusă sau chiar lipsesc. Aceasta înseamnă că există sensuri ale cuvîntului, care prevalează în conștiința vorbitorilor și, drept consecință, în procesul de comunicare. Astfel, bunăoară, pentru unitatea lexicală *cap*, circa 80% dintre asociațiile date pentru un anumit cuvînt se referă doar la sensurile lui de bază „extremitatea superioară a corpului omenesc sau cea anterioară a animalelor, unde se află creierul, principalele organe de simț și orificiul bu-



cal”. Aceasta ne permite să măsurăm relevanța sensului unui anumit cuvânt pentru vorbitorii nativi și, prin urmare, să-i găsim locul potrivit în ierarhia sensurilor. Asociațiile-răspunsuri date de către subiecții participanți la test trebuie să fie considerate ca fiind cele mai importante, din punctul de vedere al vorbitorilor, și constituie *esența semantică*. Alte sensuri, care apar cu o frecvență redusă, constituie *periferia semantică*. Aceste dovezi empirice ne permit să definim nivelul necesar de distribuție a sensurilor, evitând, în așa fel, problema multiplicării inutile a sensurilor unităților lexicale. Ne pot servi drept exemplu asociațiile paradigmatiche: *căpitan, conducător, rege, șef, motor, drum în viață, trunchi*.

Substantivul **FAȚĂ** (< lat. pop. **facia** (< *facies*)) denumește „partea anterioară a capului omului și a unor animale; chip, figură”.

Tipuri de asociații	Reacții
paradigmatice	chip (4), înfățișare (2), imagi-ne, mină, exterior, curățenie, frumusețe, duioșie, zîmbet
sintagmatice	frumoasă (9), curată (5), ovală (4), rotundă (4), îngrijită (2), senină (2), bătrînă (2), albă (2), dragă (2), simpatică, veselă, rumenă, alb, mea, cunoscută, îngustă, hîtră, cu riduri, plăcut, tristă, posomorîtă, obosită, luminoasă, alungită, drăguță, urîtă, palidă, obraznică, roz, fină, senină
tematice (din domeniu)	ten (3), oglindă
determinate de clișeele verbale	adevăr, fățarnicie, de pernă, de plapumă

Fața e cea mai importantă și expresivă dintre trăsăturile faciale, ca și organele vederii, putînd exprima gîndurile și sentimentele umane. Fața este simbolul ființei înseși a lui Dumnezeu sau a unei persoane umane, ca și manifestarea acesteia. De aici și asociațiile implicate de unitatea lexicală dată, în majoritate cu aspect pozitiv: cf. *frumoasă (9), curată (5), ova-*

*lă (4), rotundă (4), îngrijită (2), senină (2), albă (2), dragă (2), simpatică, veselă, rumenă, alb, mea, cunoscută, îngustă, plăcut, luminoasă, alungită, drăguță, roz, fină, senină*. Pot fi relevate și cîteva asociații „negative”: *bătrînă (2), cu riduri, posomorîtă, obosită, urîtă, palidă, obraznică*.

Menționăm faptul că, în cazul acestui cuvînt-stimul, predominante sînt asociațiile sintagmatice în detrimentul celor paradigmatiche, întrucît reprezintă elemente mai relevante.

Printre asociațiile determinate de clișeele verbale sînt *adevăr*, determinat de loc. *pe față* „direct, fără înconjur, fără menajamente”; *fățarnicie – Om (sau taler) cu două fețe* „om ipocrit, fățarnic”; *înainte – Din față, în față = „a înainte); inversă”; pe față = „direct); Față de masă* „material textil, plastic etc. folosit spre a acoperi o masă (când se mănîncă sau ca ornament)”.

**OCHI** (< lat. *oc(u)lus*) „fiecare dintre cele două organe ale vederii, de formă globulară, sticloase, așezate simetric în partea din față a capului omului și a unor animale”. Bineînțeles, ochiul e, întîi de toate, interpretat ca organ al percepției vizuale. Cf.

Tipuri de asociații	Reacții
paradigmatice	vedere (6), vîz (2), privire (5), oglindă (2), chip, a vedea (2), fereastră, om, univers, dorință, blîndețe, adevăr, carte, inel, stele
sintagmatice	albastru (11), verzi (7), mari (6), frumoși (5), negri (5), senini, ascunși, clarvăzător <sup>10</sup> , vîzător, mic, deschiși, omului, gîngași, pierduți, ca la nimeni, viu, sculptori
tematice (din domeniu)	deochi (3), descîntec (2), al treilea (2), lacrimi, machiaj, geană
determinate de clișeele verbale	dulci, iubit, lumină

<sup>10</sup> *Cel care are ochi* este expresia care, la eschimoși, îl desemnează pe șaman, adică pe clarvăzător.

În mentalul românesc, ochii se asociază cu pietre scumpe sau stele strălucitoare, ape, dovadă ne sînt și ghicitorile românești: *Am două pietre nestemate, // Încotro le arunc // Acolo se duc... Am doi luceferi, // Privesc lumea cu ei...* [Ghicitori]; *Am două ape aprinse, // Sub două paturi întinse. // Ghici ce sunt? (ochii)* [[http://www.gradinapovestilor.ro/ghicitori/gh\\_corp.shtml](http://www.gradinapovestilor.ro/ghicitori/gh_corp.shtml)]

Printre asociațiile determinate de clișeele verbale: *dulci* (A face ochi dulci); *iubit, lumină* (2); *A iubi pe cineva* (sau *a-i fi drag* cuiva) *ca lumina ochilor* (sau *mai mult decît ochii din cap*) „a iubi (sau a fi iubit) din tot sufletul”.

Ochiul reprezintă simbolul cunoașterii și principiul creator. I se atribuie forțe magice, fiind asociat cu soarele și cu luna, cu lumina divină. Cu privire la asociațiile tematice, menționăm că puterea magică a ochilor, determinată de asocierea cu focul, e reflectată în tema mitologică a privirii care ucide, atribuită divinităților (Athena) sau în credința cvaziuniversală de deochi. Deochiul există ca o supoziție, neargumentată științific, care reprezintă o stare fizică proastă, provocată de privirea, invidioasă ori admirativă, voită ori accidentală, a cuiva care are un câmp energetic mai puternic. Se crede că acel cineva îți fură din energie. În credința populară românească, descîntecul este unicul antidot împotriva deochiului. În unele religii, există talismane și amulete care, purtate permanent, te pot feri de deochi (bunăoară, ochiul albastru).

Pe lângă faptul că e interpretat drept organ al percepției vizuale, ochiul, în viziunea românului (și nu numai) reprezintă și simbol al percepției intelectuale: *ochiul frontal* – al treilea ochi al lui Shiva (cf. N. Dabija, *Ochiul al treilea*) sau *ochiul inimii*. Ambii sînt capabili de a recepta

lumina spirituală, întrucît reprezintă un organ al cunoașterii interioare, deci o exteriorizare a ochiului inimii. Aceasta arată condiția supraomenească, în care clarviziunea ajunge la perfecțiune.

Substantivul **GURĂ** (< lat. *Gula*) dobîndise, încă în evul mediu, semnificația lui *os*, după cum afirmă Lazăr Șăineanu [Șăineanu, p. 171], semnificînd azi „cavitate din partea anterioară (și inferioară) a capului oamenilor și animalelor, prin care alimentele sunt introduse în organism; *p. restr.* buzele și deschizătura dintre ele; buze”. Așadar, gura este un organ poli-funcțional – organ al vorbiri, nutriției și răsufării. Deschizătură prin care trec răsufierea, cuvîntul sau hrana, gura este simbolul puterii creatoare și, îndeosebi, al însuflețirii. (cf. [Jean Chevalier, vol. II, p. 116]).

Tipuri de asociații	Reacții
paradigmatice	a cînta, a zîmbi, a vorbi; a căsca, început, suflet (3)
sintagmatice	mică (4), mare (16), spartă (9), rea (3), vorbăreată (2), deschisă, dulce, roșie
tematice (din domeniu)	ruj; a căsca
determinate de clișeele verbale	mîncare (6), lingură, moarte, rai, de aur; miere; vorbe (9), vorbire (2); bîrfe, cuvînt, minciună, comunicare

Gura e considerată, întîi de toate, organ cu care cineva se hrănește. Cf. *a pune* (sau *a lua, a băga*) *ceva în gură* „a mîncea (puțin)”; *a i se face gura pungă* „a avea o senzație de astringență din cauza unor alimente acre introduse în gură”; *a da* (cuiva) *mură-n gură* „a-i da (cuiva) ceva de-a gata, fără să facă cel mai mic efort”; *de-ale gurii* „(lucruri de) mîncare”. Am o rîșnicioară Toată ziua rîșnește// Și noaptea se odihnește.

[[http://www.gradinapovestilor.ro/ghicitori/gh\\_corp.shtml](http://www.gradinapovestilor.ro/ghicitori/gh_corp.shtml)], Iată ce a determinat apariția asociațiilor *mîncare* (6), *lingură*.

Gura este și locul prin care iese sufletul (ultima suflare a omului). Românu spune despre cineva grav bolnav, pe punctul de a muri, că *e cu sufletul la gură*. De aici asociațiile *moarte, rai, suflet*.

Gura e punctul de pornire sau de tangență a doi vectori, simbolizând originea opozițiilor, a contrariilor și a ambiguităților. Înzestrată cu forță capabilă să construiască, să însuflețească, să rînduiască să ridice, ea este, în același timp, capabilă să distrugă, să ucidă, să tulbure, să înjosească. Aspectul pozitiv, are și reversul său.

Astfel, determinativele *mare* (16) și *spartă* (9) cu care se asociază des gura pentru vorbitorul român sunt, de asemenea, determinate, în mare parte, de existența în limbă a expresiilor frazeologice *a fi cu gura mare* „a fi certăreț”; *a avea o gură cât o șură* „a vorbi mult și tare”; *a avea gura* (sau *a fi gură*) *spartă* „a nu putea ține un secret, a dezvălui orice secret”.

Determinativul *de rai* (2) se datorează expresiei apărute în balada populară *Miorița*: „Pe-un picior de plai, // pe-o gură de rai...”, iar *de aur* – celebrei personalități Ioan Gură de Aur, arhiepiscop al Constantinopolului, predicator din secolele IV-V, în Siria și Constantinopol. În acest sens, sînt elocvente și ghicitorile românești: *Dacă-i dulce, mult aduce.// Dacă-i rea, toți fug de ea.* [<http://www.mamicamea.ro/ghicitori/ghicitori-pentru-copii-6.html#ixzz1gOiDTVfv>].

Gura este simbolul forței creatoare, al medierii, dar și al distrugerii, ceea ce e reprezentat în iconografie prin gura monstrului și prin buzele îngerilor. Gura poate fi o poartă a paradisiului, dar și a infernului, prin ea rostindu-se binecuvîntarea sau blestemul. În limbajul trupului, gura sau forma ei este asociată cu vorbirea, comunicarea și

apetiturile senzitive. Gura e o mediere între situația în care se află o ființă și lumea inferioară sau superioară – în care gura o poate purta pe ea.

Cf. *Gura lumii* „vorbe, bârfeli, scorneli”; *gura satului* (sau *a mahalalei*) „(persoană care născocoște) vorbe, bârfeli, intrigi”; *a intra în gura lumii* (sau *a satului, a mahalalei*) „a ajunge să fie vorbit de rău” (cf. asocierile *bîrfă, minciună*).

Gura e și locul de pătrundere a forțelor și influențelor malefice, mai ales în timpul căscatului (cf. [Evseev, p. 72]) (cf. *a căsca*).

Unitatea lexicală **OBRAZ** (< sl. *Obrazŭ*) dezvoltă în limba română o sferă de semnificații foarte bogată, denumind „fiecare dintre cele două părți laterale ale feței” sau „partea anterioară a capului omenesc; față, figură, chip; persoană, ins”.

Tipuri de asociații	Reacții
paradigmatice	rușine (12), cinste, sărut
sintagmatice	roz/rozov (8+2), gros (7), roșu (17), rumen (4), gingaș (2), lucios (2), palid (2), drag, moale, înroșit, rumenit, rece, frumos; [preponderent cu aspect pozitiv]
tematice (din domeniu)	gropiță (2), pudră
determinate de clișeele verbale	Curat, bujorul

Pentru vorbitorul român, această parte a corpului uman se asociază adesea, din cele mai vechi timpuri, cu rușinea și cinstea, datorită gestului specific făcut cu mîna ridicată spre obraz, dar și a expresiilor frazeologice în care apare această unitate lexicală. Cf. *Să-ți fie rușine obrazului!* sau *să-ți fie în obraz!*, se spune cuiva care a făcut ceva necuviincios; *A-i plesni* (sau *a-i crăpa*) *cuiva obrazul de rușine* „a-i fi cuiva foarte rușine, a se rușina foarte tare”; *A fi gros de obraz* „a fi fără rușine, îndrăzneț”; *(A fi) fără (de) obraz* „(a fi) nerușinat, necuviincios”.

Asociațiile determinate de clișeele verbale: *curat* – Cf. expresia frazeologică *A ieși* (sau a *scăpa*, a o *scoate*) *cu obraz curat* „a ieși cu bine, onorabil dintr-o situație dificilă”.

De asemenea, o metaforă specifică mentalului românesc este asociația obrazilor cu *bujorul*, determinată de comparația ascunsă a obrazului rumen cu floarea ce are culoarea respectivă.

Relevante pentru o viziune feminină asupra lucrurilor sînt asociațiile tematice (din domeniu): pudră – *obiect care servește pentru îngrijirea sau înfrumusețarea acestei părți a corpului uman*; gropiță (2).

Substantivul neutru de origine maghiară **CHIP** (< magh. *Kép*) semnifică „față, obraz, figură; imagine, înfățișare a unei ființe sau a unui obiect, redată prin desen, pictură, sculptură”.

Tipuri de asociații	Reacții
paradigmatice	înfațișare (4), făptură, trup, ceva ce abia se vede, mamă (2), umbră, înger <i>metonimice</i> : privire, imagine, lumină, bunătate, frumusețe, aparentă; a vedea, a zîmbi
sintagmatice	frumos (15) luminos (6); drag (3), blînd (2), drăguț, cald, omenesc, îndurerat, de nisip, blajin, luminat, dulce, duios, fermecător, vesel, de înger (2), angelic (2), nevăzut, dumnezeiesc, bun, demonic
determinate de clișeele verbale	a face, de lut

Chipul constituie „partea cea mai vie, cea mai sensibilă (sălaș al organelor de simț), care de voie și fără de voie este arătată celuilalt [...], este eul intim, parțial dezgolit, infinit mai revelator decît restul trupului” [Chevalier, vol. I, p. 303-304]. De aici și asocierile paradigmatiche: *înfațișare* (4), *făptură*, *trup*, *ceva ce abia se vede*, *mamă* (2), *umbră*, *înger*.

Cu privire la asociațiile sintagmatice, remarcată faptul că acestea sînt,

preponderent, cu aspect pozitiv: cf. frumos (15) luminos (6); drag (3), blînd (2), drăguț, cald, omenesc, îndurerat, de nisip, blajin, luminat, dulce, duios, fermecător, vesel, excepție făcînd doar asociația *îndurerat*.

De asemenea, *chipul*, în mentalul românesc reprezintă dezvăluirea, incompletă sau trecătoare, a persoanei, „simbolul a ceea ce e divin în om, un divin estompat sau manifest, pierdut sau regăsit” [*idem*]. Iată de ce e determinată apariția **determinativelor cu semnificație religioasă**: de înger, (2), angelic (2), nevăzut, dumnezeiesc, bun, demonic, înger.

Asociațiile cu *a face*; *de lut* le considerăm determinate de clișeele verbale. Cf. expresia frazeologică *A face* (*în* sau *cu*) *fel și chip* (sau *chipuri*) = „a face în tot felul, în toate modalitățile posibile”; fragment din Luceafărul lui M. Eminescu: *Ce-ți pasă ție chip de lut, Dac-oi fi eu sau altul? // Trăind în cercul vostru strîmt // Norocul vă petrece, // Ci eu în lumea mea mă simt // Nemuritor și rece*.

Asociații tematice nu au fost atestate.

Substantivul **FRUNTE** (< lat. *frons*, *-ntis*) denumește „partea din față a capului situată deasupra ochilor”.

Tipuri de asociații	Reacții
paradigmatice	mină, om, seninătate, înfațișare, minte, înțelepciune, parte a feței, parte a corpului
sintagmatice	lată (15), mare (6), înaltă (2), îngustă (2), frumoasă (2), curată, încrețită, încruntată (2), plecată, luminoasă, albă, netedă, obosită, îngustă, mică, galbenă, fierbinte
tematice (din domeniu)	riduri (2), breton, acnee, sudori, febră
determinate de clișeele verbale	sus (4), început, lider, vîrf, șef, principal, primul, tînăr, a fi primul, înainte, destin, frunțaș

Fruntea e locul concentrării maxime a energiei creatoare a omului. Ea

e „simbolul gândirii, al demnității, nobleții sufletului, cutezanței, geniului”<sup>11</sup> [Evseev, 64]. Multitudinea de sensuri actualizate de acest cuvânt reprezintă o dovadă peremptorie a locului privilegiat al acestei părți a capului („în frunte”, „a fi fruntea cuiva/a ceva” în opoziție cu „a fi la coadă”) în mentalul românesc. Asociațiile:

Asociațiile cu *sus, început, lider, vîrf, șef, principal, primul, tînăr, a fi primul, înainte*, determinate de loc. adv. *în frunte* sau (loc. prep.) *în fruntea* cuiva (sau a ceva) „în față, înainte (față de cineva sau de ceva); fig. în locul întii, de cinste, de conducere”; iar *destin* de proverbul *Ce ți-e scris în frunte ți-e pus; fruntaş* – de loc. adj. *de frunte*.

În concluzie, relevăm o serie de particularități ale utilizării *Testului de liberă asociere*:

1. Simplitatea achiziției datelor;
2. Varietate impunătoare de informație semantică;
3. Natura empirică a datelor (așa cum a fost menționat, cu ajutorul *Testelor de liberă asociere* obținem informație tematică, structurată pe domenii, ceea ce nu ne oferă alte surse lingvistice);
4. Probabilitatea datelor prezentate (datele reflectă, mai curînd, relevanța relativă decît cea absolută a fenomenelor limbii).

Analizînd rezultatele obținute în urma evaluării co-ocurenței cuvintelor, concluzionăm următoarele:

\* Așa cum în stabilirea asociațiilor rolul cel mai important îi revine factorului uman și acestea nu sînt

numai paradigmatiche sau numai sintagmatice, determinarea co-ocurenței cuvintelor implică ambele tipuri de asociații. O examinare superficială a tabelului co-ocurenței scoate în evidență faptul că proporția dintre asociațiile sintagmatice și cele paradigmatiche variază considerabil, fiind de 2:1. Această rată corelează cu particularitățile sintagmatice ale substantivelor în cauză, cum ar fi numărul valențelor, puterea de combinare a valențelor, caracterul valențelor (obligatoriu sau opțional), care, la rîndul lor, corelează cu trăsăturile semantice ale termenilor somatici.

\* Îmbucurătoare sînt rezultatele experimentului realizat prin faptul că a infirmat rezultatele studiului despre vocabularul transformațional, scoțînd în evidență faptul că preponderente sînt asociațiile sintactice cu aspect pozitiv.

\* Datele obținute în urma experimentului construiesc o bază empirică pentru structurarea adecvată a unei baze de date lexicale, grupînd cuvintele în clase semantice.

\* Testul asociativ este un instrument eficient de măsurare a relevanței și distribuției sensurilor unei anume unități lexicale și de ierarhizare a sensurilor: *esența și periferia semantică*.

\* Vorbitorii nativi posedă modele stabile de asociații de cuvinte, ceea ce reflectă o rețea semantică și lexicală sofisticată pe care și-au construit-o odată cu achiziția limbajului.

Generalizînd, menționăm că una din asociațiile paradigmatiche tradiționale, sînt cele cu alte cuvinte ce denumesc părți ale corpului uman. Cf.

<sup>11</sup> Acest lucru e marcat în unele civilizații prin punctul desenat în frunte, precum la femeile indiene, care au pictat „ochiul lui Çiva”.

CUVÎNTUL-STIMUL	ASOCIAȚIILE
Obraz	față (7), buze (2), corp, parte,
Trup	mâini (2), ficat, inimă, cap, buze
Cap	față, gît, spate, ochi
Față	spate (2), ochi, cap, gură,
Ochi	urechi, organ (2), față
Gură	buze (4), dinți (3), limbă (2),

- De cele mai multe ori aria conceptuală atribuită somatismelor reflectată în tabloul lingvistic românesc, e destul de extinsă, depășind mult sfera anatomică și

acoperind domeniul vieții psiho-emoționale, sociale, materiale a ființei umane. Deși intuitiv lucrurile sînt arhicunoscute, experimentul asociativ ne-a permis s-o surprindem cu exactitate.

- Vorbitorii cu performanțe mai înalte reușesc să construiască rețele semantice mult mai dezvoltate atunci cînd le este testat lexiconul mental.

### Referințe bibliografice

1. Chevalier, J., Gheerbrant, A. *Dicționar de simboluri. Mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, numere*, București, Editura Artemis 1994, vol. I, II, III.
2. *Dicționar general de științe. Științe ale limbii*, București, Editura Științifică, 1997.
3. Evseev, I. *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*, Timișoara, Editura Amarcord, 1994.
4. Lévi-Strauss, Cl. *Antropologia structurală*, București, Editura Politica, 1999.
5. Lévi-Strauss, Cl. *Gîndirea sălbatică*, București, Editura Științifică, 2005.
6. Prutianu, Șt. *Antrenamentul abilităților de comunicare*, Iași, Polirom 2004.
7. Șăineanu, L. *Încercare asupra semasiologiei limbei române. Studii istorice despre tranzițiunea sensurilor. Cu o alocuțiune-prefață de B. P. Hasdeu*. Ediție îngrijită, studiu introductiv și indice de L. Vasiluță, Timișoara, Editura de Vest, 1999.
8. *Ghicatori*, Chișinău, Editura Valmas Terra, 1996.
9. Клименко А.П., *Проблема лексической системности в психолингвистическом освещении*: Автореф. дисс. док. филол. наук. Минск, 1980.
10. Потебня А.А., *Мысль и язык* // Потебня А.А. *Слово и миф*. – Москва, Правда, 1989. С. 17-200.
11. Щур, Г. С. *Теории поля в лингвистике*, Москва, Наука, 1974.
12. [http://www.gradinapovestilor.ro/ghicatori/gh\\_corp.shtml](http://www.gradinapovestilor.ro/ghicatori/gh_corp.shtml)
13. [http://www.gradinapovestilor.ro/ghicatori/gh\\_corp.shtml](http://www.gradinapovestilor.ro/ghicatori/gh_corp.shtml)
14. <http://www.mamicamea.ro/ghicatori/ghicatori-pentru-copii-6.html#ixzz1gOiDTVfv>



# „FEMEIA” ÎN MENTALUL ROMÂNESC (în baza experimentului asociativ)

„THE WOMAN” IN ROMANIAN MENTALITY  
(on the basis of the associative experiment)

Lilia TRINCA,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

*The modernity has revolutionized the concept of woman in Romanian mentality. The results of the associative experiment proved that in the linguistic conscience of Romanians, the image of woman has acquired a character, mainly positive which is associated with the patience, the kindness, the diligence, the beauty, the love (especially the maternal one) and the self-giving.*

1. Imaginea femeii a fost dintotdeauna una complexă, simbolizînd atît puritatea, cît și păcatul, atracția, dar și teama, perversiunea și vrăjitoria etc., oscilînd în funcție de epocă, tendințele culturale, mentalitate sau chiar fantezmele masculine.

Privind statuile cu Afrodite grecești, ești tentat să crezi că misoginismul este o inovație modernă, ceea ce, de fapt, reprezintă un fals. Platon așeza femeia între bărbat și animal. Aristotel o socotea „un mascul mutilat și imperfect”. Să ne amintim apoi de legenda potrivit căreia toate relele ar proveni din cutia unei femei – Pandora. Vederea Medusei transforma pe oricine în stană de piatră. Xantipa i-a făcut zile grele lui Socrate. Circe îi prefăcea în porci pe cei care se lasă înșelați de farmecele ei. În fine, o bună parte din floarea masculină a aheilor moare la Troia, fiindcă o femeie a fost necredincioasă bărbatului ei. Numai că toate aceste exemple au un revers: mulți filosofi au recunoscut, fără să se jeneze, că cea mai mare parte din teoriile lor le-au fost inspirate de femei frumoase.

Așadar, ce este Femeia? Unii o blamează, alții o adoră! Cineva consideră că femeia e sculptura unui artist desăvîrșit, consacrat sau, diametral

opus, a unui anonim, de multe ori dezagreabil, care ajunge să se vaite jalnic că materialul brut nu a fost de calitate, scuzîndu-și neputința și proasta pregătire profesională. Adevărul este însă că, folosindu-ne imaginația, putem vedea o femeie slabă ca una puternică, dispusă oricînd să apere, cu orice preț, pe acel ce a creat-o, a respectat-o și a divinizat-o, deci practic totul depinde de optica pe care o adoptăm: putem vedea ceea ce dorim să vedem, de fapt, la o femeie.

2. În studiul de față ne-am propus să investigăm unul din conceptele de bază ale culturii române – conceptul de *femeie*. Prin *concept* înțelegem un construct științific, prin care se caracterizează resursele mentale sau psihologice ale conștiinței noastre, acea sursă de informații care reflectă cunoștințele și experiența omului. Conceptul, ca unitate a conștiinței umane, poate fi studiat prin diferite mijloace lingvistice, una din cele mai eficiente modalități fiind metoda asocierilor verbale.

Introducerea în cadrul disciplinelor umaniste a paradigmei antropocentrice, în care fenomenele lingvistice sînt studiate în strînsă corelație cu omul, conștiința, viziunea lui despre lume a determinat cercetarea activă, în



diferite ramuri ale lingvisticii moderne, a proceselor de conceptualizare a realității. Paradigma antropologică presupune deplasarea intereselor cercetătorului de la obiectul perceput spre subiect, cu alte cuvinte se analizează omul cu ajutorul mijloacelor limbii și viceversa se analizează limba prin prisma omului (subiectului). „Limba-jul, după cum afirmă E. Coșeriu, este prima înfățișare a conștiinței umane ca atare (dat fiind că nu există conștiință vidă [...]) și, în același timp, prima înțelegere a lumii din partea omului” [Coșeriu: 2009, 159]. „Așadar, adaugă E. Coșeriu, lumea noastră este, mai întâi, o lume dată și ordonată prin limbaj, și totuși o lume mediată „obiectiv” și extralingvistic prin limbajul însuși. Limbajul însuși oferă și mijlocul pentru depășirea originalului „fapt de a aparține unei anumite limbi” al acestei lumi. În calitate de concepere intuitivă a ființei „lucrurilor”, limba reprezintă, în același timp, un acces către lucrurile înseși” [*ibidem*, 132].

După cum se știe, limba poate fi caracterizată din diferite puncte de vedere (social, fiziologic, semiotic, culturologic, filozofic, logic etc.), dar, în principiu, ea include patru componente distincte: fizică, întrucât limba se manifestă sub formă sonoră și/sau grafică; biologică, întrucât limba e legată de anumite organe care participă în activitatea de vorbire; psihică, întrucât limba – sub forma ei de sistem – se păstrează în psihicul uman și, grație acestui fapt, ea asigură activitatea de vorbire a emițătorului și a ascultătorului; culturală, întrucât limba, după convingerea lui E. Coșeriu, este „pe de o parte, baza culturii, a întregii culturi și, pe de altă parte, [...] o formă a culturii” [Coșeriu: 2002, 102].

Cultura se prezintă drept mijlocul prin care o etnie se adaptează la lu-

mea reală. Ea mediază raportul dintre om și lume, constituindu-se similar unui sistem de coordonate, în care purtătorii culturii există și acționează. Fiecare reprezentant al unei culturi poartă în conștiința sa fragmente ale tabloului comun, avînd, în același timp, sentimentul clar al existenței tabloului integral din care cunoaște doar părți. În procesul de evoluție a etniei, unele aspecte ale tabloului lumii se pot modifica, dar, în schimb, rămîn intacte elementele structurale fundamentale ale inconștientului etnic colectiv, prin a cărui prismă omul receptează lumea (pentru alte detalii, a se vedea și [Цивьян]).

Anume limba este condiția esențială și mijlocul principal, care asigură și facilitează ca cultura, după părerea specialiștilor, să-și îndeplinească, fără dificultăți, funcțiile ei de bază: a) de cunoaștere și de transformare a realității înconjurătoare; b) de comunicare a informațiilor social importante; c) de modelare lingvală (prin semne) a tabloului lumii; d) de cumulare, adică de colectare și de stocare a informațiilor; f) de direcționare, adică de influențare; g) de adaptare, adică de asigurare a armoniei dintre „Eu-l colectiv” (comunitatea etnolingvală) și ambianța înconjurătoare [Алефиренко, 270].

Deși conceptul de „femeie” este unul universal, existent în tabloul lingvistic al lumii tuturor popoarelor, considerăm că el comportă un specific național în TLL al românului. Cunoștințele extralingvale re-creează mozaicul tabloului lingval al lumii pentru vorbitorul nativ de limbă. Or vorbitorul trăiește într-o lume de nume, titluri, fraze și texte întregi. Numele atribuite realiilor din jurul nostru fac ca această lume nestatornică să devină una durabilă și stabilă, creează iluzia cunoaște-

rii și deținerii ei: dacă cunoaștem numele, apoi și realia ce poartă acest nume ne este familiară. În același timp, cunoașterea numelor este o parte componentă a competențelor lingvistice ale omului. De aceea experimentul asociativ este considerat drept una din cele mai obiective metode de cercetare, ce poate oferi cea mai exhaustivă informație despre obiectul analizei.

3. Principalul avantaj al abordării asociative în lingvistica cognitivă și psiholingvistică constă în faptul că asigură spontaneitate, caracter imparțial al reacțiilor respondenților, reprezentând o apreciere obiectivă a realității, a relațiilor semantice actuale dintre cuvinte și imaginile mentale reflectate în cadrul culturii lingviale. Un alt atu ar fi și viteza de acumulare a datelor, ceea ce face ca experimentul asociativ să fie o metodă productivă de diagnosticare a schimbărilor din conștiința lingvală în cadrul anumitor grupuri sociale, precum și la scară regională și națională.

Am aplicat *Testul de asociere liberă* la circa 150 de studenții de la Facultățile de Filologie, Limbi și literaturi străine, Științe reale (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, care au fost rugați să scrie cuvinte-reacții la stimulul *femeie*. Pentru toți limba română era limbă maternă.

Rezultatele experimentului asociativ le-am supus procedurii de interpretare cognitivă: Cele mai frecvente asociații sînt:

Rolul de mamă (35)

Reprezintă sexul feminin (24), sexul frumos (21), doamnă (13)

Are copii (21)

Este soție (12).

4. Reacțiile identificate sînt destul de numeroase, ceea ce sugerează importanța conceptului dat pentru vorbitorii limbii române. Am întreprins ten-

tativa de a modela conceptul dat în conștiința lingvală cognitivă a românilor, relevînd principalele tipuri de asociații verbale și clasificîndu-le în următoarele componente:

- \* de imagine (30 %)
- \* informațională (20 %)
- \* enciclopedică (15 %)
- \* interpretativă (35 %).

4.1. **Componenta de imagine** este foarte neomogenă și include imagini de percepție, care sînt dominante și apar în baza de senzații vizuale, acustice, tactile, gustative:

\* Imaginile vizuale relevă aspectul exterior al femeii – *enigmă 6, elegantă 6, blondă, brunetă, forme, finețe, grație, intuiție, lacrimă 3, lumină 2, mireasă, melancolie, privire senină rafinament 2*; diverse lucruri implicite (din anturajul ei) – *cosmetică, bijuterii, oglindă, cumpărături, fustă, sutien, basma emoții emancipare, plîns*; silueta femeii sau anumite părți ale corpului ei – *picioare lungi 5; picioare 3, piept mare 3, slabă, grasă, cu siluetă, barbă*;

\* Imagini tactile *căldură 9, mîngîiere*;

\* Imagini auditive *strigăt, bîrfe*;

\* Imagini gustative *dulceața mierii, mîncare, dulce 2*;

\* Imagini olfactive *parfum, miros de lapte*;

Și imagini cognitive care au la bază o metaforă:

- imagini **zoomorfe** – *fluture 6, leoaică 4, pisică 3/mîșă 2, vulpe 2, albină 2, furnică 2*;
- **fitomorfe** – *floare 15, floare mereu vie 1, ghiocel, puf de pădărie*;
- **imagini ale naturii** – *ploaie 3, rîu lin 2, rază de soare 2, rădăcină 2, roua dimineții 2, cer senin 2, anotimp, izvor, zbucium, apă curgătoare, natură*;
- **bird imagini** - *curcă, lebădă*.

Imaginile zoomorfe sînt cele mai complexe în structura conceptului de *femeie* și reflectă diverse trăsături ale acesteia: grația, viclenia, hărnicia, fertilitatea ș.a.

**4.2. Componenta informațională** a conceptului de *femeie* include un minim suficient de trăsături cognitive, ce identifică trăsăturile distinctive ale fenomenului în cauză: *este mamă* 33, *are copii* 15, *bunică* 7, *opusă bărbatului* 5, *fertilitate* 3, *e cea care dă viață* 2, *graviditate, persoană, părinte*.

**4.3. Componenta enciclopedică** a conceptului de *femeie* conține reacții de ordin cognitiv, ce sugerează:

\* vîrsta: *tînără* 4, *trufanda* 2, *domnișoară* 2;

\* statutul social: *căsătorită* 6, *măritată* 4, *soție* 3, dar și *familie* 7, *amantă*;

\* profesia îmbrățișată sau preferințele: *bucătăreasă* 4, *bucătărească foarte bună, profesoară* 2, *dădacă* 2, *florăreasă, farmacistă*; ocupațiile preferate – *protecție, business, cumpărături, fotbal, președinte*;

\* atitudinea față de muncă: *harnică* 7, *hărnicie* 2, *responsabilă* 3, *responsabilitate* 5;

\* gradul de rudenie: *fiică, soacră, soră*.

**4.4. În cadrul componentei interpretative**, putem releva cîteva subcomponente:

- **Evaluativă**. Evaluarea cognitivă constă din totalitatea trăsăturilor cognitive evaluate, cuprinzînd atît evaluarea de ansamblu, cît și evaluarea unor calități specifice:

\* aspectul fizic: *feminitate* 46, *frumusețe* 18, *frumoasă* 16, *gingășie* 15, *gingașă* 13, *atrăgătoare* 5, *gingașă, cea mai gingașă ființă* 2, *drăguță, elegantă, feminină, finețe* 2, *fermecătoare* 2, *fină, grațioasă, încîntătoare, îngrijită, roșcată, amabilă, chipeșă*;

\* sentimentele provocate: *fericire* 4, *iubită* 3, *dorită* 2, *iubită* 2, *dragă* 2, *dragoste pătimașă* 2, *ignorată, pasiune, plăcere*;

\* specificul caracterului: *bună* 10, *ambicioasă* 8, *binevoitoare* 4, *harnică* 4, *muncitoare* 4, *îndrăzneță* 4, *emotivă* 4, *optimistă* 4, *comunicativă* 3, *mîndră* 3, *ascultătoare, agresivă, blîndă* 3, *calmă* 3, *răbdătoare* 3, *șireată* 2, *încrezută în sine* 2, *blajină, comunicativă, cu suflet mare, deschisă, darnică, duioasă, egoistă, energetică, grăbită, mărinimoasă, organizată, șmecheră, șarmantă, zîmbitoare*;

\* vîrstă: *tînără, coaptă*;

\* comportament social: *iubitoare* 9, *înțelegătoare* 6, *autoritară* 4, *onestă* 2, *arogantă, bîrfitoare, convingătoare, cochetă, cumsecade, cumințe, devotată, educată, geloasă, guvernatoare, independentă* 2, *infantilă, imprevizibilă, înjosită, onestă* 2, *capricioasă, amăgitoare, prietenoasă*;

\* calități morale: *credincioasă, fidelitate* 5, *fidelă* 4, *iertătoare, lașă, milostivă, modestă, mincinoasă, materialistă, puritate* 3, *pură* 2, *răbdătoare* 3;

\* calități intelectuale: *inteligentă* 5, *înțeleaptă* 4, *ageră* 3, *isteață* 3, *creativă, deșteaptă, gînditoare, ingenioasă*;

\* de temperament: *melancolică, activă, pătimașă*.

- **Utilitară**, ce conține trăsături cognitive, care exprimă atitudinea consumistă, pragmatică față de femeie: *menaj* 8, *gospodină* 6, *naștere* 4, *bucătăreasă* 4, *casă* 3, *spală* 3, *calcă* 3, *arta de a găti, sfaturi, economă, bunăstare, familială, disciplină*,

- **Mitologică** conține trăsături care reflectă imagini mitologice ale femeilor. În așa fel imaginea femeii este verbalizată prin elemente lexicale

le de genul: *creatură divină, divinitate, dar divin, fire divină, înger, înger și demon, minune, muză, Maica Maria, putere luminată, zeiță, zeitate, zână, prințesă,*

- **Comportamentală** sau de prescriere cum trebuie să tratezi o femeie: *dragoste 17, grijă 11, iubire 4, curte 3, așteptare 2, apreciere 2, admirație 2, adorație 2, dezmierdare, dedicație, discuție, diplomație, educație, lipsă de viclenie sau viceversa acțiunile nerecomandabile: discriminare, lașitate.*

În concluzie, menționăm că elogiul și denigrarea femeii au caracterizat toate epocile și toate popoarele, într-o măsură mai mare sau mai mică. Femeia a fost idealizată, dar adesea recăzută în postura de rău al societății. A fost considerată muză și mamă sublimă, toate calitățile ei fiind raportate la El, judecătorul și stăpînul.

Modernitatea a revoluționat conceptul de *femeie* în mentalitatea multor popoare, printre care și a românilor. Ne-o dovedesc și rezultatele experimentului asociativ. Studiul nostru a demonstrat, o dată în plus, că sistemul semnificațiilor conceptuale și a relațiilor în limbă este într-o schimbare continuă și reînnoire, în timp ce bazele tabloului lingval al lumii rămâne stabile și neschimbate. Cu toate acestea, începutul noului mileniu s-a

dovedit o perioadă de revedere a ierarhiei valorilor, iar modificările ce au avut loc în conținutul unui concept reprezintă o parte a unor procese de transformare mai largi din conștiința lingvală românească. Diagnosticarea, înregistrarea și analiza formelor de schimbare a conștiinței lingvale/ psihicului reprezintă o prioritate de cercetare a interacțiunii limbajului/ vorbirii și a conștiinței/psihicului în cadrul unei culturi.

Astfel, datele experimentului asociativ realizat au dovedit că actualmente imaginea femeilor se asociază la români cu răbdarea, bunătatea, hărnicia, frumusețea, dragostea (în special, maternă) și dăruirea de sine. Respondenții apreciază la femeie activismul, capacitatea a lua decizii, energia, faptul că e gospodină și mamă; calitățile morale înalte: loialitatea, compasiunea, empatia, căldura emoțională. În baza studiului, putem concluziona că, în conștiința lingvală a românilor imaginea femeilor a căpătat un caracter, preponderent, pozitiv. În timp ce feminitatea este asociată nu cu slăbiciunea, ci cu puterea, decizia, rezistența, răbdarea, dragostea, mintea și frumusețea, importanță în evaluarea conceptului de *femeie* au atît componenta de imagine și interpretatională, cît și cea informațională și enciclopedică.

### Referințe bibliografice

1. Coșeriu, Eugeniu, *Limba și politică*, în *Identitatea limbii și literaturii române în perspectiva globalizării*, Iași, Editura Trinitas, 2002.
2. Coșeriu, Eugen, *Omul și limbajul său. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*, Iași, Editura Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2009.
3. Алефиренко, Н. Ф., *Современные проблемы науки о языке. Учебное пособие*, Москва, Изд-во «Флинта» – «Наука», 2009.
4. Цивьян, Т. В., *Модель мира и ее лингвистические основы*, Москва, Изд-во Книжный дом «Либроком», 2009.





# DESPRE TABLOUL RELIGIOS AL ROMÂNILOR (în baza experimentului asociativ și a unităților frazeologice)

*ON THE RELIGIOUS WORLD VIEW OF ROMANIANS  
(on the basis of the associative experiment  
and of phraseological units)*

---

**Elena LACUSTA,**  
doctor, lector universitar,  
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

---

*The present article reveals some aspects related to the delineation of the Christian religious world view in phraseology and in associations of words. It proves by examples that phraseological units desecrate this aspect of life until persiflage. The associations of words does not extend beyond the solemn field of the religion. It is a proof of the symbolic value that the basic concepts in the field have and which update their primary value out of context.*

Urmărirea tabloului religios reflectat în limba unei comunități pare a fi un demers puțin relevant, dată fiind condiția specifică a acestui aspect de viață uman. Este unul constituit în baza prescripțiilor (ca, de exemplu, cele biblice din creștinism), din care cauză se pretează mai greu unor variații în mental și au un grad ridicat de universalitate. Acest fapt este demonstrat și prin cercetările antropologice de teren (J. G. Frazer și B. Malinowski etc.), care identifică o singură tipologie de manifestare și dezvoltare pe axa magie-religie-știință – cea a omului primitiv – indiferent de aria geografică, trib sau ocupație.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Sisteme separate și, totodată, coexistente în viața primitivului: „În timp ce în actul magic, afirmă Bronislaw Malinowski, ideea subliniată și scopul sînt totdeauna clare, directe și circumscrise, în ceremonia religioasă nu există nici un scop direcționat spre un eveniment în succesiune [...]. Băștinașul poate oricând să formuleze finalitatea ritului magic, dar despre un ceremonial religios va spune că este performant pentru că așa este obiceiul sau pentru că a fost cerut (*nota traducătorului*, de o ființă supranaturală) sau va nara un mit explicativ” (Malinowski 1993: 48-49).

Explicația ar veni din același domeniu, cel antropologic, unde religiei i se oferă statut de necesitate umană. Atunci când capacitatea și potențialul uman ajung la limită, provocând astfel, în termenii lui Bronislaw Malinowski, fenomenul de „criză existențială”<sup>2</sup> (Malinowski 1993: 141), își începe manifestarea dimensiunea religioasă a ființei. Înțelegând ca depășire a acestei crize, religia se prezintă ca o necesitate a omului, la fel de importantă ca și celelalte necesități umane. Pentru a evita stresul provocat de ast-

---

<sup>2</sup>Delimitând clar religia de magie și știință și considerându-le ca aspecte ce caracterizează omul chiar de la începuturile existenței sale, antropologul de origine poloneză definește religia ca o necesitate, menită depășirii crizelor vieții ce provoacă stresul emoțional: „Atît magia cît și religia se ivesc și funcționează în situații de stres emoțional: crize ale vieții, lacune în realizarea unor scopuri importante, moartea și inițierea în misterele tribale, iubirea nefericită și ura nesatisfăcută. Atît magia cît și religia oferă căi de scăpare din astfel de situații și astfel de impasuri prin ritual și credință în domeniul supranaturalului, așa cum nici o metodă empirică nu oferă.” (Malinowski 1993: 141).

fel de crize (în mare parte ale necunoașterii) și pentru a restabili echilibrul lumii în care trăiește, omul inventează mituri, apelează la forța divină sau malefică, sau chiar îl redescoperă pe Dumnezeu,<sup>3</sup> asigurându-și astfel o existență confortabilă, în coordonatele accesibilului și ale explicabilului.

Drept dovadă a acestui fapt poate servi limba care implică, după cum demonstrează studiile lui Eugeniu Coșeriu „cele mai multe legături cu modul de a fi al omului, cu toate activitățile umane în general” (Coșeriu 1996: 164). E vorba de o serie de structuri de limbă în care omul pune pe seama lui Dumnezeu sau dracul tot ce nu poate fi controlat de el: *dumnezeu știe; dracu știe; naiba știe; cum va vrea Dumnezeu* etc. și care demonstrează un mod de raportare la religiozitate instituit la nivelul mentalului. Elocvente, în acest context, se prezintă și asociațiile de cuvinte, ce reprezintă un mod al omului de a se raporta la lume. În acest sens, raportul stimul-reacție poate fi valorificat în relevarea mentalului sau a tabloului lingvistic. Or, după cum demonstrează Eugen Coșeriu, subiectul-vorbitor asociază lucruri, și nu cuvinte. Iar prin faptul că aceste asocieri sunt și rezultatul unei competențe elocutionale, care presupune cunoașterea lucrurilor în general (inclusiv a ideilor și opiniilor referitoare la „lucruri”), adică

---

<sup>3</sup> Chiar și Biblia apare, astfel, ca expresie a acestui tip de necesitate. Nu există nici o comunitate care să nu aibă un sistem mitologic ca punct de referință al existenței. Valoarea axiomatică a mesajului, dar și expresia lingvistică (a mesajului), ambiguă, ce permite interpretări în funcție de așteptarea omului, dovedesc existența unei necesități religioase, ce-l caracterizează pe om și, astfel, o dimensiune *homo religiosus*, indispensabilă omului.

sunt rezultatul trăirii de către om, indiferent de apartenența sa lingvală, a experiențelor proprii cu obiectul-stimul, putem dovedi statutul religiei de universalie culturală și la acest nivel. Prin urmare, atestăm funcționarea acelorași mecanisme (a omului primitiv, adică universal) de gândire și verbalizare a cunoscutului (inclusiv ca necunoscut), în contextul raportului om-religie, în care religia, reprezentată/simbolizată de o divinitate (de Dumnezeu pentru românul creștin, care a selectat asociațiile – Cred; Credincios; Credință 15; Divin; Divinitate 2; Sacralitate), își ocupă locul său de necesitate umană. Acest statut poate fi urmărit, la nivelul asociațiilor de cuvinte atribuite noțiunii DUMNEZEU, fie prin modul românului de a explica lucrurile și astfel a depăși criza de necunoscut și inexplicabil – Domnul știe; Atotștiitorul 2; Atotștiitor; Vede tot; Învățătorul – fie prin oferirea unui refugiu în fața necunoscutului și inexplicabilului – Refugiu; Speranță 2; Pace; Dragoste 3; Sprijin – sau fie prin recunoașterea ipostazei sale de creator, instituită de creștinism și la care omul de rând, din start, nu are dreptul să pretindă – Creator 2; Creatorul 2; Făcătorul; Tatăl 3; Tată; Sfânt-tatăl; Atotputeric 6; Puternic; Putere 2; Stăpân.

Asumată sau nu, dimensiunea religioasă face parte din condiția umană. Chiar și cel mai nereligios om, ce aparține unei societăți civilizate și industrializate, nu este privat de experiența religioasă, care, conservată fiind la nivelul inconștientului, după cum demonstrează Mircea Eliade, controlează fiecare activitate istorică sau profană a omului<sup>4</sup>. E o nouă formă a

---

<sup>4</sup> „Dintr-o perspectivă iudeo-creștină, s-ar putea spune chiar că non-religia



religiozității, un sacru necesar, opus celui asumat<sup>5</sup>.

Noul tip de sacru are diverse forme: un loc, un obiect, o persoană scumpă, lectura unei cărți, ca ieșire din timpul profan, diverse ritualuri, tabuuri ce însoțesc viața omului etc.. Toate aceste manifestări ale dimensiunii religioase, pe care omul nu și le asumă ca atare, „sanctifică”, după părerea lui Mircea Eliade, viața omului și nu permite o depășire a acestei condiții. „Mijloacele prin care se poate ajunge la sanctificare sunt numeroase, însă rezultatul, afirmă filosoful român, este aproape întotdeauna același: viața este trăită pe două planuri, desfășurându-se ca existență

---

echivalează cu o nouă «cădere» a omului: omul areligios pare să-și fi pierdut capacitatea de a trăi conștient religia, deci de a o înțelege și de a și-o asuma; în străfundurile ființei sale, urmele însă nu s-au șters cu totul, tot așa cum, după prima «cădere», deși orbit spiritual, strămoșul lui, omul primordial, Adam, mai păstrase destulă înțelepciune ca să poată regăsi urmele lui Dumnezeu în Lume. După prima «cădere», religiozitatea se prăbușise la nivelul conștiinței sfîșiate; după cea de-a doua, s-a prăbușit și mai jos, în străfundurile inconștientului, și a fost «uitată». Aici se opresc considerațiile istoricului religiilor; de aici începe misiunea filozofului, a psihologului și chiar a teologului” (Eliade 1995: 112).

<sup>5</sup>„[...] dispariția «religiilor» nu implică nicidecum dispariția „religiozității”; secularizarea unei valori religioase nu este decât un fenomen religios, care reflectă, de fapt, legea transformării universale a valorilor umane; caracterul «profan» al unui comportament înainte «sacru» nu presupune o ruptură; «profanul» nu este decât o nouă manifestare a aceleiași structuri constitutive a omului, care se manifesta înainte prin expresii «sacre»”. (Eliade 1995: 7)

umană și participând în același timp la o viață transumană.” (Eliade 1995: 87) Astfel se pot explica și sens asociațiile din aria semantică ‘sfânt’, ‘sacru’, atribuite de subiecții participanți la experimentul asociativ unor cuvinte cu valoare de simbol cultural pentru român: de exemplu, asociațiile *sfânt* pentru CASĂ, *sfânt*, *sfântă* pentru FAMILIE, *sacru*, *icoană* pentru MAMĂ.

După cum am văzut, descrierea dimensiunii religioase a unui popor nu poate fi limitată doar la studiul cărților religioase, al lăcașelor sfinte, care au apărut oarecum târziu, diverse descoperiri arheologice, cu neglijarea aspectului lingvistic. Primele nu oferă, de fiecare dată, material necesar pentru interpretarea unor fapte, legate mai ales de raportul acestui aspect cu ființa umană. Limba, în schimb, conține valoroase informații referitoare la tabloul religios al unui popor. Ca dovadă, putem prezenta exemple de-venite clasice în lingvistică:

- *liftă păgână*, ce dovedește creștinarea târzie a lituanienilor;
- *păgân* < lat. *paganus*, ce însemna ‘locuitor de la țară, sătean’, ca dovadă că procesul creștinării a cuprins, mai întâi, cetățile. Pentru a scăpa de influența noii religii, romanii erau siliți să fugă la sat, acolo unde a pătruns mai târziu procesul creștinării;
- *lege* pentru *credință* e o dovadă că sistemul religios ar fi îndeplinit și o funcție de organizare socială.<sup>6</sup> Același lucru poate fi urmărit și în limba rusă, unde cuvântul *закон*

---

<sup>6</sup>Lazăr Șăineanu consideră că în limba română cuvântul *lege*, cu sensul de ‘religie, cult religios’, a apărut pe cale cultă, ca rezultat al influenței slave asupra limbii române [Șăineanu 1999: 133].

(lege) are un sens mai vechi de 'credință creștină'.<sup>7</sup> Am putea plasa în acest context și asociația cu rai a acestui cuvânt (lege) din experimentul asociativ, sau asociația cu Norme morale, atribuită stimulului Dumnezeu. Ilustrativ e și proverbul Cine-n-traltă lege sare, nici un Dumnezeu nu are (Muntean 1967: 91)

Tabloul lingvistic constituit în baza terminologiei religioase din structurile limbii nu reflectă fidel tabloul religios propriu-zis. Conștientizat de vorbitor ca ceva sfânt, grav, dimensiunea religie este, mai degrabă, coborâtă în lumea fenomenală, pe alocuri profanată chiar, încât se capătă o imagine opusă a ceea ce este în realitate tabloul religios: *Cântă dracu-n casa popii* (Muntean 1967: 110); *Pân-s-ajungi la Dumnezeu, mii de sfinți în jurul tău, toți cu mâna-ntinsă ceu* (Muntean 1967: 319); *Pe calea bisericii mi-am scrântit piciorul* (Muntean 1967: 311); *Când Dumnezeu nu-i acasă, sfinții își fac de cap* (Muntean 1967: 103); *A se lua la piept cu Dumnezeu; A-l apuca pe Dumnezeu de mâini și de picioare; A se lua cu luleaua lui Dumnezeu* (Muntean 1967: 41); *Popa se duce la biserică punând piedici fetelor* (Muntean 1967: 322); *Popa are mână de luat, nu de dat* (Ibidem); *Popa beat și Ivan nici gustat* (Ibidem); *Popa legat nu face bucluc* (Ibidem); *Popa plânge când nu are morți de îngropat* (Ibidem). E o consecință a unei resemnări în fața

neputinței de a corespunde criteriilor impuse de dogma creștină. Sau poate o apropiere a acestor idealuri de viața cotidiană și de sine. Ori e manifestarea fenomenului de moarte a credinței și apariția noului tip de religie, amintit mai sus. Orice explicație am aduce fenomenului de secularizare a dimensiunii religioase, nu va nega această atitudine a omului, diferită de prescripțiile religiei. Drept răspuns la cerințele riguroase ale religiei, omul își construiește un principiu de justificare: A greși e omeneste. De aici și seria de reacții la cuvântul A GREȘI – *omeneste(4), e omeneste(3) ierta(3) iertare(3) mereu(2), omul, firesc, omenesc, omenire, oricine, a înțelege, iertat, deseori, defecte, omenie, om, viață, a ierta, neînțeles* – din cadrul experimentului asociativ.

Chiar dacă unitățile de discurs repetat construiesc, preponderent, o imagine a dimensiunii religioase diferită de tabloul religios, asociațiile de cuvinte par a păstra acest raport, stimulul actualizând, în general, domeniul religios și arile semantice caracteristice acestuia. Astfel, imaginea realității constituite în baza asociațiilor de cuvinte aproape că nu se deosebește de imaginea pe care o are această realitate în tabloul religios român.

**DUMNEZEU** – *credință(9), sfânt(9), atotputernic(6), divinitate(3), mare(2), putere(2), rugăciune(2), miostiv, credincios, Tot, univers, lumină, icoană, Isus, Hristos, zeu, pasăre, sfințenie, ceresc, divin, unicul, puritate, cred, ființă atotputernică, unic, rețugu, mântuitorul, bunătate, religie, invizibil, sus, bun, puternic, iertător, atotștiutor, viu, vede tot, creator, noi, un zeu singur, sprijin, speranță, cruțare, supranatural, făcătorul, viață, EL, demon, creatorul, stăpân, dragoste, stăpânitor, ceva ideal, nădejde.*

<sup>7</sup>Antropologul Robert Smith, atribuire, în mod exagerat, primatul acestei funcții (sociale) religiei, afirmă chiar că primele forme ale religiei, totemismul în special, „a fost în esență mai degrabă o afacere a comunității decât una a indivizilor” [apud. Malinowski 1993: 19].

**BISERICĂ** – *credință(15), Dumnezeu(6), înaltă(6), lăcaș(4), sfântă(4), religie(3), creștină(3), sfânt(3), altar(2), preot(2), rugăciune(2), loc sfânt(2), cruce(2), credințe, Japca, pocăință, cred, albă, oameni, minune, părinte, milă, hram, încăpătoare, luminoasă, casă, frumoasă, catedrală, creștin, popă, cântec, dumnezeu, credincioasă, icoană, mănăstire, local, clopot, din sat, catolică, puritate, lumânări.*

**DRAC** – *negru(8), rău(7), necurat(5), răutate(4), frică(4), diavol(4), urât(4), coarne(3), strașnic(2), sataka(2), spurcat(2), cu coarne(2), demon(2), înger(2), iad(2), păcat(2), înspăimântat, nimic, om rău, dracula, neastâmpărat, Ivan Turbincă, răufăcător, infern, înfricoșător, greșală, caut, nesfințenie, cruce, diavolesc, bou, chîn, durere, un înger căzut, dușman, ființă, teamă, roșu, Aghiuță, urgie, mână.*

**CRUCE** – *credință(8), biserică(7), Dumnezeu(5), mormânt(4), sfântă(3), moarte(3), cimitir(3), sfânt(2), semn(2), mare(2), grea(2), isus, crucifix, ceva sfânt, trist, rece, aurie, părăsită, dureros, suferință, Isus Hristos, răscruce, greu, cruțare, latină, inchiziție, de lemn, deces, greutate, Isus, semn bisericesc, albă, religie, sfârșit, lemn, neagră, accesoriu, masă, dumnezeu, mort, roșie, slab, destin, drum, doliu, Hristos, de aur, unică, temelie, părinte.*

Alte domenii în care sunt transferați termenii religioși în comunicare, inclusiv cu ajutorul structurilor fixe<sup>8</sup>, argourilor<sup>9</sup> și diverselor unități de

transfer metaforic, nu pot fi recunoscute. Faptul ar putea fi explicat prin valoarea simbolică intensă, pe care o au unii termenii religioși, evocabilă și în afara unui context de comunicare, așa cum este cel al experimentului asociativ. Acestor termenii li s-au asociat cuvinte ce denumesc aria conceptuală, simbolizată de stimul și instituită de valoarea sa în acest domeniu.

**DRAC** – ceva urât, rău, negativ în general.

**DUMNEZEU** – ceva bun, frumos, pozitiv în general.

**CRUCE** – (a) moarte, sfârșit; (b) religie, în general; (c) biserică; (d) simbol ca atare, ultima făcând referire și la condiția de semn a acestui stimul.

Ca argument al valorii simbolice pe care o au acești termenii religioși poate servi și identitatea de sens categorial caracteristică reacțiilor. Dacă ceilalți termenii din listă primesc asociații ce denumesc categorial însușiri, ce descriu punctual lucrul numit (CHIP: *blajin, luminos, vesel, blând, frumos, drag, îndurerat, cald, de lut, angelic, demonic, dumnezeiesc, de înger, drăguț, omenesc* etc. și *a zâmbi, a vedea*), atunci termenii religioși (cu excepția cuvântului DRAC) asociază, în general, substantive, deci entități.

La fel, se poate observa că substantivele care apar ca reacție la noțiunile fără valoare simbolică sau cu valoare simbolică redusă fac parte din diverse arii semantice, dovadă că nu s-a fixat o valoare simbolică anume, ce ar putea fi actualizată și în afara unui context de comunicare, față de termenii religioși, care provoacă la puțini su-

<sup>8</sup> *A cînta ca un popă aghesmuit; A tîmâia pe cineva.*

<sup>9</sup> *Agheasmă pentru băutura alcoolică și derivatele acestuia: a fi aghesmuit, a se aghesmui; biserică pentru cârciumă, a fi*

*atămâiat, a fi împărtășit pentru a fi beat; călugăr pentru deținut cu termen mare; a boteza, pentru a intra în gașcă, a nu avea moliivă pentru a nu fi în stare sau a nu avea chef să faci vreun lucru etc.*

biecți asociații din alte domenii. Astfel, pentru CHIP se actualizează următoarele domenii – părțile corpului omenesc *față, siluetă, umbră, privire, corp*; imaterialitate: *umbră, aparență, imagine*; alte domenii: *frumusețe, înger, bunătate, lumină, mamă*.

Valoarea simbolică a acestor termeni atribuită de ființa umană dovedește încă o dată locul și rolul religiei în comunitate. Chiar dacă se abate conștient de la sacralitatea domeniului, profanându-l sau persiflându-l, ființa umană nu-i neagă statutul ei instituit de normele creștine. Vorbitorul se află în permanență în fața unei alegeri între ce este admis de sistemul creștin și ce este condamnat, adesea optând, ironic, pentru un compromis între aceste două: *Să crezi în Dumnezeu, dar nici pe dracu să nu-l uiți* (Zanne 2004a: 643); *Mare e Dumne-*

*zeu, dar meșter e și dracul* (Zanne 2004b: 547); *În gură cu Dumnezeu și în inimă cu dracul* (Zanne 2004a: 665); *Închină-te la Dumnezeu, dar nu te strica nici cu dracul* (Zanne 2004a: 643); *Cu Dumnezeu pe buză și cu dracu pe inimă* (Muntean 1967: 118).

În același sens, Petre Țuțea afirmă: „Autonomia spirituală a omului este iluzorie [...] acesta [omul] mișcându-se între Dumnezeu și dracul, perpetuu”. „Fără Dumnezeu, fără credință omul rămâne un animal rațional care vine de nicăieri și merge spre nicăieri, [...] raționalitatea având doar caracterul unei mai mari puteri de adaptare la condițiile cosmice decât restul dobitoacelor. Nici o consolare că eu mă deosebesc de elefant sau de capră pentru că fac silogisme, dacă apar și dispar în mod absurd din natură.” (Țuțea 1992: 102)

### Referințe bibliografice

1. Coșeriu, Eugen, *Lingvistica integrală*, (interviu cu Eugeniu Coșeriu realizat de Nicolae Saramandu), București, Editura Fundației Culturale Române, 1996.
2. Eliade, Mircea, *Sacrul și profanul*, traducere de Brîndușa Prelipceanu, Editura Humanitas, București, 1995. Traducerea s-a făcut după versiunea franceză *Le Sacré et le Profane* publicată la Éditions Gallimard, 1965.
3. Frazer, James Gerge, *Creanga de aur*, traducere de Octavian Nistor, note de Gabriela Duda, vol. I-V, București, Editura Minerva, 1980.
4. Malinowski, Bronislaw, *Magie, știință și religie*, traducere de Nora Vasilescu, Iași, Editura Moldova, 1993.
5. Șăineanu, Lazăr, *Încercare asupra semasiologiei limbei române. Studii istorice despre tranzițiunea sensurilor*, Cu o alocuțiune-prefață de B. P. Hasdeu, ediție îngrijită, studiu introductiv și indice de Livia Vasiliuță, Timișoara, Editura de Vest, 1999.
6. Țuțea, Petre, *Între Dumnezeu și neamul meu*. Ediție îngrijită de Gabriel Klimowicz, Fundația Anastasia, București, Editura Arta Grafică, 1992.

### Surse

1. *Proverbe românești*, ediție alcătuită, prefața, glosar și indici de George Muntean, Editura pentru literatură, București, 1967.
2. Zanne, Iuliu, *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia*, Asociația Română pentru Cultură și Ortodoxie, vol. VI, București, 2004a.
3. Zanne, Iuliu, *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia*, Asociația Română pentru Cultură și Ortodoxie, vol. IX, București, 2004b.
4. Rezultatele prealabile ale experimentului asociativ din cadrul proiectului *Cercetarea structurilor asociative ale limbii române și elaborarea dicționarului asociativ*. <http://ready.hostmd.biz/anchete/dictionar.php>





## A CONTROVERSIAL DEFINITION. WHAT IS A DRAMATIC TEXT?

### *O DEFINIȚIE CONTROVERSATĂ. CE ESTE UN TEXT DRAMATIC?*

Ioana PETCU,

PhD, Assistant Professor,

George Enescu University of Arts, Iasi, Romania

*În lumea incertă a teatrului, unde orice este posibil, câteva elemente rămân neschimbate, printre care și textul. Autoarea examinează mai îndeaproape ceea ce este textul dramatic, analizând unele din definițiile și caracteristicile sale. De asemenea, un interes aparte prezintă trecerea de la textul dramatic într-o reprezentare.*

Our priority question will be what a dramatic text is and what it is made of. If we start from the premises that **a dramatic text is any form of text that can formulate a theatrical act**, we will enter a blurry game of terms. The definition is generally accepted in the theatre world, nevertheless without investigating the consequences of the assertion. Actually, according to this definition, **a dramatic text** and implicitly the **dramaturgy** is every text that proves a theatrical act, namely unity, tension, conflict or theatricality (risking a term repetition). Then we could say for example about novels, poems, short stories or fairytales that they are dramatic texts, as it is easy to trace tensions, elements or nuclei of theatricality in some writings of these categories. This is where confusions start. Paths bifurcate. Strict theoreticians consider that only the play is a dramatic text. Other theoreticians extend the sphere and include all texts that bear the dramatic nucleus (that can be dramatized or that have a dramatic character). Consequently, the definition and the characteristics of the dramatic text must be searched for in other directions as well. The dramatic text grows apart from the epical or the lyrical text through its specificity, which is related perhaps to its shape, structure, language forms, or manners of sending the message.

The dramatic text has a double nature. It must be understood **textually** as a fiction dialogue falling into the reality convention, and **scenically** (at the performance level), when the text comes to life, it is materialized in a certain convention. This is the time when the specificity of the theatrical mimesis is established (by **theatrical mimesis** we understand the physical imitation of reality). On this line, we find support in Marian Popa's observation on the double status of the dramatic writing: "Dramaturgy belongs to the literary field through the expressivity of the language and of the auctorial vision, but it also involves the *performable* character of this language and of this vision"<sup>1</sup>. Under these circumstances, a dramatic text is a literary text conceived to be performed, it has a style that is deciphered during reading, and all its valences can be visualized in the performance. During reading, the dramatic text – as any other type of text, actually – creates mental images that are materialized only by the scenic representation.

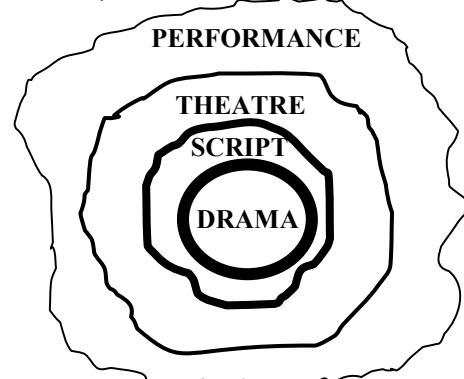
Under these circumstances, another question is raised: how much (or how

<sup>1</sup> Marian Popa, *Teatrul ca literatură*, Bucharest, Eminescu Publishing House, 1987, p. 14.

little) literature is there in drama? The Greek term *drama* is equivalent to “to do” or “action”, let alone the word *theatron*, which is very close to these notions, being translated by “a place where an action is shown”, “a place where something evolves”. If we are to follow the etymologic thread, we will easily realize how much we diverge from literature, however often there is mutual determination: drama needs text and text representation. Generally, there are numerous exceptions and if one of our arguments were a statement belonging to Anne Ubersfeld (“drama is not a literary genre, but a scenic practice”<sup>2</sup>), we would see that there is indeed no need to keep drama under the domination of literature, as it is an independent art that has no reserves for innovation. The current directorial tendencies confirm these considerations. The dramatic text can be completely absent from a performance. Some artists start from a simple idea that they develop and load with significances and with “tale”. When they put their thoughts down on paper – either in an organized manner or not –, they create a script, a sketch, not a dramatic text. This is how the Living Theatre Company worked for their performances from the ‘70s, which were impressive spectacles built on the improvisation and on the direct communication with the audience. This way, the text creates and recreates itself every time. Classic or “repertoire” theatres will always use texts in achieving performances, which is one of the few fixed elements of the ephemeral scaffolding of the act on the stage. Nevertheless, even the fixed character of the text is relative. The modern direction tends to “alter” it, meaning that directors combine, rewrite texts partially, let alone the

novel interpretations (correct or erroneous) given to classic works in order to update them. The basic text remains indeed, but it remains in the book, in literature, while the world of performance is a world of metamorphosis and continual change.

Richard Schechner saw a concentric relationship between the dramatic elements (that could be found in a dramatic text) and the large world of the theatrical performance. His schema places in the center of the concentric circles the dramatic nucleus (DRAMA), which is agglutinated by the SCRIPT (understood as a transposition of the language into its scriptural form); the latter is enclosed, in its turn, in a larger event – THEATRE (understood rather as the reception of the dramatic elements and the script by the actors and the work team); eventually, the representation act (PERFORMANCE) includes all the other circles, being equivalent to the duration of the show (from the entrance of the first spectator into the hall, until the exit of the last spectator from the hall). In fact, Schechner speaks about the art of theatre rather as an art of communication, than one of representation. For the act of representation would have no importance if it “said” nothing, if it did not transmit something and it were only an act for the self, not for the other, too.



**Image 1. Richard Schechner. Drama, Script, Theatre and Performance**

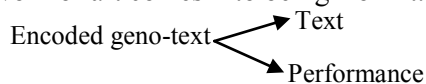
<sup>2</sup> “le théâtre n’est pas un genre littéraire. Il est une pratique scénique” (our translation), Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre*, vol. II, Paris, Belin, 1996, p. 9.

But maybe beyond the written text there is another text (we could call it “unwritten”), a **geno-text**, as characterized by Julia Kristeva, an a priori text, thought or conceived before putting the words down on paper or before getting to scenic action (examples: in *commedia dell’arte*, improvisations must come into existence from the “nothingness”, the texts are not prepared beforehand; we are referring here also to any type of text that exists but it is undiscovered<sup>3</sup>, it exists unconsciously in the author/ director’s mind or inner self. The surrealist text is shaped according to the principle of searching in the unconsciousness, where the forces and inspiration unknown up to that moment should be awakened. The automatic painting<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Even back in 1878, Hypolithe Taine spoke about automatic painting in the preface of the work *About Intelligence*: “There is a man who, talking about anything or singing, writes without looking at the paper sheet enchaind sentences or even entire pages without being aware of what he is writing. From my point of view, he is the most honest man there is; but the person confesses that before starting to put the words on paper he has not got the faintest idea about what will happen in the end. When the man reads, he is amazed, sometimes he is frightened. We definitely notice in this case a doubling of the I; the simultaneous presence of two parallel reasonings independent from each other, of two action centers or of two moral persons juxtaposed in the same brain; each of these persons owns a work of art, one on the stage, the other one backstage” (our translation). In 1919, André Breton and Philippe Soupault wrote the first book according to the automatic method: *Magnetic Fields*. In 1933, Breton published one of the most important studies on automatic writing – *The Automatic Message*.

<sup>4</sup> The automatic trend stood out in painting between 1940 and 1960, and one of the most important representatives of this trend are Joan Miró, Jean Arp and the Canadian group of Automatists (led by Paul-Émile Borduas).

works in the same way, when artists are in a trance-like state draw lines on their canvas, coming to create meaningful images or interesting geometrical games. In music there are also “automatic compositions” and we are interested here in the free improvisations from the jazz concerts. The geno-text would be the starting point and the point uniting the text to the performance. The geno-text – says Kristeva – is neither something structured, nor something that will structure what will follow. It exists on an abstract level and the work of art comes into being from it.



We can look at the relationship between Text and Performance as it is rendered in the image above, namely both terms having a common point: that indistinct delineation from the human mind, the unsuspected impulse that makes the creator prefer certain topics, certain types.

Nonetheless, seen traditionally, **the path from the dramatic Text to Performance** could be described in phases, as follows:

Written text – Text read by someone else (director, actor) – Text enriched with impressions – Text enriched or impoverished during work on the stage – End product – Text reread by the Spectator.

Therefore, we can assert that we cross a considerable distance between *reading* and *seeing*, and if reading means imagination as well – the images taking shape in the reader’s mind according to his own will – then seeing means to a person in the audience, at least on the first reception level, taking the image formulated by someone else as it is. **The path from the text to performance is the path crossed from conceptual and from imagination to sensitive, physical and material perception.**

Once established the relationship between Text and Performance, and ta-



king into consideration the preference of some directors of working without a text recited on the stage, we will ask ourselves what the importance of word (text) is in the performance. In a staging based on text we will be tempted to watch and listen equally. The ear will make an effort to understand the word and give meaning to it. Meanwhile, in a choreographic performance or light show, the spectator tends to create his own story. And because in such performances the emphasis is on symbol and on analogies, the viewer will use these in their decrypting action. Usually, the word materializes (the story in *O scrisoare pierdută* (*A Lost Letter*) is built from the text and the thread remains the same, there is nothing to imagine, other than the speculations made based on the proper story). On the contrary, the image in theatre can be very abstract and involves its understanding by finding similarities and by translating it. When the dancer adopts certain position, it must be identified with a real image. In *Wet Woman*, the ballerina and choreographer Sylvie Guillem transmits the states, the pulse and the emotions of a woman (an average woman), the rhythm and the movements of her body revealing the joy, sadness, and sensitivity that her “character” is experiencing. The movements that outline images must be translated, and the “translator’s” freedom is wider in such performances.

Going back to the text, we will ask ourselves what the importance of its quality is in staging, given that pro-

bably most theater professionals are aware of the fact that some stagings are good even if the text is not very consistent, and other stagings are poor, even though the texts are of high quality. In this matter, given its nature, it would be rather hard to establish a certain answer. The fact that direction thinks in images and uses their plasticity can save the lack of deepness of the word when necessary, but a competent spectator will always make the distinction between literature and staging, either during the performance or afterwards, when impressions are analyzed from afar. This means that if there are lacks, they will be noticed anyway. An issue to consider is the tendency of new writers and directors alike of organizing **reading performances**. Most of these are conceived also with the secondary purpose of testing the audience’s taste, or the quality, the impact of the text; thus, some artists also count on the quality of the work of art. The rules in the reading performance are quite random, and the moment would be between a stage rehearsal and the first contact of the actor with the text. On the other hand, thinking it over from the perspective of classic texts, we believe we can assert beyond a doubt that a work of art of the world literature confers power and deepness to the performance and makes the entire work team responsible, in some cases solving half of the staging success, and in others complicating the path of those who do not have an appetite or the necessary education to meet the great literary works.

### Bibliography

1. Blumenfeld, O. *Approaches to the Dramatic Text*, Iași, Editura Demiurg, 2005.
2. Brandi, C. *Teoria generală a artei* (cap. *Teatrul*), traducere de Mihail B. Constantin, Editura Univers, 1985.
3. Fischer-Lichte, E. *The Semiotics of Theater*, Bloomington, Indianapolis, Indiana University Press, 1992.
4. Kowzan, T. *Littérature et spectacle*, Paris, Mouton, 1975.
5. Pruner, M. *L'Analyse du texte du théâtre*, Paris, Armand Colin, 2010.
6. Sava, I. *Retatealizarea teatrului*, București, Editura Eminescu, 1983.
7. Ubersfeld, A. *Termenii cheie ai analizei teatrale*, traducere de Georgeta Loghin, Iași, Editura Institutul European, 1999.





# CHALLENGES OF THE ART OF SPEAKING

## PROVOCĂRI ALE ARTEI VORBIRII

---

**Irina SCUTARIU,**

PhD, lecturer,

George Enescu University of Arts, Iasi, Romania

---

*Articolul cuprinde o prezentare a autorului, ca activitate desfășurată în cadrul Universității de Arte „G. Enescu” din Iași și propuneri ale unor forme de colaborare între cele două instituții de cultură. Studenții proveniți din Republica Moldova sunt numeroși și mulți dintre ei sunt deja integrați în societatea teatrală românească. Schimbul de experiență între școlile de teatru nu rezidă numai în declararea scrisă a obiceiurilor ce țin de pedagogie. Organizarea unor ateliere de lucru nu este un obiectiv ușor de atins, dar susținerea lor de către profesorii ambelor departamente din cele două orașe ar veni în ajutorul candidaților, într-o fază incipientă de colaborare. Dacă tot efortul nostru de a ne cunoaște va rămâne doar la nivelul articolelor, cei direct interesați, adică studenții, vor avea de suferit.*

Theatrical practical training during school years and later on, practical training on stage have proved us that the pure intuition of the character, in the absence of a good approach method, leaves us bare handed in front of a classical dramatic monologue.

In a very short period of time, directing style and actor's style have experienced modifications not only in relation to the scenic conception but also to the manner of sending the message across. During the three years of studying the actor's art, different techniques of speaking on stage and body movement techniques, we have become familiar to Stanislavski method. The Romanian theatre schools still consider him an important turning point in the field of pedagogical art. In time, many other important names have joined his: Peter Brook, Jerzy Grotowski. There were

no translations of Meyerhold<sup>1</sup>'s theatre classes but the rules he laid down in theatrical art became familiar to those taking part at national or international meetings or Theatre Festivals.

We remark the Universities' initiative of introducing the inter-university exchange of pedagogic methods for succeeding in our attempt of creating artists. Our University's Theatre Department is frequented every year by students from the Republic of Moldova who undertake a more rigorous program during their specialized classes, if we were to mention one we could refer to the subject of speaking on stage. Experience allows us to mention some of

---

<sup>1</sup> We mention the publication of the volume V. E. Meyerhold, *About the theatre (Despre teatru)*, Translation, notes and postface by Sorina Bălănescu, Bucharest, „Camil Petrescu” Cultural Foundation, „Theatre today” Magazine (supplement), 2011.

the existent imperfections we have come upon, for example the use of accents within the sentence or the phrase, that is due to the influence of the Russian language, language that is still used in communicating between the members of their family. This is how the entire way of saying becomes anything else but Romanian. Getting rid of this habit of speaking cannot be immediate and it cannot be achieved in a short period of time except for those students who decide to enroll in the Romanian pre-university educational system. The integration in this environment at an early age gives them the possibility to make use of their sense of hearing and get accustomed to the Romanian way of saying. We insist on this aspect for those young people who intend to become actors and continue their university studies in Romania. One of the possible problems they might confront themselves with the moment they have to freely manifest themselves on stage is the sensation of inhibition.

Most often, being aware of our diction imperfections implies a rigorous individual training program, most probably, later than it should be, when our educational period is approaching its end. In this case, the most important signal comes from our teachers or students during the final semestrial exams or even worse, from the audience the moment the students collaborate with theatres and go on stage. The lack of diction leads to confusion or worse, to perplexity.

The student exchange between theatre schools does not reside only in the written declaration of pedagogical customs. The organization of workshops is not something easy to do, but if this initiative were suppor-

ted by the teachers of both departments from both cities the candidates would definitely take advantage of this opportunity in an early phase of collaboration. If our entire effort is limited to articles, the directly interested people – the students will suffer. The exercises proposed by those who taught us to be teachers are moulded by our personality and put into practice in our own style. The authors of theatre classes who are our guides are very often, the same. In his career, the teacher is forced to change his teaching methods and approach because every generation of students changes the way of seeing art. Another very interesting phenomenon can happen – the different ways of teaching the same exercise related to the emotional load that is characteristic to each of us.

Some of the exercises preferred by the students with this kind of speaking imperfections are those with an immediate applicability. After an exact analysis that reveals us the entire series of imperfections deriving from bad usage of accents, we move on to correcting it. We point out that not only the students coming from the Republic of Moldova are concerned. Every year we come across a large number of students who are not accustomed to using the Romanian phrasing rules. Some have the accent from their native regions while others simply do not care. Together, they form an acting class. One of the most important exercises for speaking on stage consists in listening the plays recorded at the Department of radio theatre. This is followed by applications on the text that consists in reading the text heard or any other written or translated text in Romanian. This kind of exercise is

recommended to take place in the company of a specialized professor. The professor's role at this point is to exemplify the right accent when it does not correspond to the Romanian phrasing.

Returning to our subject, we consider it is necessary to pay special attention to education even since high school, especially in the case of the students who intend to enroll at the University of Arts in Iasi. They could take up study programs consisting in listening Romanian actors from all times whose voices and lines have been recorded so their attempt to eliminate their accent or the improper reproduction of sounds becomes easier (We refer here to the velar *l*, as in Russian).

We insist on this aspect for obvious reasons. The actor, if we exclude the pantomime, needs the word. The expectations that people have from the actors taking part at castings are higher every time. The students ordinary from the Republic of Moldova have an additional inner moti-

vation that we hope will not be shaded by an improper diction that was not corrected at the proper time. Contemporary theatre counts on the harmonization of the entire actor's means of expression: he is at the same time instrument and instrumentalist and he must give himself enough time for physical training, interpretation and exercises of vocal technique.

It is rightfully said that art moulds the human, teaching him to widen his horizon, educates him to become a true human being. Let's remember the words of professor Sandina Stan included in her book dedicated to the "salvation" of the word: "theatre is first of all, an art of speech... hence it is absolutely compulsory for the dramatic artist to own the art of speaking on stage without which, no matter how talented you are, the message of the text presented on stage will not reach the audience".<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Sandina Stan, *The art of speaking on stage* (Arta vorbirii scenice), Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 3.



# VORBIRE SCENICĂ ÎN TEATRU

## STAGE SPEECH IN THEATRE

Otilia HUZUM,

doctor în teatrologie,

actriță la Teatrul „V. I. Popa” din Bârlad, România

*The fundamental objective of the theatre is the show, and the objective of the art is the human being, who represent the most important part of the artistically creation. The human being, with distinction and qualification, is the clincher for the transmission of scenic message. The verbal languages, as verbalization, take a shape in a domain specific named the technique of the well spoken on the scene. This domain connotes the study of the fundamental elements, offering the possibility to the artist to give back, on the scene, over the interpretation, images trough the words.*

Ion Cojar, în lucrarea sa *O poetică a artei actorului*,<sup>1</sup> afirmă că teatrul nu este meserie și nici divertisment, ci omul, regăsit în superioara sa umanitate. Teatrul, ca instituție, are ca obiectiv fundamental spectacolul, iar obiectul artei este omul, reprezentând cea mai importantă componentă a producției artistice. Avansând ideea complexității procesului de creație și, implicit, a omului – actor, Edward Gordon Craig aduce în discuție omul cu mai multă dorință și mai puțin egoism, adică acela „care va uni o natură generoasă cu o înaltă inteligență [...] care va ști să conceapă și să ne reprezinte simbolurile perfecte a tot ceea ce există în natură. El va coborî în adâncul sufletului său și va încerca să descopere acolo tot ceea ce cuprinde, reîntorcându-se apoi în alte regiuni ale spiritului, va făuri anumite simboluri și astfel, fără a pune sub ochii noștri pasiuni goale, ni le va face mai limpede inteligibile”<sup>2</sup>. Drumul către dobândirea acestor calități implică studiu, cercetare, asi-

milare și, bineînțeles, experimentare, căci, în această acțiune de recreare a personajului, omului de pe scenă îi este solicitată la maxim întreaga ființă, cu toată zestrea ei genetică și psihologică, cu experiența de viață, cu întregul bagaj informațional, cu talentul, cultura, cu infinitele lui disponibilități de manifestare, cu predispozițiile și aptitudinile personalității sale.

În studiul ce urmează, vom evidenția noțiuni fundamentale prezente în cadrul fenomenului de comunicare și rolul lor în transmiterea mesajului scenic. Comunicarea, în drumul către desăvârșirea scenică, presupune, prin definiție, transmiterea de informații cu ajutorul unui cod, al unui sistem de semne. Acest act se bazează pe un moment de emiteră, pe altul de recepțare și pe mesajul codificat. Sistemul de semne prin care se transmite în arta actorului mesajul comportă, între altele, comunicarea prin limbaj verbal, prin limbaj corporal (atitudine, gest, mimică) și, bineînțeles, prin empatie, (expresie a unei transpuneri imaginative și emoționale în situația partenerului), fapt ce provoacă un proces de apropiere între actori în timpul actului de creație scenică. Ne vom îndrepta atenția către limbajul verbal, numit

<sup>1</sup> Ion Cojar, *O poetică a artei actorului*, Editura Paideia, București, 1998.

<sup>2</sup> Edward Gordon Craig, apud Valentin Silvestru, *Personajul în teatru*, Editura Meridiane, București, 1966, pag. 10.

vorbire scenică și, implicit vom comenta noțiunea de *tehnică a vorbirii*.

Limbajul este propriu oamenilor, prin intermediul lui își exprimă ideile și stările sufletești. Încă din cele mai vechi timpuri, oamenii au comunicat, sub diferite forme, în vederea unei bune colaborări, dar înțelegerea exactă a apărut abia atunci când dialogul s-a realizat prin intermediul cuvântului. Cu cât exprimarea era mai clară, cu atât înțelegerea devenea mai ușoară. Odată cu evoluția sa, omul acordă o atenție deosebită acestui mod de comunicare și începe a-l perfecționa. Au existat dintotdeauna preocupări față de oratorie și rostirea expresivă a cuvântului, dar complexitatea dicțiunii în procesul de creație constituie o temă de dezbatere și o preocupare de bază pentru interpret.

Cu toate că tehnica vorbirii scenice este o disciplină căreia, în ziua de astăzi, nu i se mai acordă atenția cuvenită, fiecare reprezentație pe scenă ne determină să înțelegem importanța vorbirii în procesul de creație, mai precis în conturarea și completarea emisie vocale artistice. Astfel, conștientizăm necesitatea formării unor deprinderi de respirație costo-diafragmatică, de susținerea coloanei de aer într-un interval de timp cât mai lung, de impozație, de obținerea pronunției corecte a fiecărui sunet și cuvânt în parte, de însușirea vorbirii în toate registrele vocale (de cap, mediu și grav), de formarea unui debit verbal și a unor inflexiuni de voce, de înlăturarea defectelor de vorbire, de înțelegerea regulilor de frazare specifice limbii în care se joacă piesa și, implicit, de stabilirea accentului logic în frază sau propoziție în funcție de ideea ce se dorește a fi evidențiată.

Teatrul este, în primul rând, o artă a vorbirii, iar piesa, ca și partitura unei bucăți muzicale, capătă viață abia atunci când este transpusă în sunet.

Pentru ca piesa de teatru să transmită auditoriului idei și sentimente, acțiunile personajelor se cer a fi comunicate printr-o rostire clară, simplă și expresivă. Oricât de talentat ar fi actorul, dacă nu stăpânește arta vorbirii scenice, mesajul textului rostit pe scenă nu va trece în public, iar transpunerea textului în imagini artistice nu va putea fi pe deplin realizat, ajungându-se astfel la apariția unei rupturi între mesaj și modul de expunere. Greșeala, pe scenă, este foarte dificil de corectat, atrage după sine o lipsă de concentrare din partea actorului și distrage atenția spectatorului de la urmărirea acțiunii și ideii susținute; fapt care duce la o interpretare anevoioasă și neconvingătoare și, inevitabil, la compromiterea comunicării între scenă și sală.

Totodată, în cadrul actului artistic, vorbirea pe scenă nu poate fi goală, lipsită de sens și înțeles, deoarece cuvântul reprezintă, așa cum susținea Konstantin Stanislavski, mijlocul principal al comunicării între oameni. Scris sau sonor, ca mijloc de realizare scenică, este reprezentantul cel mai concret al gândului omenesc, transmițând viziuni interioare și fiind purtător de idei, iar forța acțiunii sale constând tocmai în utilizarea sa clară, naturală și expresivă. Omul gândește în cuvinte, și de precizia formulării gândului depinde claritatea ideii exprimate.

Vorbirea scenică, indiferent de timp și spațiu, face parte dintr-un întreg, cu referire la toată munca de elaborare a actului artistic de conturare a personajului, iar stăpânirea corectă a tehnicii vorbirii ajută pe actor la desprinderea, în mod conștient, de limitele vorbirii sale proprii și oferă posibilitatea unei rostiri care să particuleze sau să definească mai bine personajul interpretat. Până la realizarea acestui lucru, munca actorului cu sine

Însuși reprezintă un studiu îndelungat în vederea descoperirii și asimilării mecanismului ce stă la baza funcționării organice a acestui proces.

Vorbirea nu apare deodată fără o pregătire prealabilă, cu toate că, în situații excepționale, după un lung studiu al personajului, fără nici un fel de explicație logică, actorul poate aduce în atenție o interpretare unică datorită unei rostiri, a unei voci care arată misterul de nedeslușit existent în ființa umană. Una din explicații ar fi că: la nivel mental sau imaginativ, coexistă cu celelalte modalități de formare și dezvoltare a personajului aflat în studiu și o improvizare a modului în care acesta vorbește. Se poate afirma, în acest sens, că întâlnim o imaginație în acțiunea verbală, care oferă posibilitatea apariției a „*n*” modalități de abordare reală a vorbirii scenice expresive, iar, după caz, la posibilitatea apariției unei **compoziții de voce**. Putem afirma faptul că punctul de pornire în construirea unui personaj, din oricare punct de vedere am aborda dezbateră, este reprezentat de joc. Acesta este perceput ca o disponibilitate nativă, caracteristică omului, apărută ca mijloc de spiritualizare, din nevoia de cheltuire a unui excedent de energie sau din dorința evadării de sub dominația instinctelor biologice „pentru a-și suspenda virtual starea de sclavie pe care i-o impune realitatea”<sup>3</sup>, deci este punctul de pornire în creația artistică, (atracția către aventură) cu scopul de a evada din platitudinea vieții banale și a plăsmui o lume proprie, care depășește nevoile instinctuale. Dar arta teatrală nu se rezumă doar la un simplu joc, cu sensul de distracție, ci este un proces pro-

fund de realizare a irealității, unde actorul se transfigurează în personaj, spectatorul se metamorfozează într-un conviețuitor al personajului și, astfel, ia parte la viața lui; prin urmare, și publicul este un comediant ce iese din ființa sa obișnuită, trecând într-o ființă excepțională și imaginară și participă la o lume care nu există, la o ultralume, încât scena și sala devin o fantasmagorie, o ultraviață.

Arta actorului reprezintă componenta centrală a artei spectacolului, este un demers uman profesional de o mare complexitate ce ține de talent, de vocație, de aptitudini și de foarte multă pregătire.

Am susținut importanța disponibilității ludice, dar susțin, în același timp, și seriozitatea muncii în vederea perfecționării. O voce lucrată și capabilă de interpretări originale implică un drum care pornește de la studiul conștientizării și corectării ei și continuă cu aplicarea deprinderilor acumulate pe caracterul fiecărui personaj în parte. Drumul parcurs pentru perfecționare implică timp, dorință, răbdare, perseverență, continuitate, cercetare, descoperire și, în final, duce la formarea unui aparat de emisie, capabil de a susține aproape orice partitură artistică în toată complexitatea ei. Credem că metode de percepere exactă a trăirii nu au fost descoperite, nu sunt și nici nu vor fi, pentru că sentimentul uman nu se poate defini prin intermediul cuvintelor, el există sau nu, dar, în schimb, avem o bogată sursă de informații privind studierea mijloacelor și principiilor prin care artistul are posibilitatea de a-și perfecționa plastica corporală și emisia vocală, implicate total în dialogul personajului cu potențialul privitor. Valoros este tot acest parcurs de descoperire și formare: „Mai important decât adevărul mi se pare

---

<sup>3</sup>Johan Huizinga, *Homo ludens*, traducere de H.R. Radian, Editura Humanitas, București, 2003, pag. 89.



drumul către adevăr”<sup>4</sup>, dar, până la această performanță – **imagine prin intermediul cuvântului** – interpretul are de studiat emisia fiecărei litere și silabe, deoarece glasul se obține prin dezvoltarea respirației, literele sunt simbolurile sunetelor, cuvântul este izvor de imagine și trebuie să transmită viziuni, și nu doar un text, iar a vorbi înseamnă a acționa cu un scop.

A respira, în viață, este un procedeu instinctiv, dar pe scenă, în timpul interpretării, există câteva reguli de bază. Actorul trebuie să respire firesc și spontan, dar, în același timp, controlat, adică conștient. **Cum, când și cât** trebuie să respirăm sunt lucruri care se descoperă în timp și prin experimentare. Numai în lucrul efectiv vom descoperi că va trebui să respirăm mai înainte de a folosi tot aerul din plămâni și vom rosti doar în expirație; iar în acest sens se impune studierea atentă a textului, stabilirea semnelor de punctuație și a frazării logice.

Se vorbește despre importanța accentului; un cuvânt își poate schimba radical înțelesul, în funcție de context. Este știut că nu toate cuvintele sunt importante într-o expunere, ci doar acelea prin care dorim să transmitem ceva. Stabilirea accentului se face în urma unei analize profunde a textului pe care urmează să-l interpretăm, să-l raportăm la personajul în studiu, la ce a făcut sau urmează să facă, la starea lui afectivă, la dorințele lui, la temeri, la raporturile cu situațiile la care participă și la relațiile cu celelalte personaje. Raportându-ne la toate aceste lucruri, constatăm că accentul pune ordine la nivelul ideilor și are rolul de a evidenția cuvântul în propoziție. Excluzând importanța accentului, ajun-

<sup>4</sup> Gotthold Ephraim Lessing, apud Ion Cojar, op. cit., pag. 32.

gem la concluzia pe care a formulat-o Mihai Eminescu, referitor la teatrul vremurilor sale: „[...] constatăm, cu părere de rău, că afară de doi, trei, ceilalți nu știu a vorbi. În teatrul românesc și se pare că auzi citind pe cineva într-o limbă pe care el n-o pricepe”<sup>5</sup>.

Arta de a tăcea înseamnă, de foarte multe ori, a vorbi, a vorbi chiar mai cuprinzător decât spun vorbele. Nu e nici o contradicție în arta de a vorbi și arta de a tăcea: e numai o completare, o strălucire în plus, care se adaugă cuvântului sau intenției. Ion Livescu, între alți practicieni și teoreticieni ai meseriei, atrage atenția asupra pauzelor în vorbire, pe care le împarte în două categorii<sup>6</sup>: **pauza logică**, pauza pasivă adresată rațiunii atunci când actorul împarte fraza astfel încât ideea să nu fie fragmentată, și **pauza psihologică**, o pauză activă, cu un conținut bogat, care se adresează sentimentului, contribuie la sublinierea clarității ideilor și precizează nu numai ce este scris, dar și ceea ce este subînțeles. Ea subliniază o stare, atrage după sine atenția asupra unei situații, evidențiază un subiect și un înțeles al unui moment, cu scopul de a menține interesul și participarea spectatorului la evenimentul scenic. Pauzele psihologice sunt jucate de actor, ele nu opresc timpul; și aici, totul ține de talentul actorului care alege **unde, cât și cum** face o pauză și **ce** vrea să spună prin ea; pauza afirmă ceva, iar jocul actorului o completează și continuă.

Fiecare gen literar are o tonalitate specială, iar actorul vorbește în nu-

<sup>5</sup> Ioan Massoff, *Eminescu și teatrul*, Editura pentru Literatură, București, 1964, pag. 145.

<sup>6</sup> Ion Livescu, apud, Anca Livescu, op. cit.

mele unei personalități împrumutate. Datorită acestui fapt, un artist trebuie să aibă o voce puternică, frumoasă, sonoră și expresivă pentru susținerea rolului. Lipsa acestui instrument principal de transmitere a ideilor și sentimentelor piesei atrage după sine imposibilitatea de a intra în contact direct și sensibil cu spectatorul. Vocea este supusă voinței, iar prin studiu învățăm cum trebuie folosită. Faptul că un actor are o impostafie care-i permite claritate în exprimare nu trebuie interpretat a fi declamativ sau teatral, căci acești doi termeni nu au nimic în comun cu arta de a vorbi corect și natural, ci, din contra, evidențiază rostirea fără conținut, interpretarea superficială, liniară și nenuanțată a personajului. „Drăguță, când ai să ieși pe scenă, să nu-ți imaginezi că are să te primească publicul cu colaci calzi; în fiecare dintre spectatori e sădită ideea că el poate juca mai bine decât tine – pentru că, între actor și sală, nu e chiar un raport de prietenie... ci de luptă... Deci, cum ai să lupți? Crezând de-a binelea în ceea ce spui! Să nu-ți închipui că înșeli pe cineva cu mijloace necinstite, că-ți furi căciula. Dacă vrei să-l faci să plângă pe spectator, plângi tu mai întâi”<sup>7</sup>, spunea pe bună dreptate actorul Ștefan Ciobotărașu.

Putem concluziona că a juca o piesă numai pentru a o face cunoscută spectatorilor nu este suficient. Arta pe care trebuie s-o stăpânească actorul nu constă doar în înțelegerea textului sau într-o bună dicțiune, ci și în gândirea acelei atitudini proprii care să emoționeze spectatorii, să-i facă participanți la actul scenic și să-i determine a înțelege scopul propus.

---

<sup>7</sup> Aurel Leon, *Destinul unui artist Ștefan Ciobotărașu*, Editura Junimea, Iași, 1973, pag. 166.

**Cum** ajungem să-l vedem pe personajul nostru, prin *ce* mijloace să-l auzim vorbind cu celelalte personaje în așa fel încât să fie el și nu altul, ține de laboratorul intim de creație al fiecărui artist în parte, ține de implicarea lui, de inteligență, talent, muncă, voință, cultură și de toată complexitatea sa ca ființa umană dornică să învețe, pe scenă, să trăiască adevărat o viață omenească simplă.

Privind din perspectiva evoluției omului și a preocupărilor sale, am înțeles că latura artistică este una dintre trăsăturile de bază ale speciei umane și reprezintă modul prin care individul, fie el primitiv ori civilizată, își organizează viața și, conștient sau nu, contribuie la evidențierea sa ca ființă creatoare. Artistul, prin natura sa histrionică, se detașează de cotidianul existent și încearcă să găsească răspuns la întrebările fundamentale, singurele pe care le acceptă ca valoare. Căutând esența, descoperă simplitatea și, de aici, începe jocul dublu ca orizont utopic: pe de o parte, spontaneitatea, hazardul unei revelații, pe de alta, folosirea unei cunoașteri dobândite în timp. Teatrul nu este nici meserie și nici divertisment, iar arta actorului ilustrează diferența dintre teorie și practică. Starea de duplicitate continuă, încât vom întâlni de fiecare dată alternative: text dramatic – idee regizorală, actor – personaj, realitate – ficțiune, adevăr – convenție, totul materializându-se într-un joc cu reguli și libertăți, unde, cum afirma Peter Brook, „jocul e să joci”<sup>8</sup>, deoarece „ceasul nu merge înapoi, noi niciodată nu vom avea o a doua șansă. În teatru, însă, tot timpul poți să pleci de la zero.”<sup>9</sup> Drumul către adevărul sce-

---

<sup>8</sup> Idem, pag. 127.

<sup>9</sup> Ibidem.

nic nu poate fi găsit ușor și nici prea lesne de explicat prin cuvinte. Prioritară este cercetarea întregului fenomen în sine, cu scopul de a sintetiza arta actorului sub forma unui studiu. Conceptul impune un mod de a gândi, de a ordona ideile și descoperirile din dorința de a stabili o ierarhizare a etapelor succesive care contribuie la crearea unui spectacol, dar cercetarea nu e același lucru cu arta însăși. Artă reprezintă o abordare amplă, până la ultimele amănunte, a oricărei reflecții teoretice. Ceea ce rămâne accesibil conștiinței este doar rezultatul gândirii, pe când procesele psihice nu se repetă și nu pot fi tipizate sau programate.

Actoria este o meserie sau artă? Și aici lucrurile pot fi discutate sub două aspecte. Văzută ca o activitate desfășurată în cadrul unei instituții, arta actorului este echivalentă cu o meserie, dar dacă vorbim despre calitatea de creator a omului și despre complexitatea acestui fenomen, atunci cu siguranță se ridică la nivelul de artă. Meseria se învață, dar arta nu! Nu poți învăța pe cineva să facă lucruri care îi

vin de la sine! Actoria prezintă dificultăți unice, pentru că artistului i se pretinde a fi implicat integral fiind, totodată, distanțat, detașat fără detașare, a fi nesincer cu sinceritate și a minți veridic, fapt care demonstrează că arta nu este numai producția însăși, ci și abilitatea de a produce, adică drumul parcurs între idee – impulsul sufletesc – producție finală.

Pe lângă incertitudini și elemente controversate, există și noțiuni clare, știute și asumate de toți: obiectivul teatrului – spectacolul, textul dramatic – un sistem de semene prin care se comunică universuri dramatice complexe, obiectul artei – omul, actorul – joc și transpunere, (cu toate caracteristicile ce derivă de aici), rolul – text care se comunică literar (pe care actorul și-l asumă, și, prin imaginație, îl transformă în realitate sensibilă, experimentată corporal), personaj – sistem semiotic (care, pentru a deveni viu, trebuie creat, întruchipat și adus în actualitate), iar actul scenic – realitate concretă vie.

### Referințe bibliografice

1. Brook, P. *Spațiul gol*, traducere de Marian Popescu, București, Editura Unitext, 1997.
2. Cojar, I. *O poetică a artei actorului*, București, Editura Paidea, 1998.
3. Huizinga, J. *Homo Ludens* traducere de H.R. Radian, București, Editura Humanitas, 2003.
4. Leon, A. *Destinul unui artist Ștefan Ciobotărașu*, Iași, Editura Junimea, 1973.
5. Livescu, A. *Despre dicțiune*, București, Editura Științifică, 1965.
6. Massoff, I. *Eminescu și teatru*, București, Editura pentru Literatură, 1964.
7. Silvestru, V. *Personajul în teatru*, București, Editura Meridiane, 1966.
8. Stan, S. *Arta vorbirii scenice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
9. Stanislavski, K. *Munca actorului cu sine însuși*, traducere de Lucia Demetrius și Sonia Filip, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1951.
10. Stanislavski, K. *Viața mea în artă*, traducere de I. Flavius și N. Negrea, București, Editura Cartea Rusă, 1955.
11. Tonitza-Iordache, M.; Banu, G. *Arta teatrului*, București, Editura Nemira, 2004.
12. Vianu, T. *Scrieri despre teatru*, București, Editura Eminescu, 1977.
13. Vianu, T. *Estetica*, București, Editura Orizonturi, 2000.



## PIERRE BAQUÉ. «40 DE ANI DE PLEDOARIE PENTRU ARTĂ ȘI CULTURĂ ÎN ȘCOALĂ»

*PIERRE BAQUÉ. «40 ANS DE COMBAT  
POUR LES ARTS ET LA CULTURE A L'ECOLE»\**

**Maia MOREL,**

doctor în pedagogie, doctor în arte plastice, conferențiar universitar,  
cercetător asociat, Institutul Național de Cercetare Științifică,  
Montréal, Québec, Canada

*Le volume représente une anthologie de l'éducation artistique dans le cadre du système d'enseignement en France entre le 1967 et le 2007. L'auteur nous fait part de ses multiples expériences de travail dans ce domaine, ainsi que de ses réflexions sur les points forts et les points faibles des politiques et des pratiques françaises en matière de démocratisation de la société par le biais de l'art et de la culture. Expert de niveau international, professeur universitaire, théoricien, analyste et artiste, Pierre Baqué évoque, à travers ces témoignages d'engagement personnel, l'histoire contemporaine de l'éducation à l'art et à la culture en France.*

Titular de un doctorat de ciclul III și de un «doctorat d'État»<sup>1</sup> în Științe Umanistice, profesor emerit la Université Paris I, Panthéon-Sorbonne, Pierre Baqué este o figură eminentă a mediului universitar francez, cu o largă și binemeritată recunoaștere internațională. A predat cursuri universitare în Franța și în diverse universități din peste zece țări ale lumii<sup>2</sup>, a condus mai mult de o sută de teze ale cercetătorilor de diverse naționalități<sup>3</sup>. Cu titlu de ex-

pert național sau internațional, Pierre Baqué a făcut parte din numeroase comisii ministeriale, grupuri de lucru sau jurii internaționale în artele vizuale sau în domeniul educației artistice.

Volumul de față, semnat de Pierre Baqué și apărut de sub tipar la Paris în 2011, abordează aspecte conceptuale, metodologice și filosofice ale problemelor legate de artă și cultură în context educativ francez.

Autorul este unul din puținii profesioniști aflați la intersecția dintre creația artistică, realitățile școlii și diverse administrații; această poziție îi permite să abordeze în cunoștință de cauză evenimentele legate de confruntările dintre «tradiție» și «modernitate», născute din conflictul dintre «desen» și «arte vizuale», dintre «învățământ artistic» și «educație artistică», dintre «tehnici-materie-suport» și «arte actuale – multimedia». Diversitatea reformelor pe care Pierre Baqué le-a propus (sau a susținut), în pofida obstacolelor de diferit ordin (rezistențe de opinie sau probleme bugetare), reprezintă convingerile sale ferme despre necesitatea

<sup>1</sup> În fostul sistem francez de studii doctorale, diploma de «doctorat d'État» corespunde nivelului de doctor habilitat.

<sup>2</sup> În cadrul proiectului «Artă și Educație», coordonat de Grupul Interuniversitar de Investigări în Armonizarea Europeană a Educației din Chișinău (GIIAEE), Pierre Baqué a prezentat câteva cicluri de conferințe în Chișinău la Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă și la Universitatea Perspectiva (octombrie 1998, septembrie 1999, aprilie 2001, mai 2002).

<sup>3</sup> Pierre Baqué a coordonat inclusiv teza de doctorat în Arte plastice susținută de autoarea acestei recenzii (Université Paris I, Panthéon-Sorbonne, 2006).

menținerii în sistemul de educație artistică a unui echilibru dintre studiul tehnic («savoir faire»), competența culturală (oferită de studiul istoriei artelor) și practica creativă (în special explorările estetice contemporane).

În acest context, considerându-și experiența profesională ca pe o angajare activă și insistentă în favoarea artelor și a culturii în școală, Pierre Baqué trece în revistă o perioadă de patruzeci de ani de carieră în domeniu (noiembrie 1967 – noiembrie 2007); autorul explică în ce circumstanțe au evoluat procesele de emancipare socială care au condus de la militantismul verbal spre o acțiune concretă de recunoaștere a valorilor educației artistice în societatea franceză.

Volumul este structurat în trei capitole.

Capitolul întâi «Istoria, istorii și istoria mea» reflectă diverse situații din «culisele» ministeriale sau diferitele instituții de decizie referitoare la politicile educaționale. Între altele, autorul pune în relație «timpul pedagogic» cu «timpul politic» și disensiunile legate de durata lor inegală: pentru a realiza o reformă, pentru a instala în sistemul școlar o anumită practică educativă și, mai ales, pentru a evalua eficacitatea acestora, este nevoie de timp. Pe când un ministru – persoana care este motorul unei reforme – rămâne în funcție o durată insuficientă pentru ca schimbările promovate de acesta să fie cu adevărat realizate. Decalajul temporar este, în opinia autorului, motivul unei gestiuni haotice a reformelor, multe dintre ele neajungând la o etapă maturizată, care ar permite să se vorbească despre calitatea sau oportunitatea lor.

Capitolul doi «Școala în toate aparențele ei» realizează o caracteristică detaliată a educației artistice ca un

proces continuu: de la grădiniță până la universitate. Pornind de la caracteristica factorilor umani (prezidenți ai Franței, prim-miniștri, miniștri ai Educației naționale și miniștri ai Culturii) sau a factorilor tehnici (consiliul de Programe, instituții responsabile de diverse acțiuni comandate de ministere), autorul face un bilanț al situației din domeniul educației artistice, începând cu perioada din ajunul evenimentului numit «la révolution tranquille» («revoluția liniștită» produsă în Franța în 1968) și până în prezent. Textul, care reprezintă un inventar al elementelor decisive din perioada dată, este, în același timp, o sinteză formulată de un expert în materie, care, dincolo de simpla expunere a faptelor, face o analiză obiectivă a lor și trasează perspective pentru viitorul procesului de educație artistică în Franța.

Capitolul trei «Patruzeci de ani de evenimente mari și mici» aduce lumină asupra contextelor istorice, politice, artistice și culturale în Franța pentru perioada de timp în care se desfășoară acțiunile expuse (1967-2007). Precum menționează autorul, școala nu este separată de viață și de societate, de aceea un număr impunător de documente oficiale – legi, decrete, ordine, circulare, indicații, etc. referitoare la artă și cultură în cadrul sistemului educațional – sunt cronologic analizate din optica evenimentelor sociale și politice care au favorizat apariția lor.

Însoțită de o prefață scrisă de Luc Ferry<sup>4</sup>, cartea «40 de ani de pledoarie pentru artă și cultură în școală» semnată de Pierre Baqué constituie o sursă documentară importantă pentru

---

<sup>4</sup> Luc Ferry, renumit filosof contemporan francez, fost Ministru – Ministerul Educației Naționale, Franța (2002-2004).

cercetătorii din domeniul educației artistice și din domenii conexe – sociologie, istorie, cultură și artă. Volumul poartă un caracter enciclopedic, fiind transpus într-un limbaj deosebit de agreabil pentru lectură și justifică atât titlul volumului, cât și angajamentul autorului pentru emanciparea artistică și culturală a sistemului școlar francez.

---

\* Baqué, Pierre. *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école (1967 / 2007)*. Préface de Luc Ferry. Éditions l'Harmattan, Paris, 2011, - 449 p. ([http://www.editions-harmattan.fr/img\\_pop.asp?url\\_img=http://www.editions-harmattan.fr/catalogue/couv/9782296541306r.jpg](http://www.editions-harmattan.fr/img_pop.asp?url_img=http://www.editions-harmattan.fr/catalogue/couv/9782296541306r.jpg))



**Mihaela Grapă**



## PETRU STROIU – PROMOTOR AL ARTEI CORALE NAȚIONALE

*PETRU STROIU – THE PROMOTER OF NATIONAL CHORAL ART*

---

**Tatiana BALAN,**  
profesor, grad didactic II,  
Colegiul de Muzică „Ștefan Neaga”, Chișinău

---

*The article fills the unknown pages of choral art history from the Republic of Moldova of the second half of XXth century. The paper is focused on the artistic activity and the implementations of the teacher and the choir master - Petru Stroiu. The author elucidates step-by-step the most important data and events of the evolution way of the musician. He also tries to highlight the activity of Petru Stroiu both as the conductor of the choir, as well as the head of the study teams, such as youth choir of Stefan Neaga Music College.*

Petru Stroiu este o personalitate distinsă a culturii noastre naționale, un adevărat mesager al *artei de interpretare corală* și un *pedagog* cu experiență în domeniu. Numele acestui muzician poate fi plasat alături de cele mai remarcabile personalități din domeniul *artei corale* ale secolului XX cum ar fi: E. Bogdanovschi, I. Popescu, V. Garștea, V. Budilevski, E. Mamot, Șt. Caranfil, Șt. Andronic, Gh. Cosinschi, Gh. Strezev, A. Movilă ș. a.

Petru Stroiu s-a născut la 10 august 1934 în satul Vadul-lui-Isac, sat situat pe malul Prutului, la 15 km de orașelul Cahul<sup>1</sup>. Părinții erau meșteșugari, Petru fiind al doisprezecelea copil din cei treisprezece. Mama sa, deși era o femeie simplă de la țară, dar inteligentă, l-a tratat cu multă blândețe și bunăvoință. Acest prim dascăl găsea timp pentru a le citi copiilor basme, chiar dacă era copleșită de multe griji.

La îndemnul mamei, unul din frații mai mari a devenit profesor la școala românească. Ulterior, acest fapt nu a rămas neobservat de puterea sovie-

tică, fiind pedepsit în 1941 prin înrolarea în divizia specială a Armatei Sovietice, plasată în primele linii ale frontului<sup>2</sup>. După absolvirea școlii din sat, Petru vrea să urmeze exemplul fratelui de a fi profesor. În vara anului 1949, încurajat de mama sa, Petru Stroiu pleacă desculț până la Cahul pentru a-și încerca norocul la Școala Pedagogică. În același an, este admis la anul I de studii, specialitatea *pedagog al claselor primare*. Aici au și fost descoperite capacitățile și aptitudinile muzicale deosebite ale tânărului Petru Stroiu. Un rol de importanță vădită în formarea viitorului *dirijor și pedagog* i-a revenit profesorului de vioară<sup>3</sup>, care în cadrul lecțiilor de instrument muzical l-a învățat să cânte la vioară, fără să cunoască notele muzicale. Mai târziu interpreta la vioară numeroase piese, învățate la auz. Aptitudinile muzicale, sânguința de care dădea dovadă P. Stroiu, au impresionat profund profesorul, care l-a îndrumat să-și continue studiile muzicale. Ulterior P. Stroiu își amintea cu zâmbet: „La Cahul am învățat gama și diezii”.

---

<sup>1</sup> Date confirmate prin acte de stare civilă din arhiva personală a regretatului Petru Stroiu. Aceste și alte documente de arhivă au fost oferite de fiica Lucia Stroiu.

---

<sup>2</sup> Fratele a căzut pe câmpul de luptă în primele zile ale războiului.

<sup>3</sup> Numele acestui profesor nu este cunoscut.

După absolvirea Școlii Pedagogice, în vara anului 1953, proaspătul absolvent a fost repartizat în calitate de pedagog al claselor primare la școala din satul Colibaș, raionul Vulcănești. Abia după un an de muncă pedagogică, P. Stroiu a purces la îndeplinirea visului său. La finele lunii august 1954, P. Stroiu vine la Chișinău cu intenția de a depune actele la Conservatorul de Stat „Gavriil Musicescu”. Admiterea avuse deja loc, iar întâmplarea a făcut ca să fie audiat de L. V. Axionova, lector la catedra Dirijat coral. Intonația perfectă și auzul muzical ireproșabil al candidatului nu au lăsat nici o îndoială pentru a fi înmatriculat la anul I de studii, specialitatea *Dirijat cor academic*. Iată ce își amintea dumneaei în concertul de comemorare a lui P. Stroiu din martie 2004: „A numit cu exactitate nota sol diez, pe care i-am cântat-o la pian, iar la întrebarea de ce nu e la bemol, el a răspuns că nu știe ce este la bemol”<sup>4</sup>.

La Conservator, Petru Stroiu studiază specialitatea în clasa profesorului Ion Popescu, pe atunci șef al catedrei Dirijat cor academic al Conservatorului „Gavriil Musicescu” și dirijor al Capelei Corale „Moldova”, care activa pe lângă Radioteleviziunea de Stat a RSSM. În calitate de profesori îi are pe Vasile Zagorschi – teoria muzicii și solfegiu, Gheorghe Borș – armonia, Klementina Baklanova – pianul, Alexandra Beilina și Lidia Axionova – istoria muzicii (cf. [1, p.487]).

Tainele muzicii corale le-a descoperit la lecțiile de cor, care se desfăș

șurau zilnic. Corul a devenit un adevărat laborator de creație pentru tânărul muzician. Pe parcursul repetițiilor, Petru Stroiu urmărea și pătrundea cu mare interes în subtilitățile *artei corale*, descoperind zi de zi elementele practice și metodele de lucru cu corul. Conducătorul corului, observând responsabilitate, hotărâre, pasiune și dăruire de sine din partea studentului anului III, Petru Stroiu, îi încredința deseori pupitrul dirijoral.

Tot în acest an de studiu se deschide o filă nouă în activitatea sa interpretativă. În 1956 P. Stroiu este invitat să preia conducerea *corului de amatori* din satul Ciocîlteni, raionul Orhei. Odată cu venirea lui în fruntea acestui colectiv, intervin schimbări radicale în activitatea formației corale. La scurt timp, doar la un singur an, corul din Ciocîlteni se plasează pe locul I în cadrul Festivalului raional al *colectivelor corale de sineactivitate artistică*. Grație acestei realizări, colectivului i se conferă titlul onorific de *cor popular*. Repertoriul colectivului conținea atât cântece patriotice, cât și creații din fondul clasic. În egală măsură, era abordată și muzica corală națională, printre care: *Dor, dorule* și *Stăncuța*, semnate de G. Musicescu, *Vino, puiule, pe vale*, prelucrată de N. Cazanji, *Eu cânt și joc*, semnată de E. Coca ș.a.[2, p.66].

Aceste realizări au fost obținute și grație aportului conducătorului administrației sătești, care susținea intențiile *dirijorului* și promova cu abnegație colectivul. Acest adept al *artei corale*, A. Glușco, pleda pentru cultivarea dragostei față de valorile artistice în rândurile oamenilor simpli, susținând ideea că oamenii trebuie să fie nu numai avuți, dar și culți.

Colectivul avea un orar de lucru bine stabilit, care prevedea repetiții

---

<sup>4</sup> La 10 martie 2004, în incinta Sălii cu Orgă, a avut loc Concertul de comemorare a dirijorului și pedagogului P. Stroiu. În cadrul concertului despre maestrul Stroiu au vorbit E. Mamot, V. Budulevchi, L. Axionova ș.a.



săptămânale regulate. Timp de 35 de ani, în orice condiții climaterice, P. Stroiu parcurgea drumul spre Ciocîlteni, din oricare localitate s-ar fi aflat. Grație acestui ritm de lucru, colectivul concerta frecvent pe scenele din republică în cadrul diferitelor serbări și festivități.

În anul 1959, conform Hotărârii Sovietului Miniștrilor din RSSM, s-a deschis școala medie de muzică din Slobozia, localitate în apropierea imediată de or. Tiraspol. Prin ordinul Ministerului Culturii al RSSM din 18.04.1959<sup>5</sup>, P. Stroiu, la vârsta de 25 de ani, proaspăt absolvent al Conservatorului „G. Musicescu”, a ocupat postul de director al acestei școli. Concomitent, a activat și în calitate de profesor și *dirijor* la catedra Dirijat coral. Printre elevi i-a avut pe V. Budilevschi, Gh. Lupoi, E. Mamot<sup>6</sup> ș.a. Pe parcursul a trei ani de activitate în această instituție, tânărul *dirijor* a obținut rezultate frumoase cu *corul studentesc*, evoluând pe scenele din localitățile învecinate.

În anul 1962 se reîntoarce la Chișinău și este angajat ca artist de cor în Capela Corală Academică „Doina”, condusă de V. Garștea. P. Stroiu posedă o voce de bariton bine cultivată și deseori evolua în calitate de solist în creațiile corale. Manifestându-și capacitățile de *dirijor* în diferite situații, în anul 1963 este acceptat ca maestru de cor al Capelei Corale Academice „Doina”, unde activează până în anul 1967.

---

<sup>5</sup> Date confirmate în *Cartea de Muncă* a lui P. Stroiu.

<sup>6</sup> V. Budilevschi – prim-dirijor al Capelei Corale Moldova, Maestru în Arte; Gh. Lupoi – profesor Grad Didactic Superior Colegiul de Muzică Ștefan Neaga; E. Mamot – dirijor, compozitor, Maestru în Arte.

Talentul și vocația de pedagog îl ademenesc la Școala de Muzică Ștefan Neaga. În anul 1964 este angajat ca profesor de dirijare la catedra Dirijat Coral. Ulterior devine conducătorul colectivului coral, în fruntea căruia activează până la sfârșitul vieții.

Un proverb vechi spune: „O lumânare nu pierde nimic din lumina sa, dacă aprinde mai multe lumânări”. Urmând această filosofie populară, P. Stroiu a reușit să aprindă flacăra pasiunii pentru *arta corală* în inimile multor colegi și discipoli ai săi. A fost un bun prieten și îndrumător pentru tinerii colegi de la catedră – On. Cazacu, T. Dvoreanchina, I. Deleu, A. Plecan, care mărturisesc despre P. Stroiu că era un *pedagog* uimitor de pasionat și devotat specialității sale, un om ce purta în suflet multă dragoste pentru semenii săi.

*Pedagogul* P. Stroiu era perseverent și deosebit de exigent, în special cu elevii din clasa de specialitate. Pe ei îi iubea și îi pedepsea cel mai mult. Adora elevii sânguincioși și nu-i agreea pe cei leneși. Deseori își trata studenții cu o dragoste părintească. Un exemplu elocvent, în acest sens, este descris într-un articol despre cântăreața Maria Drăgan. Autorul susține că „La 19 ani (M. Drăgan) a studiat la Școala de Muzică „Ștefan Neaga”. Profesorul Petru Stroiu, înainte de lecții, o trimitea să mănânce bine, dându-i câte o rublă. Primul cântec învățat „Volga-Matușca” îl cânta cu voce grea, de se cutremurau gemurile” [3].

La lecțiile de specialitate, P. Stroiu prelucra cu elevii foarte minuțios fiecare procedeu tehnic, explica importanța respectării tuturor indicațiilor compozitorului: îi învăța să fie atenți la toate nuanțele limbajului muzical; fiecare tempou era verificat cu ajutorul metronomului.

Clasa corală de la Școala de Muzică „Ștefan Neaga” a fost totdeauna un laborator de creație, unde s-au cultivat și s-au educat numeroși discipoli în domeniul *artei corale* din Republica Moldova, printre care nominalizăm: O. Constantinov, S. Cazacu, I. Popa, I. Buga, V. Diaconu, R. Picereanu, N. Stoianova<sup>7</sup> ș. a. Succesorii i-au apreciat întotdeauna punctualitatea, disciplina, pe care le considera condiții obligatorii ale repetițiilor. Dirijorul P. Stroiou opta pentru un sunet catifelat, intonație perfectă, ansamblu și acordaj echilibrat, fidelitate față de partitură. „Cel mai mult îl deranja cântarea falsă, își amintește eleva sa G. Bologa<sup>8</sup>, dar nu reacționa brutal, ci își arăta nemulțumirea prin mimică. În momentul interpretării, dirija folosind la maxim expresia feții”. Aceste calități, exprimate printr-un stil propriu de interpretare, au putut fi urmărite în cadrul evoluărilor la numeroase concerte, festivaluri, concursuri.

P. Stroiou acorda o atenție deosebită selectării repertoriului. Dirijorul urmărea ca operele să cuprindă o varietate de stiluri, să provoace stări emotive contrastante cum ar fi bucuria-tristețea, plăcerea-durerea, comicul-tragicul. Toate aceste caracteristici repertoriale aveau un efect răscolitor atât asupra elevilor-interpreți, cât și asupra ascultătorilor. Cu o deosebită plăcere trata creațiile lui G. Musicescu,

---

<sup>7</sup> O. Constantinov – maestru de cor la TNOB, profesor al Colegiului de Muzică Ștefan Neaga, Maestru în Arte; I. Popa – artistă de cor al TNOB; I. Buga – maestru de cor al Capelei Corale Moldova; V. Diaconu – profesor al Colegiului de Muzică Ștefan Neaga; R. Picereanu – solista TNOB; N. Stoianov – solista TNOB.

<sup>8</sup> G. Bologa – artistă de cor a Capelei Corale Doina.

îndeosebi *Concertele religioase*, muzica corală a lui G. Verdi, G. Faure ș. a.

Pentru activitatea didactică și educațională a tinerei generații, pentru organizarea și desfășurarea diferitelor evenimente, P. Stroiou a fost menționat cu multiple diplome de onoare, printre care: Diploma de gradul II pentru participarea la concursul republican al colectivelor corale (1975); Diplomă de onoare pentru locul II, obținută la concursul instituțiilor de învățământ ale Ministerului Culturii din Republica Moldova (1990) ș.a.<sup>9</sup>

Fiind angajat titular al Școlii de Muzică „Ștefan Neaga”, P. Stroiou activează paralel și la Institutul de Stat al Artelor în calitate de conducător al corului mixt la catedra Dirijat coral. Calitățile organizatorice și profesionale îl plasau printre cei mai solicitați dirijori ai timpului său. P. Stroiou a condus cu mult devotament și dragoste *corurile de amatori* din satul Sireț (Strășeni, 1957-1969), Sărătenii-Vechi (Telenești, 1973-1976), corul Școlii medii Nr.1 din Chișinău, astăzi liceul Gheorghe Asachi (1969-1974), *corul studentesc* al Institutului Agricol din Chișinău (1980-1985), corul Spicușor din satul Văsieni (Ialoveni, 1993-1994) ș.a. Cu aceste colective P. Stroiou a înregistrat la Radioul Național creații semnate de I. S. Bach, R. Schumann, E. Grieg, L. Gurov, S. Ciuhrii, V. Calinnikov ș.a.

Totuși, cele mai mari trofee le-a cules în fruntea corului popular din Ciocîlteni, raionul Orhei. În anul 1979 acest colectiv este menționat cu Diplomă de Onoare din partea Prezidiului Sovietului Suprem al RSSM. Foarte

---

<sup>9</sup> Din arhiva personală a lui P. Stroiou *Adeverințe* despre menționare cu Diplome de Onoare: anul 1970; 31 mai 1977; anul 1978; anul 1985; anul 1987; anul 1990.

curând, în anul 1980, corul se învrednicește de locul I în cadrul sărbătorii corale republicane, iar ulterior, în anul 1985, devine laureat în cadrul celui de-al II-lea Festival Unional al creației artistice de amatori [2, p. 60]. Tot în cadrul aceluiași Festival, care s-a desfășurat la Moscova, P. Stroiul este decorat cu Medalia de Laureat al Festivalului<sup>10</sup>. Pe tot parcursul activității sale în fruntea acestui colectiv, P. Stroiul a tins spre a perfecționa măiestria interpretativă a corului. Colectivul, la rândul său, impunându-se printr-un repertoriu variat, interpretat cu multă sensibilitate, s-a bucurat de aprecierea înaltă a publicului.

Maestrul P. Stroiul a reușit să îmbine armonios activitatea sa pedagogică, lucrul cu colectivele profesioniste și cele de amatori. În pofida faptului că *formațiile corale de amatori* impun un efort aparte vizavi de celelalte, iar membrii acestor colective nu aveau o pregătire muzicală, *dirijorul* reușea să găsească cheia pentru fiecare cântăreț, implantându-le dragostea pentru cântul coral. Acest efort l-a determinat să devină sufletul *colectivelor corale de sineactivitate artistică*, pe care le-a condus. Membrii colectivelor, oameni simpli de la sate, îi apreciau enorm omenia, profesionalismul, simțul umorului de care dădea dovadă mereu.

Munca și talentul *dirijorului* nu puteau fi neobservate de autoritățile raionale și republicane. La 7 aprilie 1977 numele lui P. Stroiul a fost inclus în *Cartea de onoare a talentelor populare* din RSSM. Pentru merite deosebite în propagarea *artei corale*, P. Stroiul a fost decorat cu înalte distincții de Stat. La 25 august 1980 i s-a conferit titlul onorific de *Lucrător emerit al culturii* din RSS Moldovenească, iar în anul 1984 a fost decorat cu medalia *Veteran al muncii*<sup>11</sup>.

Petru Stroiul s-a stins subit din viață la 5 februarie 1994, lăsând în urma sa o amintire impresionantă. Astăzi, colegii, prietenii, studenții, cântăreții, coriștii dăscăliți de domnia sa îi pronunță numele cu mult respect.

În concluzie, se poate afirma cu certitudine că pe parcursul activității sale prodigioase, P. Stroiul a promovat cu înverșunare mișcarea corală de amatori, încurajând apariția formațiilor corale, ceea ce a influențat creșterea nivelului cultural-artistic din Republica Moldova. Iar talentul și vocația de pedagog au avut un impact pozitiv asupra educației și formării numeroșilor discipoli în domeniul *artei corale*.

---

<sup>10</sup> Din arhiva personală a lui P. Stroiul *Adeverință* despre decorarea cu medalia de Laureat al Festivalului Unional de creație populară, 25 decembrie, 1985.

---

<sup>11</sup> Arhiva personală a lui P. Stroiul conține *Adeverințe* despre aceste evenimente.

### **Referințe bibliografice**

1. Buzilă, S. *Enciclopedia interpreților din Moldova*, Chișinău, Editura Museum, 1997.
2. Scarlat, I. *Artă adresată sufletului*, Chișinău, Editura Grafema Libris, 2004.
3. Vizitiu, S. *Maria Drăgan: „Am cântat cu tot neamul”*, în *BiblioPolis*. Vol. 40, Nr. 3, 2011, p. 164.



## CHALLENGES FOR THE CURRENT EDUCATIONAL SYSTEM. THE ARTISTIC EDUCATION

### *PROVOCĂRI PENTRU SISTEMUL EDUCAȚIONAL ACTUAL. EDUCAȚIE ARTISTICĂ*

---

**Mihaela BEȚIU,**

PhD, Lecturer,

I. L. Caragiale National University of Theatre and Cinematography  
of Bucharest, Romania

---

*Noul sistem de învățământ va fi funcțional în cazul în care va reuși nu doar transmiterea de informații, ci și descoperirea și dezvoltarea constantă, dinamică, variată, organică a abilităților de comunicare, de management, management stresului la lucru și a vieții de familie (într-o eră în care presiunea asupra individului ajunge la niveluri fără precedent), mai multe abilități creative și imaginative. În paradigma actuală a educației, educația artistică este absolut necesară, în special educația prin tehnici teatrale.*

A more frequent topic talks about the need of the educational system to adapt to the requirements of the ultrahigh-tech society of today and more important of tomorrow. It is obvious that in this millennium is not enough to simply be a permanent citizen of the consumer society, with all that it brings – from food, clothing, cosmetics, pharmaceuticals, etc., promoted worldwide to the skills and behaviors suggested by the new forms of social group networking, to cultural products – namely the Hollywood movies „culture” and the television talk shows. The human being feels that he has lost ground to itself in the second half of the last century; he feels the need to regain itself in order to continue to exist with dignity in relation with his characteristics and purpose. In this new society, with a low birth rate than that of past centuries, the role of each member is stressed.

The individual has the opportunity to become useful and even stand out, as the new standard is variety. In other words, *modern society cannot afford to exclude anyone by selection*, but

must create a successful education in which every individual can acquire that position which enables him to capitalize the innate and acquired skills. The literacy requirement is a condition sine qua non of the current education because even the simplest jobs cannot be met today without at least medium-level scientific and technological capacities. For assuming these medium-level scientific and technological skills, the individual needs a Cartesian type intelligence, logical and analytical<sup>1</sup> thinking – and this is the kind of thinking that education is currently focused on. But, for the use and development of all kinds of skills, even of the technical needs, an individual needs emotional intelligence<sup>2</sup>, imagination and creativity.

**Basically, the new educational system will be functional if he does not just transmit information but discovers, develops through constant,**

---

<sup>1</sup> whose index is denoted by IQ – intelligence quotient

<sup>2</sup> EI = emotional intelligence; EQ – emotional quantient

**dynamic, varied, organic exercise communication skills, emotion management skills, work and family life stress (in an era in which pressure on the individual reaches unprecedented levels), enhanced creative and imaginative skills.** Therefore, teachers should also develop the ability to diagnose the characteristics and the needs of the group of pupils he is working with, the ability to adapt his teaching to the characteristics of each group member, *he must teach pupils to learn, to have the ability to form their characters and use their emotional intelligence.* This is the new hidden curriculum.

Here are a few means of action of the current hidden curriculum and opportunities to improve it:

- Having its own rules, the school sends out organically individual respect for the rules of society. This idea can be enriched supporting individual initiative, the profile of „the adventurer”, of „the road opener” being sketched on the deviation from the rule. Even the youngest pupils should be able to invent new rules as long as they increase individual and group performance.
- In school the teacher is the accepted authority just as the parent is at home. This teaches that society is hierarchically built and this enables respect for work superiors, for the police, judges, priests etc. This hidden curriculum action however should not make room for abuse of authority from parents and/or teachers. Authoritarianism prevents the development of the individual because it emotionally traumatizes him, limiting him or pushing

him backwards academically/professional making him dependent on the positive assessment of his superiors. Individual performance is not necessarily achieved with the help of superiors! And, even if in general this is true, we should make it possible for our pupils to overcome us.

- By respect for colleagues they learn to respect others; the responsibilities given to school pupils and the perpetuation of greater respect for teachers teaches them respect for the elderly. Moreover, the new curriculum needs to help to change attitudes towards the elderly, which after a certain age are left unused, whilst most are at the climax of personal development. Their use in voluntary programs would not only support both the above social categories but also adults, overwhelmed in generally by the multitude of tasks at work and at home. In fact, we are confident that the organization of parenting schools, or schools for grandparents, has become imperative, where they can receive specialized support for several areas designed to develop competence for their family but also social role.
- Grading and awards teaches them that work and study are rewarded, that the differentiation of social statuses is natural and justified. Therefore it is necessary that grades and awards always be granted correctly! The question is *What do you grade?* Because the capacity of memory is often graded at the expense of learning process, the blind obedience is graded at the expense of creative

„delinquency” etc. Also the rating should be the natural result of the evaluation process. If the pupil gets better grades than he deserved after learning this decreases his respect for evaluators and the personal motivation to learn<sup>3</sup>.

- Participating in school and extra-curricular group activities (sports, scientific, artistic, etc.), pupils learn to work together (later in an institution, firm, company), but also learn that the group cannot succeed unless each individual works. In competitive sports, beyond the mere difference in equipment, pupils learn to conform to gender stereotypes<sup>4</sup>, they discover the gender-specific skills. But the term of „competition” should be well understood. Of course, workers, regardless of their profession, must compete for jobs and wages, but compe-

---

<sup>3</sup> Teachers say the pupils harmfully speculate the characteristics of the system: "Madam, you cannot expel me because you are paid according to the number of students" or "Mrs., you cannot punish me for not doing my homework. You forgot that now Grade IX and X are mandatory? So, you'll pass me anyway! "Etc. (experiences recounted by teachers in the university in the trainings that support the European project "Communication abilities. Performance in education". (<http://www.competenteincomunicare.ro/>)

<sup>4</sup> Regarding genre, opinions are divided. It is an objective fact – today's society is less concerned to prepare girls and boys for differentiated statuses. Accordingly, girls don't have only "feminine occupations", which were an extension of their domestic role, and the boys are not anymore the only ones who support the family. Some philosophers and sociologists put contemporary family decline on account of this fact.

tion is not useful when success is not the result of the process, it does not bring joy if success was not achieved through personal commitment to self and not for others („to prove” something to colleagues or to be “liked” by the teacher/parents). Arts education becomes very useful because, unlike sports competition where only one wins, everyone is a winner here by engaging in artistic activity (be it individual – in a painting circle or collective – in a theater club) depending on the capabilities.

- By organizing study periods on hours and by the punctuality requirement the effective use of time at work is taught. As school and family organize the pupil's time, so, later, his time will be organized by the employer. However, the individual must be supported by actions of the hidden curriculum, to also learn how to use time effectively and creatively.
- Accurate study subjects enable respect for the scientific value and for the great personalities of mankind. However, the exclusive theoretical teaching, unaccompanied by practice on these subjects often renders their implementation difficult – and this is one weakness of the current education. Where the system allows laboratory experience, these study subjects give indispensable practical skills.
- Humanistic subjects also enable respect for the great personalities of mankind, for aesthetic values (artistic and extra-artistic), moral, religious, legal values, etc. School

generally must provide a real and valid values system for the respective generation. Therefore, learning must be an „experiment together”, the teacher must accept that the partnership is the only form in which it can continuously adapt to the new requirements of new generations. This type of partnership helps us find new, more accessible information for young people, to learn about them and their concerns, about problems that we can support<sup>5</sup>.

- Because school obligations are placed at the forefront of children's lives, despite sometimes dull, these requires patience, persistence and repetition, in order to learn, on one hand, that employees must accept sometimes boring, repetitive work, and on the other hand, that performance in any field requires patience and exactness.
- The lack of control over curriculum and school organization, teaches pupils how to function within an institution, organization, company where control decisions belong to employers. On the other hand, as they progress in age and ability, pupils and

especially pupils have a say in the organization of universities, for example. This, as well as involvement in sport competitions or artistic activities, trains them to know their place in hierarchies of power and control and to occupy a management position.

- Promotion in high school and university education through exams enable respect for study, hard work, efficiently planned and staged. The success achieved by passing a test is an extraordinary increase in self-esteem, confidence in their capabilities – the core strength of personality and future personal development.

Through all the types of action of the hidden curriculum listed above individual responsibility at all levels is practiced and the idea that the individual will live according to how he prepares for life is enforced. However, a *pedagogy focused on encouragement* works extremely well and we have to be very cautious about labeling and, especially about negative prediction.

*Labels* are not only inappropriate, but often incorrect because the pupil might not have understood what is required or that the assessment was taken in a moment of closure due to emotional problems: „I watch the sheets that kindergarten children bring less and less often. Early in my career these seemed to me very important. But I had a case where a little boy with suspected autism label and antisocial behavior was brought to me in class and although I have taken this for granted, I realized that the teacher and I were both wrong, and

---

<sup>5</sup> This is particularly important for all kinds of problems (related to the natural stages of development of the psyche, the personality, the emotional, the physical, gender issues, etc..) or addictions – the teacher can support the pupil (even only by notifying parents and professionals) only if he can identify the problem (and can recognize it only if he has already dealt with it, at least in theory). We must not forget that we are in the era of cyber crime and that addiction isolation can produce monsters!



by the fourth grade he was an Olympic in Mathematics” (teacher)<sup>6</sup>. Viola Spolin, reformer of the theater education, said in her textbook – “Improvisation for the Theater” – that labels are static and prevent the process<sup>7</sup>. In other words, specific terminology must be entered when the meaning is already known, when there were data that could be analyzed, when there were conclusive examples.

Regarding the labeling of people, it should be especially avoided. „Innocent” labels like „She is the shy one in the class” are likely to make her vulnerable in the group. She will have to fight to change this label and, paradoxically, when she will show that she is not shy she will be reproached for leaving the indicated behavior pattern: „Look! I was not expecting that from a shy pupil! Labeling such as „bad child” often push the child to be more introverted if he is socially shy or make him stand to the level of expectations - he will do everything possible to justify his role and to maintain supremacy in the hierarchy of evil, as attractive as the good one. And yet, in all cases given as examples, the teacher has capacity to transform the problem-pupil into a charismatic personality, even with leadership future.

---

<sup>6</sup> Quote from the **Diagnostic Report** made in the European project “Communication abilities. Performance in education”.

<sup>7</sup> Viola Spolin, *Improvizație pentru teatru*, trad. Mihaela Bețiu, Unatc Press, 2008, p. 83. Labels: terms that tend to conceal their origin and block organic knowledge; labeling limits us to “things” and categories, neglecting relation. (*engl. Labels*) – p. 435.

In the opposite direction, *the positive feedback technique* determines, in general, an effective management of the teacher-pupil relationship in the classroom and outside class. This technique practices active listening, the teacher-pupil and teacher-pupil-parent partnership and increases self-esteem. Here are a few examples offered by the *Diagnostic Report* of the „Communication abilities. Performance in education Program”:

- „We do several afterschool projects with the Romanian teacher. One is called Cinema. Wednesday we went to a movie. After the movie there are discussions with the directors, discussions in which we engage. I was impressed that the next day I found an e-mail from the Romanian teacher, e-mail thanking us for our involvement. And it mattered a lot to me!” (pupil)

- „I am from the Republic of Moldova. And when I came I had problems with the language. And the Romanian teacher told me: „It's important to try to speak better, to do your homework even if do not speak like you should”. I liked that she encouraged me”. (pupil)

- „I had a girl with extremely low self-esteem. For her black was the only color in the world. During the identification of qualities games she did not understand why she was alive because she had no qualities. It was hard. I would put her in various situations. We talked to her family, we went to a psychologist. But I think the family had the biggest role by accepting my advice to take the child to a psychologist. Unfortunately, not all parents are willing to do that”. (teacher)

We also believe in the need of *change the mentality regarding the*

*idea of the „problem”*. This sort of label has traumatized whole generations, generations in which, even the normally developed children have had fixations determined primarily by a wrong mentality and a bad management of problems”. The mentality that „problem” has a negative connotation is wrong. The „problem” is nothing but a „matter” occurred during the study process (and will occur throughout life), is „something to solve”, „something that can be solved”. In fact, our brain is designed to solve problems. Scientists have discovered that it is able to reorganize to meet new challenges and they even organized training programs for the brain – cognitive exercises that develop the memory, the attention, the concentration, the ability to solve problems, the speed data processing, the flexibility etc. The human brain needs constant challenges – this is the only way to maintain and develop its skills. The way we encounter and overcome „problems” defines our personality. Often, performance in a field is achieved by people who received negative predictions in childhood and did not seem able to overcome momentary weakness.

**In the current education paradigm artistic education is absolutely necessary.** Artistic education, namely education through theater techniques – because this is our specialty, is designed to sustain the expression of all types of emotional intelligence: verbal-linguistic intelligence, visual-spatial intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, musical-rhythmic intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, naturalistic intelligence, even logical-mathematical intelligence.

At an undergraduate level, this type of artistic education through theatre techniques is called, just as in universities, „The Art of Acting”. Maybe a very misleading name, so that some teachers do what is called „acting” or „theatre” with their pupils, instead of organically experimenting communication techniques through improvisation exercises. „To make theatre”, to give pupils some lines to learn and organize after their own imagination a show is a technique that brings some advantages: it practices memorization, communication (we take turns and listen to each other so we can communicate), placement in space, dress, attended speech.

These are the advantages of this type of exercise – you can count them on the fingers of one hand. They represent the lowest form of theatre type artistic education and subdue the danger of pupil schematic thinking, the learning of patterns of behavior (how should I sit, what should I say, what should I do) that can never compensate for sincere and living relationship between two stage partners (prejudices sometimes prevent pupils of specialized high schools to become professional). And all of this because of improper teachers without teaching and stage experience. Warning! This statement does not incriminate talented amateurs, but untalented impostors, short of the minimum knowledge in the field or some special education graduates without real pedagogical skills. Because, as firmly stated the professor Ion Cojar, “The theatre school is preoccupied with the process and the theatre is centered on the result – the performance”.

On the other hand, the use of theatre techniques in artistic education, but also in general education, is an improvement to the educational system, an adaptation to the needs of the contemporary society. When we say „*theatrical techniques*” we generally refer to *theatre games*, to *improvisation exercises*, to *dramatic exercises* (such as role-playing or listening exercises). These have the gift to develop attention, concentration, active listening, observation capacity of the environment and of partners, acquisition of data, their process, the ability to create problem-solving strategies, the ability to choose, promptness to collect/takeover, speed of choice, flexibility of thinking, internal mobility, promptness of response, coordination, rhythm, timing, self-expression (or ability to express oneself), ability to work individually or in teams, ability to concede, to

cooperate, to work together to solve common problems, the ability to relate, the ability to accurately relate to partners and situations, ability to control your emotions (via the Concentration Point), the ability to coordinate your emotions to improve relationships with others (parents, teachers, leaders and later leaders and family), organic structure, expressiveness, spontaneity, imagination, creativity, authenticity, etc.

These are the advantages of creative and creator type of theatrical training. Artistic education in general, and the theatre techniques artistic education, in particular, increase the chances of personal, family, social success, through an enjoyable, even fun process, without constraints and the pursuit of results. Practically, the skills develop organically and unconsciously during the game and become competencies.

### Bibliography

1. Cojar, I. *O poetică a artei actorului*, Editura Paideia în colaborare cu Unitext, ediția a III-a, 1998.
2. Goleman, D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*, Editura All, 2009.
3. Pânișoară, I.-O. *Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogie practică*, Iași, Editura Polirom, Colecția Collegium. Științele educației, 2009.
4. Spolin, V. *Improvizație pentru teatru*, București, Editura Unatc Press, traducerea Mihaela Balan-Bețiu, 2008.
5. <http://www.competenteincomunicare.ro/> (vezi Manualul de artă dramatică și Raportul de diagnoză).
6. <http://www.eq.org/>.
7. [http://www.abm.ro/articol.php?id\\_articol=586](http://www.abm.ro/articol.php?id_articol=586) (un articol de Andreea Petrișor, content manager).
8. <https://www.luminosity.com/>.



# TIPOLOGIA SARCINILOR DIDACTICE ÎN PROCESUL DE PREDARE A CUNOȘTIȚELOR LA DISCIPLINA EDUCAȚIE MUZICALĂ

## *THE TYPOLOGY OF DIDACTIC TASKS WHILE TEACHING MUSIC EDUCATION*

Viorica CRIȘCIUC,

lector universitar, doctorandă,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

*In this article we propose technologies of elaboration of didactic tasks for the lesson of music education. The elaboration of didactic tasks depends on the teaching content. Thus, patterns of didactic tasks in complex and diverse variants contribute to convert teaching to learning. In this respect, the teacher uses methods and techniques that require the organization of contents at a higher level of efficiency. The didactic tasks applied contextualized contribute to building application capacities of musical knowledge in musical-didactic activities of the lesson.*

Din perspectiva profesorului, sarcina didactică presupune „un quantum de obligații de predare”, care conferă o anumită individualitate procesului didactic la lecție.

Din perspectiva elevului, sarcina didactică este relevantă în măsura în care concentrează sau extinde o „încărcătură” informativ-formativă adecvată în raport cu posibilitățile maxime de învățare și cu resursele de (auto)evaluare continuă.

Elaborarea sarcinilor didactice pentru fiecare lecție este prerogativa profesorului. Elaborarea sarcinilor didactice este în funcție de conținutul predat. Astfel, modelele de sarcini didactice, în variante complexe și diversificate, contribuie la convertirea predării în învățare. În acest sens, se desprinde ideea că profesorul lucrează în cadrul sarcinilor didactice cu metode și principii care impun organizarea conținuturilor la un nivel superior de eficientizare.

După Joiță E., putem identifica și selecta sarcinile de lucru. Ele reprezintă indicatorul cel mai concludent pentru calitatea și eficiența procesului de predare a cunoștințelor muzicale la disciplina educație muzicală. [3, p. 224] Potrivit acestor constatări, în pedagogia muzicală se cristalizează

mai multe perspective, specifice, de clasificare a sarcinilor didactice în cadrul lecției. Respectiv, sarcinile didactice la lecția de educație muzicală se clasifică în conformitate cu obiectivele operaționale ale lecției:

- a) Sarcini didactice la nivel de cunoaștere;
- b) Sarcini didactice la nivel de capacități;
- c) Sarcini didactice la nivel de atitudini.

Lecția de educație muzicală, interpretată ca „lecție de artă” se bazează pe un sistem de activități practice, proiectate în funcție de **tipul lecției**, de competențele domeniului și obiectivele operaționale. În cadrul procesului didactic, atributele proiectării (competențele, obiectivele, sarcinile didactice) sînt direcționate la nivelul întregului colectiv de elevi, realizându-se „într-o atmosferă de lucru congruentă”. În corespundere cu specificul lecției de educație muzicală și principiul tematismului, (Kabalevski D.) aplicat pentru stabilirea conținuturilor de predare, s-au cristalizat tipurile tradiționale ale lecției de educație muzicală:

1. Lecții de introducere în tema generală;

2. Lecție de aprofundare a temei;
3. Lecții de generalizare a temei;
4. Lecție concert de încheiere a temei trimestrului sau anului, cu prezentarea și evaluarea rezultatelor finale. [2, p. 62].

În temeiul acestor considerații, propunem clasificarea sarcinilor didactice la lecția de educație muzicală și după **tipul lecției**:

1. *Sarcini didactice aplicative*, care au ca scop:

- Dezvoltarea capacității de a decodifica sensul noilor cunoștințe, de a le integra, prin înțelegere în structura vechilor cunoștințe;
- Dezvoltarea capacității de asimilare a cunoștințelor;
- Dezvoltarea operațiilor gândirii, în limitele impuse de particularitățile gândirii intuitiv-aplicative, prin activități didactice la lecție;
- Dezvoltarea capacității de a aplica cunoștințele în domenii concrete, de a le *transfera intuitiv* de la o activitate la alta, din situații cunoscute în situații noi.

2. *Sarcini didactice intuitiv-deductive*, care au ca scop:

- Dezvoltarea/formarea capacităților de receptare/percepție a mesajului sonor, prin audii și prin activități practice la lecție;
- Dezvoltarea/formarea imaginației, prin audii/interpretări/creații/reflecții despre muzică și prin activități explicit proiectate;
- Dezvoltarea atenției, prin exerciții în activitățile muzical-didactice proiectate în cadrul lecției.

Potrivit tematicii curriculare, subiectelor lecțiilor, obiectivelor operaționale, competențelor domeniului, se formulează *sarcinile didactice*. Modernizarea curriculară a condiționat modificarea tehnologiei de proiectare a lecției de educație muzicală și la nivel de obiective. Obiectivele operaționale se realizează în cadrul activităților muzical-didactice principale la disciplina educație muzicală:

1. Audia / receptarea muzicii,
2. Creația muzical-artistică a elevilor,
3. Interpretarea vocală / corală / instrumentală a muzicii,
4. Reflecția, componenta indispensabilă a activităților de audie, interpretare și creație.

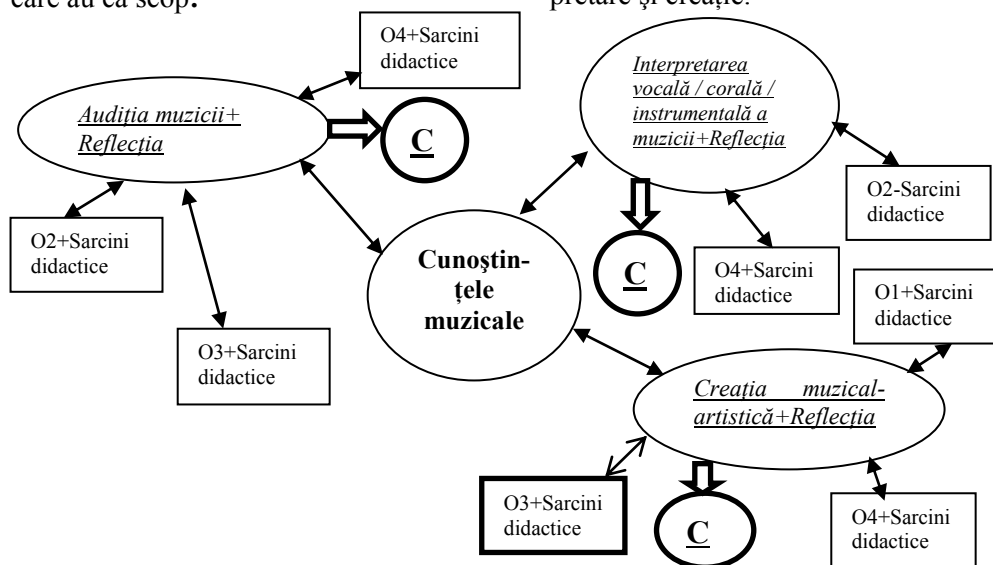


Figura 1. Corelația/raportul între activitățile muzical-didactice, obiectivele operaționale și sarcinile didactice în cadrul lecției de educație muzicală.

Astfel, activitățile muzical-didactice principale reprezintă, potrivit curriculumului, domenii de *competențe* specifice educației muzicale. **Activitățile muzical-didactice** (Fig. 1) devin axe către care converg *obiectivele operaționale și sarcinile didactice*. Raportul obiective operaționale + sarcini didactice, este unul co-lucrativ, participă în mod constant la scopul predării cunoștințelor muzicale: formarea competențelor domeniului. **Rezultatele (C)** competențele atinse în cadrul activităților muzical-didactice și sunt evaluate de profesor. Respectiv, prin obiectivele operaționale și sarcinile didactice, se dezvăluie **traseul cunoașterii muzicii**. *Sarcinile didactice* sunt „instrumente reglatorii” ale profesorului, prin care se realizează cât mai corect posibil, concret și clar procesul de convertire a predării în învățare, ele reprezintă și reflectare în rezultatul predării, respectiv, progresul prin capacități și atitudini, înregistrate de elev.

În temeiul acestor constatări, remarcăm că în corespundere cu tipul lecției profesorul decide cu care acti-

vitate muzical-didactică va începe. Tradițional, activitățile muzical-didactice se structurează pe patru domenii principale (auditiția, creația, interpretarea și reflecția), dar ar fi mai potrivit ca în procesul de predare a cunoștințelor muzicale, *activitatea reflecție/meditație* despre muzică să fie componenta indispensabilă a celorlalte activități. Astfel, considerăm oportun de a include activitatea didactică *reflecția* în activitățile muzical-didactice principale, respectiv *auditiție + reflecție, interpretare + reflecție, creație + reflecție*, ceea ce este vizualizat și în figură. Verbalizarea muzicii, cuvântul despre muzică, nu poate înlocui muzica vie, dar fără de el nu putem efectua procesul de predare a cunoștințelor muzicale, procesul de cunoaștere a muzicii. De aceea, *reflecția, meditația, caracterizarea, aprecierea* muzicii va contribui activ la pătrunderea în mesajul sonor al muzicii și cunoașterea legităților ei specifice. Prezentăm schematic traseul cunoștințelor muzicale vizavi de sarcinile didactice.

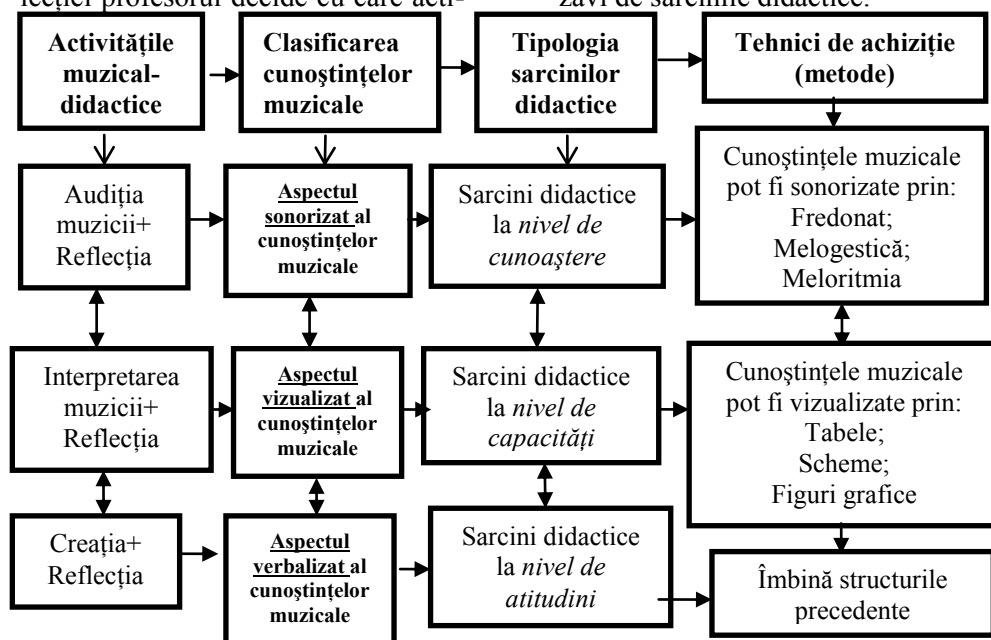


Figura 2. Corelația cunoștințe muzicale / sarcinile didactice în activitățile muzical-didactice.

Astfel, sarcinile didactice sunt componentele reglatorii în procesul de predare a cunoștințelor muzicale la lecție. Potrivit specificului sarcinilor didactice la disciplina educație muzicală, utilizăm tipologia de clasificare a cunoștințelor muzicale în baza aspectelor:

1. Aspectul sonorizat al cunoștințelor muzicale;
2. Aspectul vizualizat al cunoștințelor muzicale;
3. Aspectul verbalizat al cunoștințelor muzicale.

*Prin aspectul sonorizat al cunoștințelor muzicale* în cadrul activității muzical-didactice – *audiția* – cunoștințele muzicale pot fi predate-învățate prin metoda **fredonării**. După tipurile și formele de acțiune, fredonatul poate fi exteriorizat (fredonat apropiat de cânt; fredonat murmurat) și interiorizat (fluierat ușor; fredonat prin șuvoi de aer; fredonat *mutto*: fredonat inaudibil). [4, p.9]

A doua treaptă de pătrundere în mesajul sonor, este metoda predării cunoștințelor muzicale prin **melogestică**, care ajută la fixarea în pagină a structurii lucrării prin delimitarea elementelor din care se compune, (bunăoară, traectoria dezvoltării melodiei, motivului, temei respective). În predarea-învățarea cunoștințelor muzicale este oportun de a îmbina tehnici și metode diverse de achiziție a cunoștințelor muzicale (bunăoară, fredonatul cu melogestica).

Fixarea în pagină a **meloritmiei** (notarea prin figuri grafice a configurației melodiilor motivelor, momentelor specifice) – permite urmărirea vizuală a meloritmiei efectuată pe hârtie – este o metodă de asimilare eficientă a

cunoștințelor muzicale. Prin vizualizarea cunoștințelor muzicale, procesul de predare a cunoștințelor capătă o altă dimensiune emoțională. Potrivit psihologiei vârstei elevilor, cunoștințele muzicale se asimilează difuz și necesită o tratare specifică. Profesorul prin îmbinarea tehnicilor vizuale cu cele intuitive va organiza și sarcinile didactice conform obiectivelor operaționale în procesul de predarea cunoștințelor muzicale.

Astfel, Gagim I. delimitează patru tipuri de comunicare muzicală, în care funcția *cunoștințelor verbalizate* este una importantă „de aprofundare în mesajul lucrării”: A – emoțional-afectiv; B – analitic-rațional; C – psihologic-interiorizat; D – reflexiv-meditativ. [2 p. 48]

În concluzia acestor constatări rezultate din analiza cercetărilor consacrate acestui domeniu, menționăm că pentru stabilirea tipologiei sarcinilor didactice, am urmărit obiectivele:

- Determinarea tipologiei sarcinilor didactice la lecția de educație muzicală;
- Stabilirea caracteristicilor de clasificarea cunoștințelor muzicale la lecție, în raport cu sarcina didactică. Studiul teoretic și practic al sarcinilor didactice la disciplina educație muzicală ne-au condus la tipologia respectivă:

- 1) *Sarcini didactice la nivel de cunoaștere;*
- 2) *Sarcini didactice la nivel de capacități;*
- 3) *Sarcini didactice la nivel de atitudini.*

Toate tipurile de sarcini didactice, dacă sînt bine definite, pot determina formarea competențelor domeniului educației muzicale.

#### Referințe bibliografice

1. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
2. Gagim, I., *Fundamente psihopedagogice și muzicologice ale Educației muzicale*, Auto-referat al tezei de doctor habilitat în pedagogie, 2004.
3. Joiță, E., *Educația cognitivă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
4. Vacarciuc, M., *Dezvoltarea spirituală a elevilor de vîrsta școlară mică prin cînt*, Auto-referat al tezei de doctor în pedagogie, Chișinău, 2002.



# IMPACTUL ETNOPELAGOGIEI ASUPRA FORMĂRII CULTURII GENERALE A ELEVILOR

## *THE IMPACT OF ETHNOPELAGOGY ON GENERAL CULTURE FORMATION OF THE PUPILS*

**Mariana VACARCIUC,**  
doctor, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

*The proposed article is presenting arguments in favor of studying ethnopedagogy through good knowledge of folklore and ethnography, in order to exploit specific traditions of our people in the field of education, in particular, the folk pedagogy.*

Etnopedagogia teaurizează și sistematizează cunoștințele poporului despre educația și instruirea copiilor, înțelepciunea populară, reflectată în învățăturile religioase, basmele, legendele, poveștile, epepeile, cântecele, ghicitorile, proverbele, zicătorile, jocurile și jucăriile etc., în modul de viață a familiei și a comunității, tradițiile și viziunile etico-filozofice, propriu-zis pedagogice, adică – întregul potențial pedagogic, care are impact asupra procesului de formare a culturii generale a elevilor. Ea este unul din domeniile care trebuie să înceapă cu sensibilizarea elevilor față de frumos, cu formarea simțului și a gustului lor estetic, ca mijloc de discernere frumosului de urât. Or, elevii trebuie să fie inițiați în activități de sesizare a frumosului din natură, muzică, societate, să perceapă mesajul unei opere de artă, să reflecteze asupra lui, să asculte o muzică bună, de calitate. Astfel, apare necesitatea ca frumosul să fie accesibil și perceptibil la nivel emotiv, iar etnopedagogia – să posede și să asigure cultura estetică, alcătuită din cunoștințe despre literatură, muzică, artă și istoria ei. Cultura estetică extinde sfera culturii generale și, des-

chizând orizonturi noi, ierarhizează gândirea și imaginația creatoare, contribuind la formarea idealului estetic.

Pentru a percepe comprehensibil cele mai profunde și fundamentale virtuți ale educației populare, trebuie să fie cunoscute, cel puțin, trăsăturile poporului și specificul judecării lui despre lume și viață, care stau la baza concepției populare despre educație. Viziunile despre lume și viață ale poporului nostru s-au format în decursul multor veacuri de participare a maselor la activitatea de producere și a cunoașterii empirice a vieții. În contextul dat, J. Piaget susține că „partea de încercare a unei teorii a inteligenței, care pornește de la analiza gândirii în formele ei superioare, este fascinația pe care o exercită asupra conștiinței comoditățile gândirii verbale. P. Janet a arătat foarte bine în ce fel limbajul înlocuiește, în parte, acțiunea, în așa fel, încât introspecției îi vine cât se poate de greu să discearnă (...) limbajul mai este un veritabil comportament: comportamentul verbal este, desigur, o acțiune redusă și care rămâne interioară, o schiță de acțiune ce riscă neîncetat să rămână chiar în stare de proiect, dar, totuși, o acțiune, care înlocuiește simplu



lucrurile prin semne și mișcările prin evocarea lor, și, care operează, chiar și în gândire, prin intermediul acestor interpreți” [3, p. 40].

Un aspect actual, este educația interculturală, care presupune o nouă abordare a orizontului valorilor, interpretarea și complementaritatea lor. Problema educației interculturale prezintă o replică pedagogică aparte la tentativa de a rezolva unele efecte socioculturale dictate de anumite fenomene. Diversitatea multiplelor experiențe culturale, la care va ralia școala în noul context, trebuie să domine în abordarea etnopedagogiei, „obiectul căreia este cultura pedagogică a poporului, reflectând factura psihică a etniei” [4, p. 14].

Pedagogia populară este pedagogia maselor, o pedagogie universală – comună tuturor, nu, însă, doar a pedagogilor-specialiști/profesioniști, dar, rămânând totodată, să fie mai importantă în special și mai ales pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare și de învățământ primar. Pedagogia populară, reprezentând pansofia educației, cu respectul ei față de mamă, cu credința în atotputernicia tatălui, cultul copilului, este, într-un fel, o religie pedagogică. Astfel, astăzi mai există multe probleme stringente în etnopedagogie, de rezolvarea cărora urmează să se mai ocupe cercetătorii, rezultatele obținute ale cărora vor fi favorabile evoluției pedagogiei generale. În contextul dat, N. Silistraru susține că „relevarea unor probleme etnopedagogice face lumină vădită în obiectul de cercetare al acestei științe. Este evident că în problemele principale actuale trebuie să includem pedagogia familiei, proverbele și zicalele neamului, importanța lor în transmiterea experienței morale a generațiilor ca mijloc al

educației intelectuale, poveștile populare – valori educative, cântecele populare și rolul lor în educația estetică a copiilor și tineretului etc.” [ibidem].

Se știe că la diferite etape istorice și procesul educativ a evoluat în mod diferit, în dependență de circumstanțele materiale și spirituale în care se afla societatea. În cadrul aceleiași faze evolutive educația posedă și anumite caracteristici izvorâte din experiența acumulată de popor în perioade îndelungate de timp. Fiind poziționată cu fața spre practică, etnopedagogia o servește, înzestrând cadrele didactice cu mijloace pedagogice, verificate în practica educativă timp de multe milenii. Pedagogia populară și știința pedagogică au intrat în interacțiuni complexe și au favorizat dezvoltarea mutuală, creând un spațiu unic, care poate fi numit cultură pedagogică, iar „cultura pedagogică a omenirii este, mai întâi de toate, pedagogia muncii și a educației prin muncă” [ibidem, p. 15]. În acest context, ținem să menționăm că etnopedagogia apare ca un suport pentru educație prin studiile sale realizate în ceea ce privește potențialitățile pedagogice ale tradițiilor și obiceiurilor străbune, alături de cele noi, în condițiile societății de astăzi. Astfel, ea realizează echilibrul dintre ambele – obiceiurile și tradițiile vechi și cele noi – în actul de educație a generațiilor în creștere.

O deosebită importanță în educație o are comunicarea, care reprezintă, de fapt, o necesitate prioritară în acest sens. Din punctul de vedere al exigențelor în domeniu, abilitățile de comunicare a cadrului didactic condiționează stilul și tactul pedagogic. În acest context V. Mândâcanu susține că „pe fundalul interacțiunii profesor-

elev/student, se distinge stilul și tactul profesorului, care reușește sau nu să prezinte noblețea condiționată de atenție, spirit de observare, respect, exigență, nobleță, atitudine corectă față de elev/student, stăpânirea perfectă a emoțiilor, sentimentelor, a demnității, buneii cuviințe, umanismului, iubirii și cumsecădeniei” [2, p. 393]. În aceeași ordine de idei, autorul subliniază faptul că „problema-cheie în formarea culturii comunicării pedagogice este centrată pe capacitățile de interacțiune profesională. Acest proces complicat poate fi înțeles numai în condițiile cunoașterii „anatomiei” comunicabilității fenomenului dat. Autoeducația comunicabilității – capacitățile, deprinderile și priceperile de a comunica – cuprinde următoarele componente: sociabilizarea – capacitatea de a avea plăcere, satisfacție de la procesul comunicării; înfățișarea socială – dorința de a se afla în societate, de a comunica cu lumea; tendințe altruiste, morale, etice, spirituale. Toate aceste calități pot fi dezvoltate mai ușor dacă fenomenul comunicării este cunoscut în esența sa” [ibidem, p. 384].

Trebuie să fie prețuit înalt și comportamentul, prin care se demonstrează veridicitatea sentimentelor și nu, însă, doar a cuvintelor. Pentru formarea la copii a unei astfel de atitudini față de manifestarea sentimentelor, trebuie să se acorde o atenție deosebită, în special, de către pedagogii din grădinițe și școala primară. În acest sens, este promițătoare metoda democratică și umană de formare la copii a competențelor de comunicare constructivă și prietenoasă și, de aceea, trebuie să fie consolidată componenta etnopedagogică.

Un alt aspect ce ține de specificul mentalității poporului – destinul – este tratat în strânsă legătură cu factorii ei decisivi – munca și înțelepciunea. Rezultatele obținute în urma analizei făcute a materialelor folclorice ne demonstrează că facultățile respective sunt tratate de popor ca lucruri acumulate pe parcursul vieții, ca rezultate ale experienței, învățării și educației, nu, însă, ca ceva „căzut din ceruri”. De pe aceste poziții se desprinde și punctul de vedere bine chibzuit al poporului față de tema educației / creșterii, manifestată de el chiar din vremurile trecutului îndepărtat. Din această perspectivă sunt scrutate de către popor și oportunitățile educației, necesitatea ei, educabilitatea omului, scopul și idealul educativ, mijloacele de educație.

Reieșind din aceste considerente, cercetătorii în domeniu țin cont de studiile *folcloristice* și *etnografice*.

Prin folclor accedem la valorile inestimabile ale poporului, precum și metodele, formele și procedeele de educație specifice lui. Mijloacele pedagogiei populare, precum sunt, spre exemplu, proverbele și zicătorile, au un impact considerabil asupra formării ținutei morale a copilului. La fel, este cunoscut și faptul că ghicitorile constituie un inestimabil mijloc de formare a gândirii creative a lui, iar repertoriile vocale și coregrafice, obiceiurile și tradițiile populare etc. facilitează educația estetică a copilului.

O contribuție valoroasă în acest sens o are și *etnografia*, care, ca știință despre popoare și dezvoltarea culturii materiale și spirituale a lor, se ocupă de studierea obiceiurilor, datinilor și tradițiilor populare, a moravurilor și dreptului popular, a artei orale, jocurilor, jucăriilor etc. – manifestări ale vieții populare, care întot-

deauna au constituit aspecte de mare importanță în formarea generațiilor în creștere.

Despre un popor sau anumite laturi ale vieții lui se poate judeca după diversitatea tradițiilor care îi aparțin. Chiar și o astfel de trăsătură proprie tradiției, cum este conservatismul, deseori se dovedește a fi un bine, un „colac de salvare”, deoarece constituie o condiție pentru stabilitatea poporului, durabilitatea principiilor lui morale, a mentalității. Obiceiurile și tradițiile populare, penetrând în profunzime întreaga viață socială, reglează relațiile și comportamentul oamenilor. În acest context, T. Cibotaru susține: „Din această cauză ele exercită o puternică influență educativă asupra generațiilor tinere, alcătuind, oarecum, solul și climatul moral în care cresc și se for-

mează aceste generații. Aici intervine etnopedagogia, care, pe de o parte, studiază și clarifică posibilitățile pedagogice ale tradițiilor și obiceiurilor vechi în condițiile contemporane, iar pe de altă parte – eficiența și rațiunea pedagogică a obiceiurilor și tradițiilor noi: ea stabilește în ce măsură contribuie și unele și altele la educația tinerei generații” [1, p. 14].

Concluzionând, putem afirma că etnopedagogia este acel domeniu care posedă potențe vaste în soluționarea problemelor ce țin de obiectivele școlii contemporane prin valorificarea tradițiilor locale în ceea ce privește educația, care pot completa conținuturile curriculei școlare. Etnopedagogia, ca știință aparte, explică pedagogia populară și propune modalități de aplicare a ei în condițiile societății contemporane.

### Referințe bibliografice

1. Cibotaru, T. *Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova*, Chișinău, Lumina, 1991.
2. Mândăcanu, V. *Profesorul – maestru*, Chișinău, Pontos, 2009.
3. Piajet, J. *Psihologia inteligenței*, Chișinău, Cartier, 2008.
4. Silistraru, N. *Etnopedagogie*, Chișinău, USM, 2003.
5. Волков Г.Н. *Этнопедагогическая пансофия*, Элиста: Калм. гос. ун-т, 2010.



## PROFILUL CULTURAL AL STUDENȚILOR CU NIVEL DIVERGENT AL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

### *THE CULTURAL PROFILE OF STUDENTS WITH DIVERGENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT*

---

**Elena RUSU,**  
lector superior,  
Universitatea de Stat din Tiraspol

---

*Culture enables strengthening of the didactic professionalism, creates opportunities for successful social adaptation through emotional intelligence (EQ), generating increasing of the professional culture level. Students who have a well developed **emotional intelligence** have more opportunities in their successful social adaptation through their emotional culture and competences. They can correctly identify and manage not only their own emotions, but others' emotions too. They are better seen in the working groups, they are more cooperative, more strongly motivated intrinsically and they can avoid and resolve conflicts that arise. They are more optimistic.*

Exigențele de calitate solicitate de învățământul superior contemporan revendică formarea unor generații emancipate intelectual, purtătoare de valori autentice durabile, a modelelor social-culturale competitive, a stilurilor și atitudinilor comportamentale civilizate.

Obiectivul primordial al învățământului superior pedagogic modern constă în formarea resurselor umane cu un profil cultural avansat, cu competențe de actori sociali armonios dezvoltati și performanți din punct de vedere profesional, moral, relațional. În acest sens, orice politică educațională, angajată major într-o reformă esențială privind pregătirea cadrelor didactice, include astăzi anumite priorități ce țin de revalorificarea paradigmei culturale, a profilului cultural al educatorilor, precum și a practicilor de formare a acestora.

Activitatea cadrului didactic se deosebește în mod esențial de alte activități profesionale și pretinde de la viitorii educatori un sistem de competențe speciale, care ar garanta reușita în

activitate și ar susține adaptarea la cerințele și specificul profesiei didactice. În mare măsură, aceste imperative sunt direct dependente de nivelul dezvoltării culturii profesionale și de profilul cultural individual. Iată de ce dezvoltarea optimă a culturii profesionale a studenților de la facultățile cu profil pedagogic, formarea la ei a unui profil cultural avansat, implică prezența competențelor nu numai de ordin cognitiv sau intelectual, care au la bază inteligența generală sau IQ, dar și a celor de ordin afectiv sau emoțional, fundamentate de inteligența emoțională (IE).

Analizând contradicțiile din realitatea conjuncturală, atestăm faptul că cele mai complexe, dificile și variate probleme cu care se confruntă în prezent cadrele didactice în activitatea profesională sunt, în fond, de natură emoțională și țin de nedezvoltarea inteligenței emoționale. Stresul, anxietatea, frustrările, extenuarea emoțională, situațiile conflictuale frecvente și alte implicații observate la profesori au generat interesul științific asu-

pra studierii necesității dezvoltării și posedării inteligenței emoționale de către studenți. Dezvoltarea inteligenței emoționale trebuie să reprezinte o prioritate a formării inițiale a viitorilor profesori, servind drept model de referință semnificativ în asigurarea culturii profesionale, a calității, reușitei și eficienței activității didactice.

Având rolul primordial de activare și stimulare a componentelor funcționalității culturii profesionale, *inteligenta emoțională* este un predictor mai de încredere în asigurarea comportamentului echilibrat, motivat, orientat valoric, constructiv, sociabil – acestea actualmente fiind competențe tot mai relevante, apreciable și valoroase.

De cele mai multe ori, în școala superioară sunt acceptate și valorificate competențele cognitive sau intelectuale, crezându-se că anume acestea garantează nivelul culturii profesionale și reușita în viitoarea activitate didactică, trecând pe plan secundar formarea competențelor emoționale sau a *inteligenței emoționale*. Potrivit opiniei lui M. Cojocaru-Borozan, „*inteligenta emoțională reprezintă, de fapt, o metacapacitate, de care depind maniera și eficiența cu care un subiect folosește atât inteligența cognitivă (IQ), cât și alte capacități*” [1, p.57]. Inteligența emoțională facilitează semnificativ consolidarea profesionalismului pedagogic, creând oportunități pentru adaptarea socială cu succes și sporirea nivelului de cultură profesională.

Ne-am obișnuit deja să raportăm totul la gândire, intelectualizând orice, punând IQ pe prim plan, ignorând nemotivat aspectele afective, fără a conștientiza că anume acestea guvernează comportamentul nostru din umbră. Mai multe studii empirice ale excelenței profesionale au demonstrat că inteligența emoțională este un factor

mai sigur al succesului profesional decât IQ-ul, evocându-se raționamentul că inteligența emoțională, ca parte componentă a competențelor emoționale, au un rol adesea semnificativ în realizările din activitățile profesionale decât abilitățile cognitive: or, e puțin să ai cunoștințe, trebuie să poți administra și comunica aceste cunoștințe. Convingerile lansate sunt sprijinite de Steven J. Stein și Howard E. Book, care consideră că „*indiferent cât am fi de deștepti, dacă îi îndepărtăm pe ceilalți printr-un comportament agresiv, dacă suntem neatenți la felul în care ne prezentăm și nu avem suficientă rezistență la stres, nimeni nu va sta în preajma noastră pentru a vedea ce IQ ridicat avem*” [9, p. 5].

Inteligența emoțională este considerată drept capacitate personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale, care are o valoare extrem de mare în viitoarea activitate educațională, deoarece asigură gestionarea competentă a energiei afective, a trăirilor emoționale, dându-le nuanță constructivă și determinând potențialul competențelor emoționale. Fiind o rezultantă a profilului culturii profesionale, inteligența emoțională determină potențialul de a însuși abilități practice bazate pe anumite elemente: *conștiința propriilor afecte, reacții și resurse, motivație, autocontrol, empatie, sociabilitate*. Inteligența emoțională arată proporția în care s-a izbutit să se transfere acest potențial în randamentul profesional.

Prezența inteligenței emoționale la studenții pedagogi este oportună, deoarece poate prezice o carieră satisfăcătoare și un leadership eficient, oferindu-le studenților competențe emoționale deja consolidate, pentru ca activitățile didactice, în care se vor im-

plica pe viitor, să se desfășoare productiv și acceptabil încă de la începutul carierei pedagogice. Totodată, IE îi orientează pe studenți spre importante dimensiuni ale formării profesionale:

- *dezvoltarea carierei* – posedarea unei mentalități sănătoase, aprecierea adecvată și echilibrată a acțiunilor și stărilor sale emoționale, exploatarea rezonabilă a cunoștințelor, emoțiilor și statutului său social;
- *dezvoltarea abilităților manageriale* – posedarea abilităților de control, corecție și persuasiune, de comunicare eficientă intra- și interpersonală, abilități de gestionare corectă a conflictelor și situațiilor social-emoționale dificile;
- *dezvoltarea abilităților de colaborare și lucrului în echipă* – posedarea conștiinței sociale, a responsabilității colective, a empatiei, a capacităților de a fi cooperant, activ, precum și aptitudinea de a construi și menține relații corecte cu cei din jur.

Aceste dimensiuni își lasă amprenta nemijlocit asupra profilului cultural al studenților, motivându-i să fie, mai curând, „contribuabili” decât *consumatori*, a componentelor inteligenței emoționale. Stăpânirea de către studenții a unor elemente de inteligență emoțională stimulează și încurajează competența emoțională și

încrederea în sine, îi ajută să se descurce mai bine în societate, să se împotrivescă tendințelor nocive, să analizeze oportunitățile și presiunile sociale, să construiască și să mențină relații interpersonale eficiente.

Studiul realizat în cadrul Universității de Stat din Tiraspol pe un eșantion de 104 persoane a scos în evidență mai multe aspecte ale profilului cultural și necesitatea prezenței, precum și valoarea inteligenței emoționale la studenții de la facultățile cu profil pedagogic, indicând o mulțime de avantaje în pregătirea lor pentru activitatea didactică.

Pentru a avea o imagine clară, neambiguă, a profilului cultural la studenții pedagogi, și în vederea identificării nivelului dezvoltării inteligenței emoționale la ei, am apelat la *modelul IE*, elaborat de *Goleman D.*, [6, p. 26], integrat în bateria de teste pentru cunoașterea inteligenței emoționale, în funcție de nivelul dezvoltării celor *cinci componente/domenii semnificative* de aptitudini ale inteligenței emoționale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003) [9]. Astfel, acest model este considerat unul din cei mai rentabili în identificarea profilului cultural și a valorii inteligenței emoționale în activitățile educaționale și profesionale, deoarece reflectă prezența competențelor emoționale de ordin personal și social.

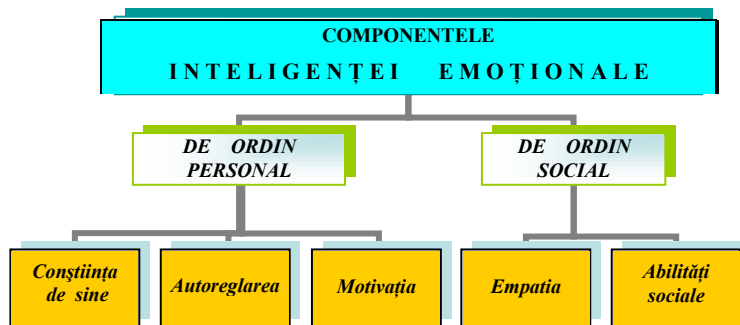


Fig. 1.1. Modelul inteligenței emoționale după Goleman D. (2000)

Goleman D. constată că toate cinci componente structurale sunt legate într-un mod complex, iar capacitatea de a folosi eficient oricare dintre ele este legată de gradul în care posedăm una sau mai multe din aceste elemente. Cu alte cuvinte, există un sistem fundamental care le străbate pe toate.

Calitatea dezvoltării inteligenței emoționale a reprezentat nivelul dezvoltării celor cinci componente structurale ale inteligenței emoționale (determinate de modelul Goleman), într-un sistem de competențe exprimate în:

**1. Conștiința de sine** – cunoașterea și înțelegerea propriilor emoții, resurse și intuiții:

- *Percepția propriei vieți afective:* recunoașterea emoțiilor, sentimentelor și a efectelor lor;
- *Autoaprecierea corectă:* cunoașterea propriilor forțe și slăbiciuni;
- *Încrederea în sine:* un puternic simț al valorii personale.

**2. Autoreglarea** – capacitatea de a dirija și controla propria stare emoțională:

- *Autocontrolul:* ținerea sub control a emoțiilor și impulsurilor;
- *Onestitatea și credibilitatea* (inspirarea încrederii): respectarea standardelor de integritate;
- *Conștiințiozitatea:* asumarea răspunderii pentru prestațiile personale;
- *Adaptabilitatea:* flexibilitate în fața schimbărilor;
- *Spiritul inovator:* deschiderea spre noi idei, abordări și noi informații.

**3. Motivația** – canalizarea sentimentelor pentru atingea anumitor scopuri:

- *Dorința de a reuși:* străduința de a progresa sau a atinge nivelul excelenței;
- *Implicarea:* alinierea la obiectele comune ale grupului sau ale organizației;

- *Inițiativa:* disponibilitatea de a acționa ori de câte ori se ivește o oportunitate;

- *Optimismul:* perseverența în atingerea obiectivelor, în ciuda obstacolelor sau nereușitelor.

**4. Empatia** – perceperea sentimentelor, nevoilor și preocupărilor celorlalți:

- *Înțelegerea celorlalți și felul lor de a privi lucrurile:* trăirea sentimentelor celorlalți și participarea activă la preocupările sau îngrijorările lor;

- *Susținerea/încurajarea celorlalți ca să evolueze:* perceperea posibilităților de progres ale altora și ajutorul de a-și dezvolta talentele;

- *Simțul de orientare în serviciu:* a anticipa, a identifica și a împlini cerințele altor persoane;

- *A ști să valorifici diversitatea etnică și rasială:* a cultiva oportunități prin intermediul oamenilor de diverse origini.

**5. Abilități sociale** (sociabilitatea) – stabilirea de relații, influența, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă, inducerea celorlalți a reacțiilor dorite:

- *Exercitarea influenței:* folosirea unor tactici eficiente de persuasiune;

- *Comunicarea:* ascultarea și receptivitatea în transmiterea mesajelor convingătoare;

- *Aplanarea conflictelor:* negocierea și rezolvarea divergențelor;

- *Arta conducerii:* inspirarea și conducerea membrilor grupurilor;

- *Catalizarea schimbărilor:* inițierea sau gestionarea schimbărilor care intervin;

- *Crearea de legături:* crearea și întreținerea relațiilor avantajoase;

- *Colaborarea și cooperarea:* conlucrarea cu ceilalți la îndeplinirea de scopuri comune;

- *Munca în echipă*: crearea sinergiei de grup întru realizarea obiectivelor colective [6, p. 28].

Experimentarea în praxisul educațional universitar, cu toate dificultățile și riscurile scontate, este cea mai sigură cale de cunoaștere a inteligenței emoționale la studenții pedagogi și de intervenție ameliorativă justificată, motivată și eficientă.

Studiul pedagogic a avut un caracter observațional-experimental și s-a desfășurat în *trei etape: constatare, formare și control*, fiecare din ele având predicțiile sale specifice și propriile particularități metodologice.

Etapa de constatare a cercetării a avut ca scop cunoașterea mai profundă a realității fenomenelor investigate prin analiza și identificarea sistemului de procedee și metode, care au permis evaluarea nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale la studenți. Astfel, în urma acestor acțiuni au fost determinate niveluri divergente a variabilelor cercetate, derivate din dimensiunile inteligenței emoționale, incluzând caracteristicile cantitative și calitative ale principiilor studiate. Fiecare nivel de dezvoltare a determinat o anumită surprindere a calității indicatorilor inteligenței emoționale, devenind totodată și o condiție pentru ridicarea la alt nivel al inteligenței emoționale. Astfel, aceste rezultate au constituit un punct de plecare în inițierea și desfășurarea programului formativ centrat pe dezvoltarea inteligenței emoționale. În experimentul de constatare au participau grupa experimentală și grupa de control.

Proiectarea și desfășurarea *programului formativ centrat pe dezvoltarea inteligenței emoționale la studenții de la facultățile cu profil pedagogic* a avut ca sarcină invocarea repercusiunilor pozitive și valoroase asupra dez-

voltării personale și profesionale a viitorilor profesori, asigurându-le exprimarea potențialului afectiv și intelectual în plan calitativ și cantitativ. Totodată, în propulsarea formării inteligenței emoționale s-a ținut cont și de unele rigori ale științei educației, care au servit ca determinate ale randamentului și eficacității IE. Demersul metodologic formativ a inclus o cale rațională, premeditată și justificată, avansată printr-un *algoritm procedural*, care a și condiționat strategiile specifice de formare, determinând structurile, condițiile și cauzele obiective și subiective ale procesului de formare a inteligenței emoționale la studenți.

Intervențiile formative s-au efectuat pe un eșantion de 54 de subiecți: – 28 studenți de la facultatea Litere și 26 studenți de la facultatea Fizică, matematică și tehnologii informaționale a Universității de Stat din Tiraspol.

Metodele aplicate la etapa formativă au avut un caracter *polifuncțional*, în sensul că au participat simultan sau concomitent la îndeplinirea mai multor obiective invocate. Astfel, acreditarea metodelor s-a realizat prin următoarele *funcții specifice*:

- *funcția cognitivă* – a dus la cunoașterea reală a comportamentelor proprii și însușirii procedurilor de acțiune spre formarea inteligenței emoționale;
- *funcția formativ-educativă* – a contribuit la formarea inteligenței emoționale prin noi abilități emoționale, noi atitudini, sentimente, comportamente afective;
- *funcția instrumentală* – a servit drept tehnică de executare a activității formative, mijlocind atingerea obiectivelor preconizate;
- *funcția normativă* – a optimizat și ameliorat acțiunile de formare a IE.



Opțiunea noastră pentru anumite metode a constituit o decizie de mare complexitate, deoarece alegerea s-a făcut ținând cont de finalitățile scontate, de conținutul procesului formativ, de psihosociologia grupurilor implicate în cercetare, de particularitățile de vârstă și cele individuale ale studenților. Activitățile psihopedagogice au avut drept tendință de bază fixarea clară, expresivă, îndrumarea cât mai bună a subiecților în tot ce au de făcut.

Implementarea programului formativ a pretins de la subiecții investigați conformarea și executarea mai multor imperative:

- reverența oportunității participării la programul formativ de dezvoltarea a IE;
- atribuirea responsabilității și atitudinii pozitive față de problema formării IE;
- susținerea integrității și coerenței eforturilor de formare a inteligenței emoționale;
- constituirea relațiilor și ambianțelor potrivite pentru desfășurarea tehnicilor formative;
- conștientizarea celor desfășurate, fără a ignora sau a omite vreun detaliu;
- identificarea și acceptarea propriilor emoții și sentimente legate de circumstanțele stabilite, conștientizând cu claritate nuanțele acestora.

Programul de dezvoltare a inteligenței emoționale s-a desfășurat în cinci direcții de formare, consolidare și ameliorare a IE: **autoreglarea, conștiința de sine, motivația, empatia și abilități sociale**. Fiecare din aceste direcții a urmărit dezvoltarea și armonizarea intra- și interpersonală a studenților pe mai multe arii de competență, pregătindu-i pentru a se integra cu succes și a fi compatibili în viitoarele activități profesionale.

Programul formativ a inclus mai multe activități psihopedagogice, care au fost ca o provocare dificilă, dar productivă pentru participanți, urmărind *scopul* sprijinirii dezvoltării inteligenței emoționale la studenți, însușirea de noi experiențe și valori, formarea autoreglării, a conștiinței de sine, a empatiei, acceptarea comportamentelor afective diverse, susținerea încrederii în eficiența procedeelelor și acțiunilor de grup, recunoașterea de către studenți a propriilor avantaje și vulnerabilități. Esențial în cadrul programului formativ era prudenta selectare a conținuturilor și buna organizare a strategiilor de acțiune, pentru dezvoltarea sinergică a IE și componentelor ei structurale, precum și monitorizarea cât mai profundă a exersării abilităților practice. O atenție sporită s-a acordat evaluării expresivității, echilibrului și stabilității emoționale, manifestate în cadrul activităților psihopedagogice, conștientizării de către participanți a reușitelor și nereușitelor emoționale în comportamentele sale și reacțiile la aceste forme.

Activitățile psihopedagogice ne-au oferit posibilitatea reală de-a observa, a stimula și a ghida procesul individual de formare a capacităților inteligenței emoționale la participanți. Totodată, ne-a permis crearea unor oportunități efective de schimbare și amplificare a competențelor de gestionare și exprimare inteligentă a emoțiilor precum și acumularea de practici emoționale. Simularea trăirilor emoționale concrete, organizarea situațiilor problematizate și dezbaterilor, unde fiecare avea posibilitatea de-a exterioriza opiniile și nevoile sale, a scos în evidență și mai mult resursele emoționale ale fiecărui participant (în cele mai multe cazuri, nevalorificate până la momentul dat), a conturat

profilul cultural și cel emoțional, accentuând progresele înregistrate.

Achizițiile obținute în cadrul programului formativ au amplificat la studenții pedagogi atitudinile pozitive față de sine, optimizarea personală, formarea abilităților de relaționare și colaborare cu membrii grupului, a consolidat unitatea grupului, a stimulat dispoziția de a oferi feed-back-uri pozitive celor din jur.

Formarea inteligenței emoționale la studenții pedagogi a remediat trăirile, în mod autentic, a emoțiilor și a sporit acceptarea emoțiilor conștientizate, semnificând asumarea responsabilității propriilor trăiri afective și deschiderea atât față de cele plăcute, cât și față de cele neplăcute. Conștientizarea emoțională, ca pilon fundamental al IE, a fost percepută de tineri ca o trăire a experienței prezente, și nu a ceea ce au simțit în trecut. Această componentă a actualizat tot ceea ce au simțit, scoțând în evidență cauzele declanșării emoțiilor și oferindu-le posibilitatea de-a aprecia adecvat realitatea existentă, asigurându-le, totodată, puterea de a fi echilibrați, a gândi limpede și a nu fi influențați de emoțiile trecute.

Programul formativ a contribuit eficient la consolidarea potențialului afectiv al studenților, garantându-le oportunități și posibilități obiective de direcționare spre un progres a comportamentului afectiv și descoperirea intra- și interpersonală. În cadrul activităților, au fost create premise reale de satisfacere a necesităților de auto-dezvoltare emoțională și educare a competențelor de ordin afectiv. Conștientizarea perspectivelor inteligenței emoționale, atât în viața personală, cât și cea profesională, a condus la mobilizarea activă și reflecții apreciable privind ameliorarea și antrenarea

experiențelor emoționale și avansarea profilului individual.

Cu toate că programul formativ a adunat tot ceea ce este mai bun pentru formarea IE la studenții pedagogi, trebuie menționate și *implicațiile de bază* de la această etapă:

- *Durata* – dezvoltarea IE durează mai mult decât dezvoltarea IQ. Inteligența emoțională însemnând schimbare, schimbarea cere însă timp. De aceea învățarea se va produce și după încheierea programului formativ;
- *Motivație* – motivația participanților la programul de formare a IE a fost mai mare, mai pozitivă și mai potrivită fiind axată pe performanțele personale și profesionale;
- *Dinamica* – învățarea IE nu poate fi lineară, schimbarea nu se petrece dintr-o dată, uneori au loc variații și modificări destul de esențiale a comportamentului emoțional;
- *Educarea* – cultivarea inteligenței emoționale implică o remodelarea nu numai a unei calități separate dar a întregului comportament.

Drept călăuză pentru asigurarea unei organizări eficiente la etapa finală au servit respectarea mai multor *principii* metodologice, cum ar fi: principiul obiectivității; principiul libertății gândirii; principiul unității dintre judecățile constatative și cele evolutive; principiul individualizării; principiul rentabilității acțiunilor; principiul unității dintre calitativ și cantitativ.

Indicatorii de estimare a inteligenței emoționale la această etapă au inclus:

- evoluția nivelului dezvoltării componentelor structurale ale IE – *auto-reglarea, conștiința de sine, motivația, empatia și abilitățile sociale*;
- autoevaluarea progreselor individuale a studenților pedagogi în formarea IE;

- examinarea schimbărilor comportamentului afectiv individual și de grup al studenților.

Analiza și interpretarea datelor experimentului de control a permis stabilirea performanțelor obținute pentru fiecare componentă structurală a IE,

fixând frecvența dimensiunilor valorice și a distincțiilor realizate. Nivelul final de formare a inteligenței emoționale a fost obținut prin estimarea calității statistice a „valorii mediale” și consemnarea diferențelor evolutive.

Tabelul 1.1

Rezultatele comparative la etapa finală pentru grupa experimentală

	IE mare		IE medie		IE mică	
	const.	control	const.	control	const.	control
	%	%	%	%	%	%
<b>Autoreglarea</b>	25	35,7	39,3	46,4	35,7	17,9
<b>Conștiința de sine</b>	17,9	28,6	25	39,3	57,1	32,1
<b>Motivația</b>	28,6	39,3	32,1	42,8	39,3	17,9
<b>Empatia</b>	35,7	39,3	39,3	46,4	25	14,3
<b>Abilitățile sociale</b>	32,1	39,3	39,3	50	28,6	10,7
Media	27,9	36,4	35	45	37,1	18,6
Diferența (d)	8,5		10		18,5	

Examinarea reflectărilor statistice obținute a condus la constatarea performanțelor comprehensibile a nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale în grupa experimentală.

Diferențele înregistrate atestă o creștere semnificativă a nivelului general de dezvoltare a IE.

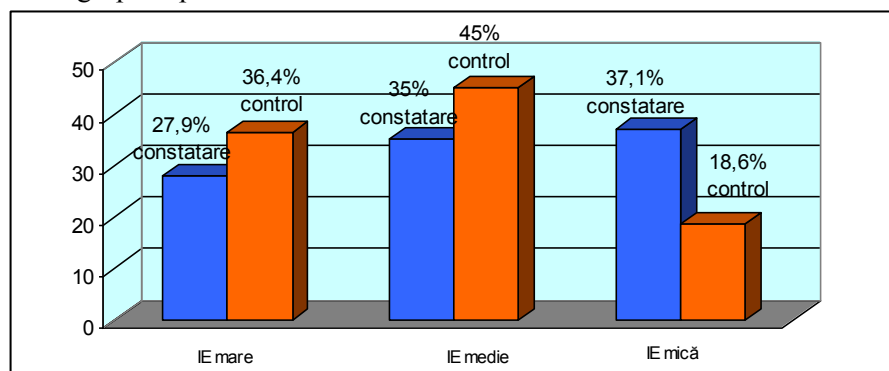


Figura 1.2. Diferențe valorice la etapa finală pentru grupa experimentală

Predominant distribuția indicilor în grupa experimentală a migrat de la nivelul mic spre nivelul mediu, ceea ce denotă micșorarea esențială a subiecților cu nivel scăzut și confirmă valoarea impactului pozitiv al formării inteligenței emoționale. Fenomenul acesta are o explicație logică, deoarece putem remarca faptul că o abilitate cu caracter emoțional se poate însuși doar într-un mod etapizat, respectând

o anumită consecutivitate (nu este posibil ca într-un timp atât de redus, în care am aplicat programul formativ, să obținem rezultate maxime). Cu toate acestea diferențele înregistrate atestă o creștere semnificativă a nivelului general de dezvoltare a IE.

Examinarea rezultatelor obținute de grupa de control la etapa finală atestă schimbări neesențiale, exprimate printr-o ușoară creștere a nivelului

unor componente ale inteligenței emoționale, comparativ cu datele înregistrate la etapa de constatare. Dacă remarcăm faptul că programul de formare nu a fost aplicat la această grupă și activitatea studenților s-a reali-

zat în mod obișnuit, atunci putem observa că dezvoltarea proceselor inteligenței emoționale au o evoluție foarte lentă, slabă, încetă, iar unele componente atestă chiar o stagnare.

Tabelul 1.2

Rezultatele comparative la etapa finală pentru grupa de control

	IE mare		IE medie		IE mică	
	const.	control	const.	control	const.	control
	%	%	%	%	%	%
<i>Autoreglarea</i>	26,9	26,9	38,5	42,3	34,6	30,8
<i>Conștiința de sine</i>	15,4	15,4	34,6	38,5	50	46,1
<i>Motivația</i>	26,9	30,8	30,8	34,6	42,3	34,6
<i>Empatia</i>	34,6	34,6	23,1	26,9	42,3	38,5
<i>Abilitățile sociale</i>	34,6	34,6	34,6	38,5	30,8	26,9
Media	27,7	28,4	32,3	36,2	40	35,4
Diferența (d)	0,7		3,9		4,6	

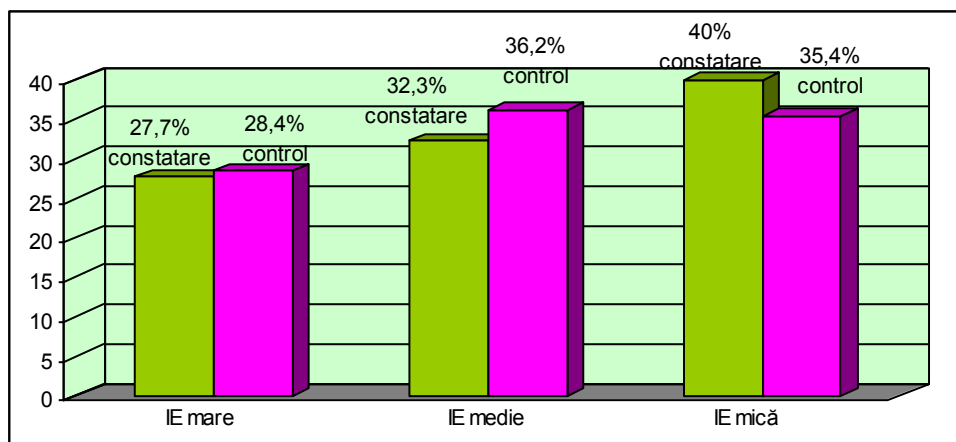


Figura 1.3. Diferențe valorice la etapa finală pentru grupa de control

Estimarea rezultatelor studenților din grupa experimentală la etapa finală a evidențiat etalarea capacităților constructive în identificarea și valorificarea căilor de îmbunătățire a inteligenței emoționale. Drept confirmare a achizițiilor capacităților inteligenței emoționale și a valabilității aplicării programului formativ sunt rezultatele spornite stabilite în grupa experimentală. Datele înregistrate în grupa de control arată că dezvoltarea IE rămâne intactă în absența unor eforturi de dezvoltare competentă a inteligenței emoționale.

Procesarea rezultatelor obținute în cadrul cercetării ne-a permis să analizăm dacă eforturile de dezvoltare a inteligenței emoționale la studenți au avut efect. Evaluarea capacităților ce țin de inteligența emoțională vizează, în mare măsură, atitudinile față de reușitele obținute, bucuriile avute, de satisfacțiile primite în urma atingerii scopurilor, de gradul de implicație emoțională în relații cu alte persoane. Astfel, generalizând implicațiile experimentale, putem stabili anumite profiluri culturale ale studenților cu nivel divergent

de dezvoltare a inteligenței emoționale. Cu siguranță că acestea sunt valabile și utile pentru a servi ca sistem de referință.

Studiile experimentale inițiale ne-au demonstrat că o bună parte din studenții investigați posedau un control insuficient (sau slab) asupra emoțiilor și că, de multe ori, nici nu percepeau adecvat stările sale afective. Astfel, fiind copleșiți de anumite emoții (de cele mai multe ori negative), ei aveau dificultăți în identificarea cauzelor care le-a provocat și în controlul asupra exprimării lor. Când emoții ca mâhnirea, îngrijorarea, supărarea, deprimarea erau de mare intensitate și durata lor depășea anumite limite, acestea se transformau în extreme periculoase – anxietate, furie necontrolată, gelozie, anti-patie. În urma aplicării programului formativ, s-a reușit prevenirea și echilibrarea acestor stări, iar pentru unele chiar înlăturarea și evitarea lor.

Dimensiunile pentru care s-au înregistrat cei mai mari indici, după intervențiile formative, se raportează la stabilirea relațiilor interpersonale și cunoașterea emoțiilor celorlalți. În timp ce pentru alte trăsături ale inteligenței emoționale și în special, care țin de cunoașterea personală, autocontrolul emoțiilor negative, înțelegerea cauzelor care provoacă nemulțumirea sau supărarea, elaborarea unor soluții pentru rezolvarea situațiilor de conflict, relaxarea în momentele de furie – aprecierile sunt mai modeste, ceea ce sugerează nevoia unor antrenamente mai frecvente. Considerente speciale am putea atribui motivației afective, care a și determinat satisfacerea sentimentală și confortul emoțional al fiecărui student în cadrul grupului de lucru. Nevoia de a fi apreciat, respectat, simpatizat de colegi i-a motivat afectiv la un comportament constructiv și satisfacerea așteptărilor sentimentale. Dând dovadă

de încredere și înțelegere față de cei din jurul lor, studenții se simțeau motivați emoțional de faptul că colegii le înțeleg sentimentele și emoțiile trăite. Motivația afectivă i-a încurajat pe subiecți și la o adaptare socială mai ușoară, inspirându-le atașamentul și bucuria apartenenței și utilității lor la un grup. De asemenea, s-a constatat că abilitățile sociale, empatia, motivația și conștiința de sine corelează cel mai puternic cu comportamentul emoțional inteligent, spre deosebire de auto-reglare, care a corelat slab.

Complexitatea activităților psihopedagogice aplicate în cercetarea experimentală a fost orientată spre formarea, ameliorarea și consolidarea componentelor structurale ale inteligenței emoționale, având drept finalitate sporirea și extinderea nivelului de dezvoltare al IE. Calitatea dezvoltării nivelului inteligenței emoționale este reprezentat într-un sistem de competențe. Astfel, studenții pedagogi care au înscris un *nivel înalt* al IE au manifestat următoarele calități:

- *Nu le este teamă să-și manifeste sentimentele. Își exprimă sentimentele clar și direct, utilizând fraze care încep cu: „Eu simt ...”;*
- *Nu sunt dominați de sentimente negative, precum teama, grijile nejustificate, rușinea, jena, dezamăgirea, lipsa de speranță, lipsa de putere, dependența, victimizarea, descurajarea;*
- *Disting adecvat formele nonverbale și paraverbale în comunicarea interpersonală;*
- *Contrabalansează sentimentele cu rațiunea, logica și realitatea;*
- *Aționează din dorință, nu din sentimentul de datorie, vină, forță sau obligație;*
- *Sunt independenți, încrezători în propriile forțe și au un moral pu-*

*ternic, manifestă optimism, rămânând, totodată, realiști;*

- *Pot identifica adecvat emoțiile și sentimentele proprii și ale celor din jurul lor, nu se blochează în caz de frică sau îngrijorare, au control bun asupra trăirilor și reacțiilor emoționale.*

Studentilor pedagogi cu nivel scăzut sau mic de inteligență emoțională le aparțin următoarele calități:

- *Nu-și asumă responsabilitatea pentru propriile emoții și sentimente, ci dau vina pe cei din jur. Deseori atacă, comandă, critică, întrerup, dau sfaturi necerute, dau vina pe alții;*
- *Nu sunt sinceri, ascund informații sau chiar mint în legătură cu sentimentele proprii;*
- *Exagerează sau minimalizează propriile sentimente, sunt indirecti și evazivi;*
- *Sunt insensibili la sentimentele celor din jur, nu sunt empatici, nu simt compasiune;*
- *Sunt rigizi, inflexibili, au nevoie de reguli clare pentru a se simți în siguranță;*
- *Nu se gândesc la emoțiile și sentimentele celorlalți înainte de a acționa;*
- *Deseori se lasă „purtați de val” în ciuda bunului simț, sunt ușor influențabili;*
- *Pot fi mult prea pesimiști, ducând la distrugerea buneia dispoziții a celor din jur, iar uneori pot fi supra optimiști, până la punctul în care devin nerealiști, negând temerile fundamentate ale celorlalți.*

#### **Concluzii:**

Studiul realizat a scos în evidență necesitatea prezenței și valoarea inteligenței emoționale la studenți, indicând o mulțime de avantaje în formarea profilului lor cultural și a pregăti-

rii pentru viitoarea activitate profesională, dar, totodată, ne-a permis să facem și unele precizări despre elementele inteligenței emoționale, care au pondere în asigurarea succesului personal și profesional. Ele sunt:

- *Cunoașterea propriilor emoții.* În relațiile cu ceilalți se transmit anumite tipuri de informații, sentimente sau reacții, dificil de exprimat în mod clar și corect, întrucât nu se reușește decodificarea adecvată a conținutului. Cel mai des aceste tipuri de situații sunt generatoare de conflicte. Pentru evitarea lor, e necesar să-i învățăm pe studenți să descifreze ce anume înseamnă aceste emoții și mesaje exprimate atât la nivel verbal cât și la cel non-verbal, astfel încât să fie corect recepționat conținutul mesajelor. Cunoașterea emoțiilor personale și folosirea lor adecvată este extrem de importantă în stabilirea relațiilor interpersonale, asigurând succes acestor relații.

- *Gestionarea emoțiilor.* Prin cunoașterea și controlarea emoțiilor personale se pot obține informații importante asupra felului în care decurge gândirea, asupra scopurilor și aspirațiilor de viață și asupra modului în care fiecare își definește succesul personal în cadrul unui grup social. Am sesizat că unii studenți cu trecut academic impresionant nu se simt împliniți din punct de vedere emoțional, și alții care nu au realizat în acest aspect atât de multe, manifestau satisfacție pentru modul lor de viață. Credem ar fi problemă că, pentru unii, nevoia satisfacerii ar însemna atingerea potențialului maxim de dezvoltare. Numai realizarea scopului poate da un sentiment de succes, afirmare și de satisfacție emoțională. Scopul nu se poate cumpăra sau moșteni: el trebuie realizat.

▪ *Direcționarea emoțiilor către un scop.* Scopul este criteriul după care se gestionează emoțiile. În acest sens, este foarte importantă cunoașterea scopului, a dorințelor, pentru formarea unui comportament potrivit în vederea realizării opțiunilor înaintate. Este de la sine înțeles că studentul care are foarte clar stabilite anumite obiective profesionale, știe exact ce dorește și se va realiza din punct de vedere carieristic.

▪ *Prezența empatiei.* Capacitatea de a se identifica mintal și emoțional cu dorințele, așteptările, sentimentele altei persoane necesită conștiința de sine și conștiința altui sine (adică obiectul empatiei), un cadru moral și un cadru estetic de referință. Pentru dezvoltarea capacităților empatice este necesar să se cunoască și să se conștientizeze propriile stări emoționale, deoarece empatia nu înseamnă trăirea emoțiilor altei persoane, ci doar înțelegerea lor, pornind de la experiența proprie. Empatia are o însemnătate destul de mare în stabilirea relațiilor interpersonale și este caracteristica esențială, care definește un bun lider (investigațiile ne-au demonstrat că, în grupele unde liderul utilizează stil em-

patic de conducere a grupului, relațiile interpersonale între membrii grupului sunt foarte prietenoase, pozitive, cu un grad sporit de reciprocitate).

▪ *Capacitatea de a construi relații pozitive.* În momentul când se canalizează energia și emoțiile pe un scop, se exprimă și se identifică emoțiile într-o manieră coerentă. Astfel, se reușește conștientizarea comportamentului și asumarea responsabilității în relațiile interpersonale, lucru care ajută la reducerea conflictelor.

Inteligența emoțională, fiind o componentă importantă a competențelor emoționale (iar competențele emoționale sunt recunoscute în spațiul european al învățământului ca standarde profesionale a cadrelor didactice), mai constituie și un generator al relațiilor armonioase cu ceilalți, este mijlocul de a inventaria forțele afective, este abilitatea de a interpreta corect situațiile personale, este forma de a convinge, a conduce, a negocia, a aplană conflictele, de a coopera și de a lucra în echipă – toate acestea fiind și constituente ale profilului cultural al cadrului didactic, care, în esența sa, influențează calitatea serviciilor educaționale.

### Referințe bibliografice

1. Cojocaru-Borozan Maia, *Teoria culturii emoționale*, Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010.
2. Cojocaru-Borozan M., *Condiții definitorii pentru dezvoltarea culturii emoționale a viitorilor pedagogi*// Pedagogia umanistă în contextul culturii învățării//Materialele conferinței științifico-practică internațională. Chișinău, 2009.
3. Cosnier Jacques, *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*, Iași, Editura Polirom, 2007.
4. Elias Maurice J., Tobias Steven E., Fridlander Brian S., *Inteligența emoțională în educarea copiilor*, București, Editura Curtea veche, 2002.
5. Goleman D., *Inteligența emoțională*, București, Editura Curtea veche, 2008.
6. Goleman D., *Inteligența emoțională cheia succesului în viață*, București, Editura Allfa, 2004.
7. Roco Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Editura Polirom, 2004.
8. Stein Steven J., Book Howard E., *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*, București, Editura Allfa, 2003.
9. Wood Robert, Tolley Harry, *Inteligența emoțională prin teste*, București, Editura Meteor press, 2003.



# MONITORING STUDENTS' INDEPENDENT WORK

## MONITORIZAREA ACTIVITĂȚII INDEPENDENTE A STUDENȚILOR

Olga VOVNENCIUC,  
PhD Student,  
Tiraspol State University

*În articol se prezintă un studiu asupra monitorizării activității independente a studenților. Se demonstrează eficacitatea dirijării lucrului independent al studenților (LIS) prin intermediul e-portofoliilor. Dirijarea LIS are influență asupra motivației învățării, care reprezintă un factor important pentru dezvoltarea învățării autonome.*

### 1. Current Situation of SIW Skills Development

Learning effectively means you wish to reach a result, which is consciously set as the aim of learning and actively get involved in achieving it. Critical reflection on the alternatives, persistent action, quality orientation and the use of metacognitive strategies enhance the positive results of effective learning. Students achieve success, if they know and can effectively apply a range of cognitive, metacognitive, affective and resource management strategies in any situation. Respectively, each of the above strategies corresponds to specific activities, which when repeated become work skills. SIW skills are formed/developed over the time and require a solid basis for an effective development. They must be formed at school and perfected at the university, however university training shows that most often these skills lack.

Independent work is intended not only to achieve success in a subject, but to help students develop skills of independent work, solve problems by obtaining constructive solutions on their own, coping with critical situations etc. According to the conducted survey, the failure of university stu-

dents to succeed in different subjects is caused by: overloaded programs and curricula, lack of learning materials, lack of guidance, while studying new materials. The main reason is that *students lack skills of independent work*. Questionnaires on the students' organization of independent work were distributed at different faculties of Alecu Russo Balti State University, Tiraspol State University and the State University of Moldova among students and teachers. Students' questionnaire was distributed among a sample of 300 students in the first cycle of studies, both full time and part time. Teachers' questionnaire was distributed among 50 teachers from different departments. Analysis of the data, obtained from the questionnaires, is presented in the article [1].

Statistical processing, analysis and interpretation of students' and teachers' responses set off two main directions in quality improvement of SIW: diversification of teaching / learning strategies and massive use of information and communication technologies (ICT). Diversifying teaching methods allows the teachers to take into account students' *different learning styles* and determine SIW skills appropriate to these styles. The use of ICT in education makes it possible to raise the level



of autonomy in learning. SIW skills are formed and developed interactively through computer applications. Search and information processing using information technologies make this process more efficient. Formation/development of SIW skills depends on the sources used and on the strategies that are formed through directing the SIW. Monitoring SIW can be done in the student's presence or remotely. In case of remote SIW monitoring ICT can be effectively used.

## *2. Implementation of E-Portfolios to Monitor SIW*

In order to present strategies/methods to develop SIW skills, the author developed a specialized site. Reading, writing, communication and presentation skills acquire new forms due to the implementation of information technologies. Formation of correct learning skills require a theoretical substantiation, passing through implementation stages, advice on how to form and use efficiently these skills.

Skills can be evaluated by placing students in difficult (quasi) professional situations. The most appropriate tool for assessing competence is electronic portfolio. Of all the applications that allow the students to create electronic portfolio Mahara software was chosen. It can be used separately or as a module of MOODLE platform. An electronic portfolio or e-portfolio is a generic term that covers a wide range of product types, which offer reasons to use them. A portfolio will be developed in the course of the subject study. Students place in the portfolios the results of the tasks they performed, either individually or in teams.

In fact, an e-portfolio has a much broader scope than a collection of online thoughts and digital objects (such as documents, images, blogs, CVs, mul-

timedia, hyperlinks and contact information). E-portfolios are used to demonstrate knowledge, skills, values and achievements. Students can use e-portfolios to demonstrate their learning outcomes, while teachers can record their achievements over the time for a selected audience. The e-portfolio motivates students, facilitates objective assessment, encourages discussions on students' performance and sustains internal communication and metacognitive processes such as reflection [2].

The idea to use Mahara application to create portfolios rises from practical needs. While teaching the course "Design of the student-centered learning process", prepared for the European project WETEN (Western-Eastern Teachers Education Network), the contents of the students' portfolios were sent by email to the teacher of the course. That information was placed in directories/folders, created for each student. While processing the information received from a large number of students, some information was lost; other was placed in a "wrong" folder. E-portfolios can help minimize these disadvantages [3].

Monitoring SIW through network has a number of advantages that have been proven in the pedagogical experiment performed: time saving, differentiation and individualization in the course of educational process, collaboration with colleagues, tutorials, presenting the learning outcome in accessible and economical formats, objective assessment.

The students in the experimental group were created accounts in Mahara application, which allowed them to place the results of their individual work in portfolios. Portfolio items, presented by the students of the experimental group, were systematically

evaluated and students received the necessary feedback. At the students' request, the address of the final project and sources that present interest for the students of the course were posted on Mahara platform.

Students in the experimental group were given access to the content description of laboratory work that was placed on the same platform. Students were able to evaluate themselves and be evaluated not only by the teacher, but also by their colleagues.

### *3. Description of the Pedagogical Experiment*

Laboratory work is an important form of SIW for computer sciences specialties, as it requires mastering of a set of skills such as: planning, search of additional information, self-assessment, generalization, product presentation and so on. The quality of laboratory work and the quality of its defense are reliable criteria of student's mastery of skills of SIW. Therefore, the marks, the students obtained for the laboratory works, should be a part of the final mark in the subject. Simultaneously, the comparison of marks for the laboratory work, obtained by students in the experimental group and those from the control group, allows the teacher to decide on the extent to which the students have developed SIW skills.

The experiment involved 102 students from the Computer Sciences Department of the Faculty of Exact Sciences, Alecu Russo Balti State University. The experimental sample included 52 students and 50 students were part of the control sample. While forming the samples care was taken to make homogeneous groups of students, in terms of their training. The purpose of the pedagogical experiment was to determine the impact

of SIW monitoring on their performance while fulfilling the laboratory works. Monitoring was carried out using the Mahara application.

Students in both samples had to do the same laboratory work. To perform the laboratory work, students in the experimental group were able to collaborate through the network with their peers and the teacher outside the classroom. Collaboration included presentation of work, mutual assistance, providing guidance and systematic feedback by the teacher. Presenting the laboratory work through the network reduces plagiarism, encourages exchange of ideas to stimulate learning and, to a lesser degree, competition.

Laboratory works were marked by the same criteria, both in the experimental group and in the control group. In the experimental group the average mark for laboratory works was higher than in the control group.

To demonstrate that the difference between the marks, obtained by students in the experimental sample and in the control sample, is not random two statistical criteria were used: Rosembaun's Q criterion and Mann-Whitney's U criterion [4].

Hypotheses were formulated for both criteria:

$H_0$ : The level of criterion in the experimental sample does not exceed the level of criterion in the control sample.

$H_1$ : The level of criterion in experimental sample exceeds the level of criterion in the control sample.

In the case of Rosenbaum's Q criterion, the calculated value of  $Q_{emp}$  proved to be equal to 8. The value of  $Q_{crit} = 8$ . At significance level  $p = 0.05$ , since  $Q_{emp} = Q_{crit}$  hypothesis  $H_1$  is accepted.

Using Mann-Whitney's U criterion confirms the same hypothesis ( $U_{emp}=912$ ,  $U_{crit p=0,05}=1053$ ,  $U_{crit p=0,01}=951$ ,  $U_{emp} < U_{crit}$ ).

The formation experiment proved the efficiency of e-portfolios in monitoring the SIW, it fosters collaboration between students while elaborating projects and contributes to joint education. Although students were encouraged to place the results of their independent work (results of laboratory work, the final report on the project) into their e-portfolio for evaluation, some of them, accustomed to work traditionally (in their presence), cast doubt on this mode of asses-

sment (fear to lose information, fear that the result will be plagiarized by colleagues).

Monitoring SIW influences the motivation to learn.

#### 4. Defining Factors for Learning Motivation, which were Influenced by Monitoring of the SIW

Motivation is a dynamic concept, which originates in the trainee's self-perception and his/her perception of the environment, and which stimulates him/her to choose the activity, to engage in it and persevere in its realization to achieve a goal. Motivation is a characteristic of the affective domain, fig. 1.

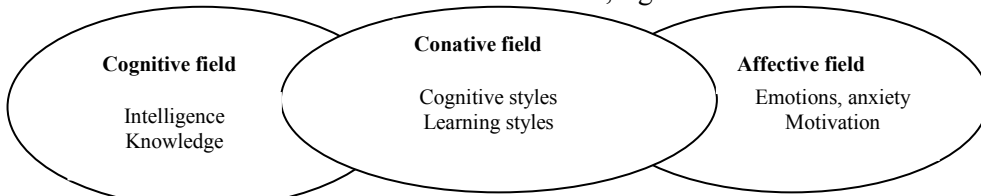


Fig. 1. Pupil / student's individual characteristics (Viau p. 18)

A questionnaire was used to detect factors that influenced the learning motivation in the pedagogical experiment on the monitoring of SIW through e-portfolios. The questionnaire consists of 33 questions, referring to 11 sources of learning motivation, according to R. Viau's theory of motivation. The 11 sources of motivation, discussed in the experiment are: importance/meaning of the activity/learning, assigning success, assigning failure/ill success, anxiety in assessment situation, perception of own competence, the goal: performance, learning or minimal effort, will to learn, attractiveness, intrinsic value of the course/interest.

One of the motivation sources is the importance/meaning of the learning process. Studying computer sciences usually presents interest for

students due to their applied nature. The first question most of the students seek to answer when beginning the study of a new subject is: How can this subject help me? Does it make sense to make efforts to study it?

Prior to the experiment 59% of experimental group of students attached importance to learning, compared with the control group, in which 56% of students attached importance to learning, fig.2 (almost every time, frequently). After the experiment there is an increase in the importance of learning in the experimental group (61%) and a decrease in the control group (49%) (almost every time, frequently). This difference can be explained by the feed-back that was systematically provided to the experimental group and the lack of it for the control group.

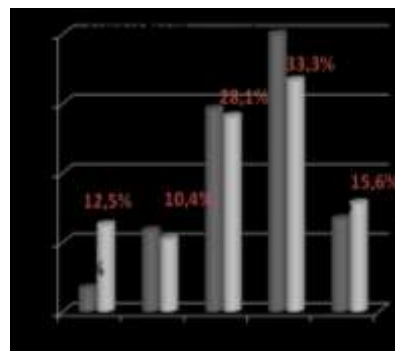
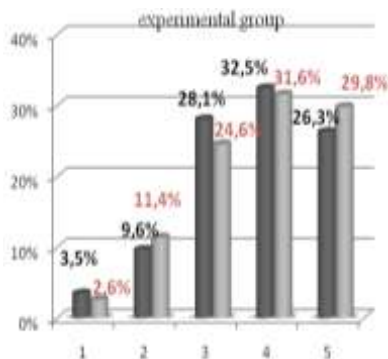


Fig. 2. Comparative analysis of the importance/meaning of activity/learning.

Monitoring SIW resulted in a 13% increase in the perception of student's own competence in the experimental group, compared with the control group, which saw an increase of 2%.

The success is a final consequence of motivation. In general, a perseverant pupil/student, who uses effective learning strategies, succeeds. If success is the result of motivation, then motivation can be considered a source of learning [6].

### Conclusions

SIW skills are necessary to ensure autonomous learning. Formation of the appropriate IW skills requires monitoring of these activities. Monitoring can be carried out in the student's presence or remotely. The e-portfolio can be used to achieve efficient SIW monitoring. The portfolio reflects not just the results of the student's independent learning, but also the dynamics of this activity and is an efficient tool for collaboration between students and teacher.

### Bibliography and Web References

1. Gîscă, O. *Organizarea lucrului independent al studenților: Studiu de caz*, în: „Învățămîntul universitar din Republica Moldova la 80 ani”, Ch.: UST, 2010. ISBN 978-9975-76-040-9. p. 256.
2. Buzzetto-More, N. *The E-Portfolio Paradigm: Informing, Educating, Assessing, and Managing With E-Portfolios*. California: Informing Science Press, 2010, ISBN: 1-932886-25-7.
3. Cabac, V. [et all]. *The using of Electronic Portfolio Mahara in Learning Platform MOODLE*, în *Advanced learning technologies Alta'2011*, Kaunas, 2011, p. 87-90, ISSN 2029-8331.
4. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. -СПБ.: ООО «Речь», 2004. 350 с. ISBN: 5-9268-0010-2.
5. Viau, R. *La motivation en context scolaire*. Bruxelles: De Boeck&Larcier (3 ed.), 2006. ISBN: 2-8041-4329-5.
6. Viau, R. *La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. [online]. [01.09.12] Available online: [http://www.lyceemermoz.edu.ar/lycee/docs2011/dossier%20ressources%20stageAP/3miseenoeuvrepedagogique3volets/projet\\_et\\_motivation/la\\_motivation\\_condition\\_au\\_plaisir\\_dapprendre\\_et\\_denseigner.pdf](http://www.lyceemermoz.edu.ar/lycee/docs2011/dossier%20ressources%20stageAP/3miseenoeuvrepedagogique3volets/projet_et_motivation/la_motivation_condition_au_plaisir_dapprendre_et_denseigner.pdf)



## LA RÉALISATION DES CONDITIONS PÉDAGOGIQUES DE FORMATION DE LA CULTURE ARTISTIQUE ET PROFESSIONNELLE DES FUTURS ARCHITECTES

*THE ACHIEVEMENT OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ARTISTIC  
AND PROFESSIONAL CULTURE FORMATION OF FUTURE ARCHITECTS*

---

**SVETLANA KARPOVA,**

Chargée de cours,

Académie d'État de Génie Civil et d'Architecture d'Odessa,  
Institut d'Architecture et d'Art

---

*L'article aborde les problèmes des méthodes de la réalisation des conditions pédagogiques nécessaires à la mise en forme de la culture professionnelle artistique des futurs architectes. L'article décrit l'expérience de la formation de la culture professionnelle artistique de la mise en condition des spécialistes d'une école supérieure d'architecture aux cours des études des matières d'art.*

L'actualité de la recherche est due à la nécessité de l'amélioration de la qualité de la formation des architectes, par le nombre restreint des réalisations destinées à la solution des problèmes de l'enseignement en question et de la demande absolue de l'Ukraine pour des spécialistes-architectes performants d'une haute qualification, capables non seulement de sauvegarder l'héritage culturel de nos ancêtres, mais le multiplier en assurant du confort, de la solidité et de la beauté de nouveaux édifices pour les descendants. À cet égard, la nécessité de la formation de la culture artistique professionnelle des futurs architectes ne pose aucun doute. Ce point de vue stipule la modernité du développement des voies et des moyens d'améliorer le processus éducatif à l'école supérieure d'architecture.

L'objectif de l'article est de décrire les méthodes de la réalisation des conditions pédagogiques de la formation de la culture profession-

nelle artistique des futurs architectes au cours du processus éducatif au sein d'un établissement de l'enseignement supérieur.

Le problème de la formation de la culture professionnelle des futurs spécialistes n'est pas nouveau pour les études scientifiques. Les aspects théoriques et méthodologiques de la mise en forme de la culture professionnelle des futurs spécialistes au cours de leurs études dans une école supérieure et de l'activité professionnelle sont examinés dans les ouvrages de N. Baklanova [2], N. Batychéva [3], E. Zeer [7] etc. Les principes culturologiques de la formation des futurs spécialistes au sein de l'école supérieure sont examinés dans les études d'A. Verbitskiy [5], N. Kylova [8] etc.

Cependant, la nature, le contenu, la structure, les fonctions de la culture professionnelle artistique des futurs architectes, les conditions de sa mise en forme au cours de la préparation professionnelle de l'architecte au

sein des écoles supérieures n'ont pas obtenu de solution unique quant à la science pédagogique. Il n'y a pas d'ouvrages spéciaux comportant l'examen multilatéral du problème en question.

Dans la plupart des sources [4, 6] la culture professionnelle est interprétée comme un complexe de connaissances, de savoirs et de compétences dont la maîtrise permet à des spécialistes d'une activité de devenir un vrai maître dans cette activité.

Une telle compréhension de la culture professionnelle de l'architecte est assez générale et abstraite, car elle ne contient pas de références de nature complexe et systémique de la profession d'architecte. Des temps très anciens à nos jours, celui-ci n'est pas seulement l'ingénieur de conception d'un futur édifice architectural, mais aussi un artiste qui doit faire intégrer son œuvre dans l'environnement, dans le paysage naturel; c'est un spécialiste qui doit anticiper, prévoir de quelle manière cet édifice servira aux gens dans l'avenir, comment il répondra aux intérêts urgents, aux ambitions et aux besoins axiologiques, qui se développent d'une manière constante [1].

La préparation d'un futur architecte est effectuée comme la mise en place de sa personnalité professionnelle.

La culture artistique et professionnelle des futurs architectes est une des composantes essentielles de sa culture professionnelle. Le processus de la formation de la culture professionnelle artistique constitue le milieu social où l'étudiant se forme en tant que personnalité, assimile les compétences de l'activité expressive et développe ses qualités et particula-

rités importantes pour la profession en question.

Il est évident que la manière de l'organisation du milieu de l'étudiant au cours du processus éducatif, les valeurs et les étalons de son activité, y compris expressives, acquises et maîtrisées, influencent la qualité de l'activité professionnelle.

Par la notion de „conditions pédagogiques”, nous comprenons l'espace du processus éducatif dans le cadre duquel un étudiant peut effectuer une autorégulation et autoéducation conformément aux exigences de la future profession d'architecte et à ses possibilités.

Alors, le processus de la formation de la culture professionnelle artistique des futurs architectes peut avoir du succès grâce à la réalisation des conditions pédagogiques suivantes: la mise en ordre et l'adaptation des objectifs de la préparation artistique et architecturale selon les principes de l'orientation professionnelle; l'intégration de la formation professionnelle axée sur l'architecture et les matières particulières d'art, visant à la création architecturale; la mise à jour des compétences de création de projets d'architecture.

La révision du complexe des conditions pédagogiques a été effectuée en fonction des étapes de la logique du processus éducatif réel au sein de l'Institut de l'Art et de l'Architecture de l'Académie d'État de Génie Civil et d'Architecture d'Odessa, dans le cadre des formes de l'organisation des travaux d'études, prévus dans le programme d'études pour les futurs architectes et s'est déroulée en trois étapes.

Ainsi, la première étape a eu pour but la réalisation de la première condition pédagogique – la mise en ordre et l'adaptation des objectifs de la préparation artistique et architecturale selon les principes de l'orientation professionnelle. Cette tâche a été réalisée de deux façons: méthodologique et organisationnelle.

La façon méthodologique a consisté à la mise en ordre des programmes d'études orientés vers les matières architecturales et artistiques spécialisées; la mise en valeur des correspondances temporaires des sujets des matières architecturales et artistiques spécialisées orientées vers la profession; la mise du contenu et des objectifs des matières artistiques spécialisées conformément aux exigences attendues de la part des futurs architectes par les conceptions architecturales.

La voie d'organisation a consisté à la création d'une équipe entre-départementale scientifique et méthodologique, visant à l'identification des rapports entre-disciplinaires parmi les matières artistiques spécialisées et architecturales orientées vers la profession, et son fonctionnement permanent; à la composition des schémas de structure logique, des programmes d'études et des objectifs à résoudre, où sont déterminés les points communs des programmes des disciplines; à la mise en œuvre des travaux pratiques communs (entre-départementaux), des conférences; à l'organisation des cours facultatifs entre-départementaux (synthèse des arts) qui visaient à examiner les objectifs appliqués, orientés vers la formation des savoirs et des pratiques essentielles de la création des conceptions architecturales.

La deuxième étape a eu pour but la réalisation de la condition liée à l'intégration des matières architecturales et artistiques spécialisées, orientées vers la profession, dans le contenu du programme de la discipline „Dessin”. A cette étape, il y avait les tâches suivantes à résoudre: des problèmes d'architecture, dont la solution exige l'utilisation des compétences de l'activité graphique; l'élaboration d'un système de tâches et d'exercices pour l'activité expressive, axés sur la solution des problèmes d'architecture; le développement et la mise en œuvre des méthodes d'enseignement différencié.

En troisième étape, a été réalisée la condition pédagogique liée à la mise à jour des compétences des élèves dans la création des projets emblématiques d'architecture. Le processus de formation de la culture artistique et professionnelle des futurs architectes a été axé sur la réalisation par les étudiants d'un complexe de tâches d'architecture, liées aux différents aspects de l'activité expressive, à l'élaboration d'un système de devoirs axés sur le perfectionnement d'un projet architectural à l'aide des moyens expressifs. A cette étape, des méthodes d'enseignement différencié à l'utilisation des moyens expressifs pendant des projets emblématiques d'architecture ont été élaborées et réalisées.

Les recherches expérimentales proprement dites qui confirment l'efficacité des conditions données ont été effectuées en trois étapes.

En première étape (2007-2009) on a réalisé un sondage auprès des étudiants, on a analysé ses résultats afin de repérer le niveau de la culture artistique et professionnelle des futurs architectes et de son encadre-

ment dans l'activité professionnelle. En outre, on a établi le niveau de possession de la culture artistique et professionnelle et les facteurs qui l'influencent le plus.

Les résultats ont fourni les données suivantes: le haut niveau de préparation théorique a été montré par 5,12% des étudiants du groupe de contrôle et par 10,25% – pour le groupe expérimental; le niveau intermédiaire a été observé chez les 41,02% des répondants du groupe de contrôle et chez 43,58% pour le groupe expérimental; la plupart des futurs architectes (53,84% du groupe de contrôle et 46,15% du groupe expérimental) ont relevé un bas niveau de préparation théorique.

Le haut niveau de préparation pratique a été montré par 5,12% des étudiants du groupe de contrôle et par 15,38% – du groupe expérimental; le niveau intermédiaire a été observé chez les 35,89% des répondants du groupe de contrôle et chez 25,64% pour le groupe expérimental; un nombre important de futurs architectes (58,97% du groupe de contrôle et du groupe expérimental) ont été au bas niveau de préparation pratique.

Ainsi, les résultats de cette étape d'expérimentation ont montré une basse efficacité du système de préparation artistique dans le cadre des écoles supérieures d'architecture.

En deuxième étape (2009-2011), nous avons mis en relief la révision de l'efficacité des conditions pédagogiques de formation de la culture artistique et professionnelle comme qualité professionnelle des futurs architectes et, comme suite, l'élaboration des méthodes intégrées dans les conditions pédagogiques réelles du processus éducatif.

En troisième étape (2011-2012), nous avons effectué la généralisation des données empiriques, obtenues aux étapes précédentes de la recherche; nous avons déterminé les tendances et les régularités accompagnant le processus de formation de la culture artistique et professionnelle des futurs architectes.

Après la réalisation de l'étape formative de l'expérimentation, nous avons réalisé une expérience réitérée afin de relever les niveaux de possession de la culture artistique et professionnelle des étudiants. On peut observer l'évolution convaincante des changements des niveaux de possession de la culture artistique et professionnelle dans le groupe expérimental. D'abord, il y a eu des étudiants (38,46%) à haut niveau de culture artistique et professionnelle, le nombre d'étudiants à niveau intermédiaire de culture artistique et professionnelle a augmenté considérablement (41,03%). Le nombre d'étudiants qui ont montré le bas niveau de culture artistique et professionnelle a baissé de 51,28% à 20,51%.

Les résultats de la recherche ont été mis en œuvre dans le processus éducatif à l'Institut d'Architecture et d'Art de l'Académie d'État de Génie Civil et d'Architecture d'Odessa, à l'Université nationale de Génie Civil et d'Architecture, à l'Académie Nationale des Beaux-arts et d'Architecture, à l'Institut des Aéroports de l'Université d'Aviation de Kiev.

Ainsi, les résultats des recherches expérimentales nous ont permis de faire la conclusion que l'augmentation du niveau de possession de la culture artistique et professionnelle des futurs architectes a eu lieu à la suite de l'intégration des conditions pédagogiques de formation de la



culture artistique et professionnelle des futurs architectes. Les données des expériences montrent d'une manière spectaculaire le fait que les méthodes décrites aboutissent au résultat efficace du processus éducatif dans le cadre d'une école supérieure d'architecture.

La recherche effectuée n'épuise pas tous les aspects du problème de

formation de la culture artistique et professionnelle des futurs architectes. Nous voyons des perspectives de recherches ultérieures dans l'élaboration des méthodes de formation de la culture artistique et professionnelle dans le système d'enseignement de l'architecture et des programmes d'études pour les disciplines artistiques.

### Bibliographie

1. Ассесоров, А. И., *Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-дизайнеров в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук/А.И. Ассесоров.* – Н.Новгород, 2009.
2. Бакланова, Н. К., *Психолого-педагогические основы профессионального мастерства специалиста культуры художественного профиля: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05/Бакланова Наталья Константиновна.* – М., 1997.
3. Батышев, С. Я., *Производственная педагогика/С.Я. Батышев.* – М.: Машиностроение, 1984.
4. Валькова, Н. П., *Культурно-эстетический смысл и профессиональные основы художника-конструктора: дис. ... канд. искусств: 17.00.06/Валькова Нина Петровна.* – Л., 1985.
5. Вербицкий, А. А., *О контекстном обучении/А. А. Вербицкий//Вестник высшей школы.* – №8, 1985.
6. Веслополова, Г. Н., *Профессиональная деятельность как основа формирования модели архитектора: дис. ... канд. архитектуры: 18.00.01/Веслополова Галина Николаевна.* – М., 1995.
7. Зеер, Э. Ф., *Психология профессионального развития/Э. Ф. Зеер.* – М.: Академия, 2009.
8. Крылова, Н. Б., *Формирование культуры будущего специалиста/Н. Б. Крылова.* – М.: Высшая школа, 1990.



# FORMAREA/DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR STUDENȚILOR PRIN PROCESELE DE CONTEXTUALIZARE-DECONTEXTUALIZARE- RECONTEXTUALIZARE

*STUDENTS' COMPETENCE DEVELOPMENT THROUGH  
THE PROCESS OF CONTEXTUALISATION-DECONTEXTUALISATION-  
RECONTEXTUALISATION*

Valeriu CABAC,

doctor, conferențiar universitar;

Oxana SCUTELNIC,

lector superior universitar,

Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

*The article proposes a generalized model for students' competence development within the educational process that was designed as an alternating process of learning situations. We had described the competence development process that involves four stages: exploration, structuring, integration and adaptation to new situations. Competence training stages are correlated with the axes of learning from the experiential learning model, proposed by D. Kolb.*

## Modelul învățării experiențiale a lui D. Kolb

Învățarea umană, care este un fenomen extrem de complex, poate fi modelată în diverse moduri. În modelul *învățării experiențiale*, propus de D. Kolb [1], *experiența concretă* a studentului servește drept bază pentru *observații și reflecție*. Aceste observații și reflecții sunt asimilate și se transformă în *concepții abstracte*, care asigură un sens nou acțiunilor care pot fi *testate/experimentate activ*, ceea ce conduce la obținerea unei experiențe noi.

D. Kolb afirmă că în situații ideale (însă nu întotdeauna) procesul descris prezintă *ciclu învățării*. Se consideră că studentul care demonstrează o predilecție pentru două etape consecutive ale învățării experiențiale (de exemplu, observarea reflexivă și conceptualizarea abstractă) are un anumit *stil de învățare*. Stilul de învățare este un construct teoretic cu ajutorul căruia cercetătorul explică regularitățile în comportamentul de învățare al studentului și diferențele dintre acest student și alți studenți (fig. 1).

	Experimentare activă	Observare reflexivă
Experiență concretă	Stil acomodator	Stil divergent
Conceptualizare abstractă	Stil convergent	Stil asimilator

Fig. 1. Stilurile de învățare după D. Kolb.

*Stilul convergent (intuitiv pragmatic)* presupune o conceptualizare abstractă și o experimentare activă: studenții convergenți acumulează cunoștințele prin analiză și apoi aplică noile idei/concepte în practică. *Stilul*

*divergent (metodic reflexiv)* presupune o experiență concretă și o observare reflexivă: divergenții acumulează cunoștințe cu ajutorul intuiției. *Stilul asimilator (metodic pragmatic)* presupune o conceptualizare abstractă și o obser-

vare reflexivă: abilitatea de a crea modele teoretice și rațional-inductive este punctul forte al asimilatorilor. *Stilul acomodator (intuitiv reflexiv)* presupune o experiență concretă și o experimentare activă: spre deosebire de asimilatori, acomodatorii vor ignora teoria,

dacă faptele nu coincid cu aceasta [2].

În teoria învățării experiențiale a lui D. Kolb există două axe ale învățării:

1. axa *sesizării* noilor informații, a noilor date ale experienței;
2. axa *transformării* sau tratării datelor experimentale (fig. 2.).

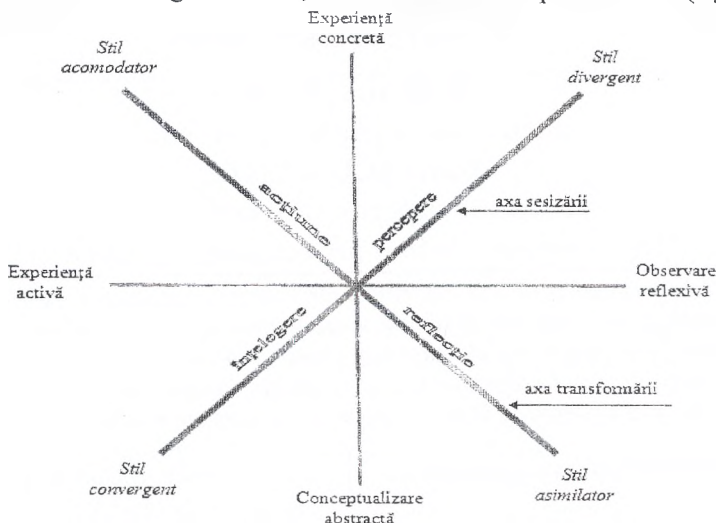


Fig. 2. Ciclurile și axele învățării experiențiale.

O parte din studenți începe activitatea de învățare prin faza experienței concrete (I), trecând apoi la observarea reflexivă (II), de la ea la conceptualizarea abstractă (III), ajungând la faza experimentării active (IV). Unii studenți preferă să înceapă ciclul învățării de la a faza a II-a (II-III-IV-I), alții – de la faza a III-a, ceilalți – de la faza a IV-a. Ordinea fazelor nu este neapărat I-II-III-IV. Important este că în unele faze el este favorizat de stilul preferențial de învățare, iar în altele – nu. De regulă, stilul preferențial servește drept punct de pornire în învățare.

#### Competența și etapele formării ei

Deși are o istorie de aproape de 50 de ani, noțiunea de competență încă nu a depășit perioada clarificărilor. Fiind folosită în două domenii conexe: formarea și managementul resurselor umane, noțiunea de competență cunoaște o multitudine de definiții. În cercetarea

noastră am aderat la definiția propusă de pedagogul canadian Ph. Jonnaert [3]: o *competență* se dezvoltă în situații și este *rezultatul unui tratament* finalizat și social acceptat al acestei situații de către o persoană/ echipă într-un context determinant. Tratamentul se bazează pe experiența acumulată de persoană în alte situații, mai mult sau mai puțin izomorfe cu situația tratată, și pe un ansamblu de resurse, constrângeri, obstacole și pe acțiuni. *Situația* este ansamblul circumstanțelor în care se află studentul. *Resursele*, adică ceea ce contribuie la ameliorarea situației, pot fi *interne* (bagajul experimental, cunoștințe, deprinderi, atitudini etc.) și *externe* (o altă persoană, un suport de informații).

Formarea competenței este un proces de lungă durată și presupune parcurgerea mai multor etape. La etapa inițială, de *explorare*, studenților li se

propun mai multe situații în care va fi exersată competența. Perceperea și analiza acestor situații permite de a conștientiza natura și rolul lor în activitatea profesională/de învățare. Etapa are un rol motivator. La etapa de *structurare* studenții achiziționează resursele necesare pentru exersarea competenței. Apoi, la etapa de *integrare*, studenții sunt învățați să selecteze, să mobilizeze și să aplice resursele pentru tratarea situațiilor analizate la prima etapă. Pentru a evalua gradul de formare a competenței, la etapa de *adaptare la situații noi*, studenților li se propun situații izomorfe cu situațiile tratate la etapa de integrare. Gradul de implicare a cadrului didactic pe parcursul celor patru etape descrescător.

#### **Contextualizarea-decontextualizarea-recontextualizare în formarea competenței**

Una din finalitățile importante ale formării este competența studentului de a reutiliza în situațiile profesionale cunoștințele și capacitățile dobândite în sălile de curs, cunoscută sub numele de *competență de transfer*. Cunoscutul pedagog francez Ph. Meirieu definește transferul drept un proces prin care subiectul însușește cunoștințele, le integrează și le reutilizează la propria inițiativă [4]. Sociologul elvețian Ph. Perrenoud propune utilizarea metaforei mobilizării în loc de metafora transferului [5]. Altfel spus, dacă transferul poate fi interpretat drept deplasarea cunoștințelor dintr-un loc în altul, căutând similitudinile între cele două situații, atunci mobilizarea semnifică un proces mai lung, dar mai bine argumentat: decontextualizarea cunoștințelor, apoi recontextualizarea lor.

Ph. Perrenoud consideră că transferul și mobilizarea resurselor sunt conceptele-cheie în dezvoltarea compe-

tențelor. În formarea inițială trebuie prevăzute ore pentru dezvoltarea lor. Totodată, mobilizarea resurselor nu se învață; această capacitate trebuie antrenată într-o manieră reflexivă. Mobilizarea resurselor nu poate fi o procedură formalizată. După cum afirmă Ph. Perrenoud, fiecare acțiune a unui profesionist, care tratează o situație complexă este o „invenție originală” (deși modestă). Această invenție pune în relație situația și ansamblul de resurse de care dispune profesionistul [6].

Apariția noțiunii de context în procesul de transfer al cunoștințelor a fost, în opinia noastră, un moment principial. Dicționarele definesc contextul drept un ansamblu de circumstanțe, care însoțesc un eveniment; conjunctură, stare de lucruri într-un anumit moment. Contextul (din lat. *contextus* – cuplare, legătură) reprezintă un întreg ce leagă și explică faptele, procesele, evenimentele. Prof. A. Verbițchi [7] definește *contextul* drept un sistem de factori și condiții interne și externe ale comportamentului și activității persoanei, sistem care influențează perceperea, înțelegerea și transformarea de către persoană a unei situații concrete. Deoarece nu este corect să vorbim despre identitatea situației-sursă și situației-țintă, noțiunea de context, mai exact, noțiunea de *contextualizare* a cunoștințelor devine conceptul central al procesului de transfer. Didactica tradițională orientează procesul de instruire/formare spre achiziționarea unor cunoștințe decontextualizate. Explicația acestei orientări este simplă: decontextualizarea permite de a achiziționa cunoștințe de un nivel de generalitate foarte înalt.

O asemenea viziune tradițională a predării, care poate fi numită viziune *deductivă*, pornește de la general

(în afara contextului) la particular (în context) [8].

Specialiștii din domeniul psihologiei cognitive, dar și mulți practicieni consideră că punctul slab al viziunii deductive, descrise anterior, constă în aceea că ea nu favorizează reutilizarea de către student a cunoștințelor în cazul unor sarcini reale. Cunoștințele achiziționate în afara contextului rămân inerte.

Se poate observa că cunoștințele contextualizate nu au un caracter general, fapt ce nu permite a le transfera în contexte diferite de cel în care a fost realizată învățarea. De aceea, este necesar ca numărul de exemple, în care apar cunoștințele contextualizate, să fie multiplicat. Contextualizarea se realizează prin prezentarea conceptelor, legilor, principiilor, algoritmilor, tehnologiilor drept mijloace de rezolvare a problemelor profesionale sau drept răspunsuri posibile la unele chestiuni practice.

Reprezentanții psihologiei cognitive [9, p. 11-19] afirmă că, în faza inițială a învățării, encodarea și memorizarea informațiilor noi și contextul în care informațiile au fost percepute nu pot fi dissociate. Informațiile memorizate sunt confundate cu contextul în care a avut loc memorizarea. Contextul contribuie la atribuirea de sens informațiilor și capacităților noi. Cu cât contextul de învățare este mai semnificativ, mai securizant, cu atât mai eficient va avea loc integrarea informațiilor noi în cunoștințele deja existente. De aici rezultă importanța contextualizării în achiziția noilor cunoștințe.

Pentru student contextualizarea, adică asocierea informației noi cu un context semnificativ de învățare reprezintă o condiție a unei învățări eficiente. Contextualizarea îi permite stu-

dentului să înțeleagă la ce concret pot servi informațiile noi.

Pentru cadrul didactic contextualizarea semnifică conceperea/realizarea situațiilor/ contextelor care ar permite studentului contextualizarea informațiilor noi. Demersul inductiv și modelarea didactică reprezintă două demersuri privilegiate, care îl pot ajuta pe student să contextualizeze noile informații.

Privită din perspectiva învățării experiențiale, contextualizarea semnifică perceperea informației noi. Privită din perspectiva etapelor de formare a competenței, contextualizarea, adică plasarea repetată a studentului în diverse contexte, constituie etapa de explorare (conștientizarea și analiza familiei de situații în care va fi exersată competența), care precede etapa de structurare a resurselor.

Contextualizarea este *punctul de pornire* în dezvoltarea competențelor. Totodată, reducerea procesului de dezvoltare a competenței numai la contextualizare nu este posibilă: studentul, în majoritatea cazurilor, nu recunoaște informația memorizată în afara contextului în care informația i-a fost prezentată [10]. Reieșind din aceste considerente, informația memorizată trebuie, în continuare, *decontextualizată*.

În procesul de decontextualizare, studentul formalizează progresiv datele din informația contextualizată. Are loc o „teoretizare” a informației percepute în contextul inițial. Acest proces de decontextualizare va favoriza ulterior utilizarea informațiilor „teoretice” în contexte diferite de contextul inițial. Procesul de decontextualizare presupune o activitate metacognitivă a studentului, care trebuie să conștientizeze faptul că informația percepută în situația inițială de



învățare poate fi utilizată ulterior în alte situații, de complexitate crescândă. Mai mult ca atât, studentul trebuie să fie capabil să formuleze verbal/să explicitizeze condițiile și contextele în care informația percepută și memorizată poate fi reutilizată. Aceasta îi va permite ulterior să recontextualizeze resursele și să le utilizeze la tratarea unor situații noi. Aceste situații pot fi izomorfe situațiilor din care a fost „extra” contextul, dar pot fi și situații inedite. Menționăm că o parte din cercetători consideră competente numai persoanele care sunt capabile să trateze situații profesionale inedite.

Pentru a-i oferi studentului ocazii de exersare a activității de decontextualizare, cadrul didactic va propune situații variate, unele dintre care vor fi tratate de către student sub conducerea nemijlocită a cadrului didactic, altele – în parteneriat cu colegii, cele de a treia – în mod independent (autonom). Concomitent, cadrul didactic va ajuta studentul în recunoașterea și reținerea datelor care sunt comune diverselor situații și în recunoașterea condițiilor de aplicare sau reutilizare a informațiilor în alte situații de învățare de o complexitate mai mare.

Din perspectiva dimensiunilor structurale ale învățării experiențiale, decontextualizarea reprezintă înțelegerea informației percepute, iar din punctul de vedere al etapelor de formare a competenței, decontextualizarea coincide cu etapa de structurare a resurselor.

Pentru a utiliza informația „teoretizată” în procesul decontextualizării în situații/contexte noi, ea trebuie *recontextualizată*.

*Recontextualizarea* reprezintă procesul în care studentul reutilizează resursele formate și memorate anterior pentru a trata noi situații. Pentru a

efectua recontextualizarea resurselor (cunoștințe, capacități, alte competențe) ele trebuie structurate, organizate și bine stăpânite. Studentul va fi capabil să recontextualizeze resursele în măsura în care el poate activa mecanismele de recunoaștere a similităților dintre situația inițială și situația propusă pentru tratare. Pentru aceasta studentul trebuie să fie conștient de resursele pe care le posedă. El trebuie să știe cum să le reactiveze și să le mobilizeze. În sfârșit, el trebuie să poată justifica condițiile care îi permit să reutilizeze resursele în contexte noi.

Capacitatea de recontextualizare a resurselor nu apare de la sine; ea trebuie învățată. Cadrul didactic trebuie să ghideze studentul în formarea acestei capacități:

- prin plasarea studentului într-o varietate de contexte (situații-sursă) și acordarea sprijinului în identificarea elementelor comune ale situațiilor și formularea condițiilor de aplicare sau reutilizare a resurselor utilizate în contextele propuse;
- prin plasarea studentului în mai multe situații-țintă și acordarea sprijinului în reperarea elementelor comune ale situațiilor (sursă și țintă) și activarea resurselor potrivite pentru tratarea acestor situații.

Din punctul de vedere al dimensiunilor structurale ale învățării experiențiale, recontextualizarea reprezintă transformarea informațiilor. Din perspectiva etapelor de formare a competenței, recontextualizarea coincide cu etapa de integrare a resurselor și cu etapa de adaptare la situații noi (care, de fapt, este, de asemenea, o etapă de integrare a resurselor în care cadrul didactic joacă rolul unui observator imparțial).

În figura 3 este prezentat modelul generalizat de formare/dezvoltare a competențelor.

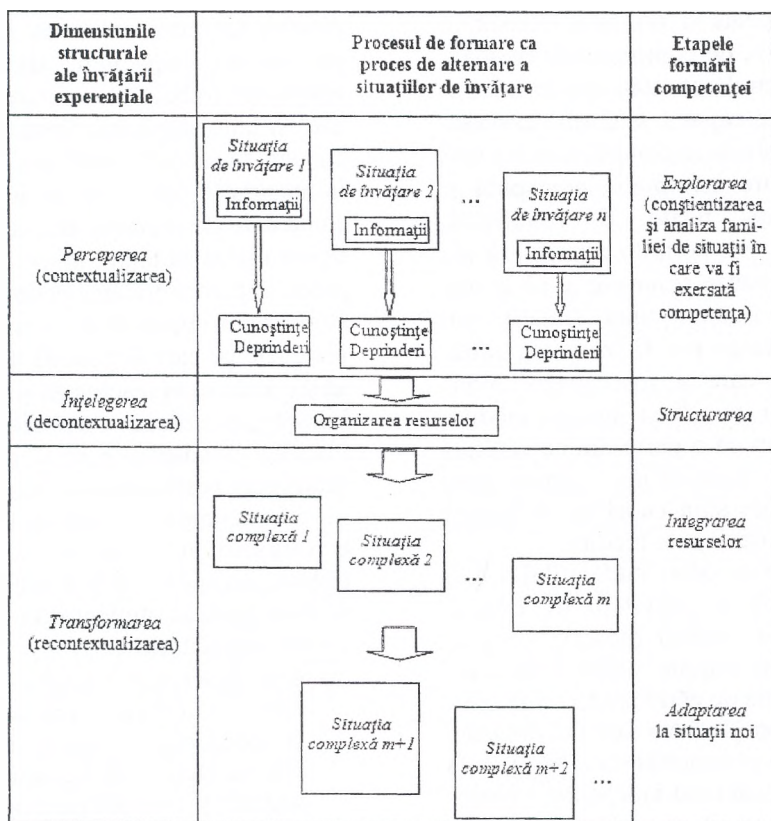


Fig. 3. Modelul generalizat de formare/dezvoltare a competențelor.

### Referințe bibliografice

1. Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1989, 256 p.
2. Terzi, D. *Exodul adulților în instruire*. În: *Didactica Pro...*, nr. 3 (7), iunie 2001.
3. Jonnaert, Ph. *Sur quels objets évaluer des compétences?* În: *Education&Formation - e-296*, Decembre 2011. [online]. Disponibil pe Internet: <<http://www.cudc.uqam.ca/articles/9eval.pdf>>. Consultat la 1.10.2012.
4. Meirieu, Ph. *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF editeur, 2009, 194 p.
5. Perrenoud, Ph. *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore l'autre: implications sociologiques et pédagogiques*. [online] Disponibil pe Internet: <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_28ht ml#Headiug1](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28ht ml#Headiug1)> (vizitat 8.01.2012).
6. Perrenoud, Ph. *Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?* În: *Recherche et Formation*, n. 35, 2000.
7. Вербицкий А. А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*, Москва, Высшая школа, 1991, 207 с.
8. Désilets, M.; Tardif, F. *Un modèle pédagogique pour le développement de compétences*. În: *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n. 2, Décembre 1993.
9. Mendelsohn, P. *Le concept de transfert*. În: Develay, M. Et Meirieu Ph. (dir.) en collaboration avec Durand C. Et Maviaui Y. *Le transfert de connaissances au formation initiale et continue*. Lyon, C.R.D.P., Académie de Lyon, sept/ octobre 1994.
10. Barth, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993, 203 p.



## ÎN FAȚA MUZICII. EXPERIENȚE METAFIZICE (II)

IN FRONT OF MUSIC. METAPHYSICAL EXPERIENCES (II)

Ion GAGIM

- Omul nostru e prea raportat la viața material-pământească, e prea prins în mrejele ei ca să aibă nevoie, în mod fundamental, de muzică. Or, muzica e reprezentanta unei alte lumi, ea vorbește despre o altă lume din noi, lume unde atât de rar intrăm. Iată de ce omul nostru rămâne surd la marea muzică. Nu are nici timp pentru ea, dar, ce e mai grav, nu are nici chemări interioare.
- Prima și fundamentală condiție a întâlnirii cu realitatea metafizică de dincolo de muzică (și unde muzica ne poate duce cu siguranță) este liniștea. Dar cine trăiește astăzi în liniște, cine are timp să trăiască în liniște?
- Am început să percep lumea altfel, de cum o percepeam până acum... A o percepe dincolo de felul cum o percep toți, dincolo de lucrurile obișnuite, dincolo de tot ce se întâmplă în mod ordinar... E o percepție a unui alt plan al existenței, al unei alte realități: o privire meta-fizică, o privire deasupra la tot și la toate... E o altă stare, cu totul altă stare... Ești eliberat (!) de toate convenționalismele, de toate prejudecățile. E o stare absolut liberă. Și calmă, absolut calmă... De parcă n-ai ști și nici n-ai știut vreodată ce înseamnă „neliniști”, „tensiuni”, „probleme”... E o privire „de la o parte” asupra lumii acestea, o privire *din afara lumii acestea*. E o „privire cu ochii lui Dumnezeu” – așa mi s-a părut atunci când am trăit pentru prima dată foarte clar această stare. Am trăit-o pe viu! (Când mi-am „revenit”, mi-am zis: „Cerule, cât de „naivă” e lumea aceasta a noastră”).
- Eu nu sunt filosof (după cum afirmă unii). Sunt un *spirit filosofic* (dar mai exact, *metafizic*).
- Trăirea adevărată (a unei stări) este identificarea cu tine însuși, până la substratul „visceral” (cum ar zice Cioran), cu *totul* din tine, cu întregul „eu”, la nivel de simțuri primare și fundamentale, definitorii, genetice. Trăirea adevărată a muzicii nu e doar identificarea cu muzica, dar e și identificarea cu tine însuși. E ceea ce s-ar numi „cunoaște-te pe tine însuși” în sensul direct și suprem al acestui veșnic îndemn.
- Chemarea muzicii... Apar momente (și în ultimul timp tot mai frecvent) când ea *mă cheamă* irezistibil (pe drept cuvânt, acesta este verbul), când răsună foarte viu în interior fragmente întregi din ea, *cerând* insistent s-o ascult... (Parcă zicându-mi: „Ascultă-mă, te rog, nu mă lăsa singură”). („Cu muzica poți discuta ca și cu o ființă iubită”, zice George Bălan. Are dreptate).
- Viața omului nu este altceva decât stări, ea este alcătuită din stări. Din stări ale conștiinței, din stări-trăiri.
- Nu poți iubi cu adevărat muzica, dacă nu ai un spirit religios (citește, metafizic).
- Învățați să auziți muzica, nu numai s-o ascultați! (Dar aceasta e o problemă pentru omul nostru !)
- A trăi muzica înseamnă a trăi sunetul, viața lui (ca mișcare eternă și universală). Înțelegerea muzicii, a sensurilor ei specifice, pornește de la trăirea sunetului.
- Relația cu muzica este, în primul rând, (și începe de la) relația ta cu sunetul. De felul cum ți-ai stabilit relația cu sunetul depinde felul cum vei trata muzica, cum o vei înțelege, cum o vei cânta, cum o vei explica altora.



Dar relația subtilă cu sunetul e o problemă aparte. O poate avea, oare, omul modern?

- Adevărul se cunoaște în singurătate, de unul singur.
- Boethius în *De Musica* (dar care idee este mult mai veche) vorbește de trei tipuri (le putem numi și trei planuri sau niveluri ierarhice) de muzică: *musica mundana* (muzica Lumii, a sferelor, a Universului), *musica humana* (muzica vieții umane, a societății / comunității umane, a naturii, a tot ce ne înconjoară) și *musica instrumentalis* (muzica propriu-zisă, în sens obișnuit, cea „meșteșugită” / creată și interpretată de om). Aceste planuri ale muzicii se află în corelație, fiecare nivel fiind reprezentantul nivelului anterior din care se naște. Ceea ce face omul prin *musica instrumentalis* este doar interpretarea (tălmăcirea) a ceea ce este *musica mundana* și *musica humana*. E ceva asemănător cu lecturarea și tălmăcirea Bibliei. Dar Biblia nu este creată de om, ca și *musica mundana* și *musica humana*. *Musica instrumentalis* este „tălmăcirea Bibliei” (a muzicii mundana). Căci ce înseamnă a crea (a compune) muzica? Înseamnă a tălmăci în sunete niște sensuri ascunse, aflate dincolo de sunetele în cauză.
- A trăi spiritual înseamnă a te conecta la Spiritul lumii – la *Musica Mundana*.
- În stilul lui Kant (dar majoritatea intelectualilor de astăzi gândesc la fel): literatura este plasată înaintea muzicii în ierarhia artelor (ocupând chiar primul loc, la Kant). De ce? Pentru că literatura te mai ține pe pământ, cel puțin cu un capăt, cu capătul cuvântului, pe când muzica te rupe totalmente de pământ. Dar cine-i acel care ar putea plana doar în înaltul amezător al cerurilor? Ce spirit trebuie pentru aceasta și cine are acest spirit? Literatura e semi-metafizică. Muzica e totalmente metafizică. Lumea metafizică e inexplicabilă, ca și muzica. De aceea pentru Kant muzica nu este

altceva decât o „batistă parfumată”, care, chipurile, nu lasă nimic în urma sa sub aspect de concept. Filosoful Kant vroia concepte, vroia „concretețe”, vroia „logică”, și nu trăiri metafizice „abstracte” de tipul celor muzicale. De aici și prioritatea literaturii în ierarhizarea artelor.

- Învățarea pe dinafară a poeziilor. Același lucru – ascultarea pe dinafară a muzicii.
- Viața este teatru, se zice. Depinde care viață. Căci viața spirituală nu este un teatru. Relația intimă cu Dumnezeu nu poate fi un teatru. Rugăciunea nu este spectacol. Apropo: interpretarea muzicii e teatru, întotdeauna. Căci e o activitate „exterioară”. Ascultarea ei adevărată, însă, nu. Și nici nu poate fi.
- Relația mea cu *Concertul pentru pian nr. 20* de Mozart sau relația mea cu *Messa în si-minor* de Bach, sau cu... Anume, relația individual-spirituală cu aceste elemente (părți, aspecte) ale Divinității. Or, fiecare din aceste creații sunt reprezentante ale lumii divine. Fiecare din ele este o „fință” din acea lume. Discută cu ele, și vei înțelege. Așadar, care-i relația ta cu *Concertul nr. 20* de Mozart, de exemplu? Sau cu...? Cine poate răspunde la întrebări de genul acesta?
- Omul, oricum ai da-o, trebuie să aibă sub picioare un suport metafizic. Altfel, rătăcește...
- „Ascultare a muzicii”... „Audiție a muzicii”... Faceți diferența! „Ascultare” – de la „a da ascultare”. „Audiția”, însă, e un cuvânt neutru, tehnologic, „modern”, desacralizat.
- A cânta muzică e lumește. A o asculta e dumnezeiește.
- Aprofundându-te în muzică (în conținutul ei), neapărat ajungi la filosofie și, mai departe, la metafizică.
- Cele mai profunde cuvinte despre muzica pe care am vrut să le spun, nu le-am putut spune. Ele nu exista.
- Spirit și suflet... Spiritul, la nivelul său suprem, este ordine, disciplină, este „matematica”, și nu – „fantezie”.

Spiritul are formă exactă, el e „fugă”. Sufletul, însă, are formă liberă, el e „preludiu”. Asta-i una din marile diferențe dintre aceste două categorii. De aceea se consideră că spiritul se află „mai sus” decât sufletul, e superior acestuia. Spiritul e în ceruri, sufletul e pe pământ. În ceruri nu există suflet, există spirit.

- Ce înseamnă a fi înțelept? – A nu te rătoi în fața existenței. A-ți ști locul. A te (re)găsi pe tine însuți, *a te aduce* în starea de a fi împăcat cu tine însuți, cu lucrurile, cu oamenii, cu viața. A te elibera, pe cât e posibil, de iluzii, de prejudecăți, de „amăgelile” vieții. A înțelege cine ești (în sensul – de unde te tragi, ce cauți pe acest pământ, încotro urmezi calea). Înțelepciunea, până la urmă (și în forma sa pură), este personală, individuală. Înțelepciunea ține de înțelegerea vieții, de trăirea ei, iar înțelegerea și trăirea pot fi doar personale.
- Afirmția precum că muzica este legată de viață, că ea redă viața etc. este o afirmație puerilă, „școlărească”, elementară, primară; mai mult ca atât – este de o banalitate cum nu se mai poate. Bineînțeles că muzica este legată de viață, altfel ea n-ar exista. Și menuetul e legat de viață, și sârba, și mai ales toată muzica numită „programatică” sau muzica „ritualică” sau, și mai mult, cea cu cuvinte. Dar în forma sa pură (de exemplu, *Variațiunile Goldberg* sau *Arta fugii*, sau *Ciacona*, sau *Clavecinul bine temperat*), de care „viață” este legată muzica, ce fel de „viață” sau, mai bine zis, care „viață” o redă ea? (Apropo, îmi vine tot mai greu să aud de noțiunea „muzică cu program” și, cu atât mai mult, să asociez muzica cu un anumit program. Cred că o rătăcire mai izbitoare nu există. Nici *Anotimpurile* lui Vivaldi nu le pot asculta programatic: mă sufoc, dacă se pune astfel problema!).
- Beethoven cel „social”, pe de o parte (simfoniile nr. 5, nr. 9, de exemplu),

și Beethoven cel ceresc, cel care discută cu Divinitatea, cel din părțile lente ale creațiilor sale, pe de altă parte (concertele pentru pian, de exemplu). Doi de Beethoven, pentru mine. Anume așa mi se prezintă „Marele Surd” (după ani de „intoxicare” a minții cu teorii muzicologice, care au scris despre el ceea ce citim în cărțile respective).

- Omul se „foiește” în viața aceasta și pe lumea aceasta, lui îi trebuie atâtea și atâtea... Asta pentru că trăiește „orizontal”, „împrăștiat”. Vrea mai larg, vrea mai mult și mai multe, vrea să călătorească mai departe, vrea să vadă locuri noi. Dacă ar trăi, însă, vertical („adunat”), ar sta pe loc (cazul călugărului). Păcătuiind și coborând din rai, dorind să cunoască, omul s-a „orizontalizat”, și-a pierdut condiția „verticală”. (Apropo, Omul își duce existența „în picioare”, animalele însă în poziție orizontală. Întâmplător oare?). Un lucru similar se întâmplă și în muzică: dorim să ascultăm sau să cântăm mereu ceva „nou” (– „Ai ceva nou? – Vai, dă-mi și mie!”). Restrângerea „spațiului” muzical la puțin, dar studiat aprofundat, este o problemă pentru mulți.
- A filosofa înseamnă, în primul rând, a nu te grăbi. În ce? În a rosti, hotărât și pripit, enunțuri, afirmații, „adevăruri”.
- Rugăciunea este o interiorizare, o coborâre în sine, respectiv, o stare de meditație. Fredonatul respectă aceleași legi, deci, este și el o rugăciune. (Cioran: „Ce înseamnă religios? Înaintarea către o tăcere care cântă”<sup>1</sup>. Coborârea în sine, găsirea acolo și identificarea cu un Ceva sau Cineva de ordin suprauman. Căci pentru aceasta cobori, acesta este sensul rugăciunii. Așadar, rugăciunea poate fi diferită ca formă: în cuvinte, dar și prin fredonat. Subiectul ei poate fi Dumnezeu, dar poate fi Ceva sau

<sup>1</sup> Cioran. *Caiete I*, București, Humanitas, 2010, p. 318.

Cineva fără nume propriu – Providența, Divinitatea, Absolutul sau chiar ceva fără nume în general. Or această stare este în primul o trăire, și nu o conceptualizare. Iar trăirea unei stări poate avea loc în afara unui obiect concret. De aceea, și muzica este o rugăciune (prin ascultarea ei meditativă sau prin fredonarea ei interioară permanentă, care pare a fi un fel de rugăciune isihastică, neîntreruptă și „fără cuvinte” – doar o stare de rugăciune, o rugăciune a minții în afara unor cuvinte sau raționări).

- Lucrurile profunde nu se explică. N-are rost.
- Uneori îmi vine să cred că am depășit toate teoriile academice despre muzică. Eul meu privește dincolo de ele. Când mai dau, însă, de unele din ele, în special „strict obiective” sau „științifice”, mă apucă un plictis, uneori chiar o furie: ce prostii, Doamne! (Pot accepta, de la un timp, doar afirmațiile despre muzică a „nemuzicienilor”. Cioran, de exemplu).
- Am parcurs diferite stadii de comunicare cu muzica, de înțelegere a muzicii, de percepție și trăire a muzicii: de la stadiul școlar, de inițiere, la stadiul academic și, apoi, la cel metafizic; de la stadiul de bucurie și plăcere prin interpretarea și audierea ei la stadiul de supraplăcere, la cel de aflare în starea de beatitudine; de la faza când muzica se afla în sunete, la stadiul când muzica se găsește dincolo de sunete, sunetele fiind doar „ambalajul” sau poarta de intrare.
- Muzicologia „oficială” încarcă muzica de o carcasă din multiple straturi de prejudecăți de tot soiul, pe care învățăceii trebuie să le însușească, îmbibând, până la urmă, mintea lor cu ele (și, prin aceasta, „ascunzând” de ei muzica).
- Când ascuți muzică, nu trebuie să vezi nimic...
- E una să ascuți muzică, privindu-l pe Horowitz, cântând Chopin sau Mo-

zart, de exemplu (e ceva dumnezeiesc!), și alta e să depășești acest nivel, să ascuți muzica dincolo de Horowitz, dincolo de interpret, dincolo de pian, cu atât mai mult, dincolo de sala de concert.

- Ascultare mondenă, „culturală”, în sala de concert și ascultare intimă, spirituală, ca o rugăciune, unu la unu cu muzica. Două lucruri diferite.
- Omul e mai mult decât om. Aceasta ne-o demonstrează, cel puțin, cazul lui Mozart, lui Bach, lui Beethoven.
- Prin ce mă depășesc, zilnic, pe mine? Prin ascultarea muzicii: Bach, Mozart, Beethoven etc. În fiecare zi, prin aceste experiențe, devin mai mult decât om. (Poate aici e una din condițiile obținerii supraomului, la care spera Nietzsche și alții?).
- Ca să înțelegi cu adevărat muzica, trebuie să privești *dincolo* de muzică.
- Pe mine mă atrage mai mult ceea ce nu poate fi cunoscut (taina lumii?), decât ceea ce poate fi cunoscut sau ce este deja cunoscut.
- Hotărât că nu sunetele la direct formează conținutul unei creații muzicale, nu melodia propriu-zisă, ci *suflul* din spatele ei. Suflul din spatele unei melodii de Mozart, de exemplu, și suflul din spatele unei melodii de compozitorul modern X sunt două lucruri foarte diferite, ca substanță metafizică. În spatele sunețelor propriu-zise se deschide o lume imensă care în sunete doar se „întrupează” și, respectiv, se „îngustează” sub formă de melodie – ca în cazul icoanei, cu perspectiva ei inversă: icoana este poarta (îngustă) de intrare în lumea (largă a) lui Dumnezeu. Melodia ar fi tocmai această icoană vizibilă (audibilă) sau punctul de contact cu realitatea de dincolo de ea care se lărgește tot mai mult, ca un con, pe măsură ce înaintezi în percepția ei. Și aici nu e vorba de activitatea „aleatorie” sau „fantezistă” a imaginației, de un vis gol etc., ci e vorba de un *simț* aparte, pe care îl ai

și care îți confirmă cum nu se poate mai bine și argumentat adevărul acestei înțelegeri a muzicii. A prinde muzica la nivelul acestui simț... Dacă ați ști!

- Mie îmi plac lucrurile simple, și odată cu trecerea timpului, tot mai mult. Trebuie să revenim la simplitate. Or, Cunoașterea (cu majusculă) e simplă, pe când cunoașterea (cu minusculă) e complicată, încâlcită și care nu te duce nicăieri cu adevărat, decât doar într-un hățuș din care nu mai poți ieși (ca în cazul zicerii „cu cât mai departe în pădure, cu atât mai mulți copaci?”). Și care e Cunoașterea cu majusculă? Că toate sunt una, că toate sunt un singur Tot.
- A fi eliberat de convenționalisme, de prejudecăți, de prescripții împietrite, de iluzii deșarte, de „amăgeli” și de aberații de tot soiul (căci e plină viața noastră de toate acestea – ba mai mult, uneori se face impresia că din ele și este ea alcătuită). Muzica, ascultarea ei profundă, pătrunderea în taina sensurilor ei îți prilejuiește, cu siguranță, eliberarea de toate acestea. Viața, atunci, devine alta.
- E frumoasă, cuceritoare și o melodie de Mozart, de Beethoven, de Bach, și e frumoasă și cuceritoare o melodie de compozitorii moderni X sau Y. Dar melodiile celor dintâi și melodiile celor din categoria a doua sunt foarte diferite sub aspectul realității de dincolo de ele, de care vorbeam mai sus. Sensul melodiilor lui X și Y se rezumă, în fond, la ele însele, pe când melodiile lui Mozart sunt doar începutul.
- Pentru Glenn Gould muzica este o rugăciune, el o interpretează de parcă ar rosti o adresare intimă către Dumnezeu. Cel puțin, către Dumnezeul muzicii.
- Totul depinde, desigur, cum *vezi* lumea. Dar mai ales cum *o auzi*, așa zice. Căci prin văz percepi lucrurile „de aici”, prin văz nu prinzi îndepărtările, „ascunsul”. Prin auz însă prinzi

ceea ce nu stă în fața ochilor, lumile îndepărtate, invizibile, care pot fi sesizate doar prin vibrațiile pe care ele le emană și pe care simțul subtil, metafizic, le poate recepta. Văzul prinde doar „aici”, pe când auzul prinde și „acolo” sau chiar „dincolo” de „acolo”.

- Ce-a vrut să spună Beethoven, ca mesaj, în Sonata nr. 14, supranumită (dar, după cum știm, nu de el însuși și nici nu în timpul vieții lui) *Sonata lunii*? Cine știe – sentimentul tragic al pierderii auzului sau dragostea fără răspuns pentru Julieta Guicciardi? Sau și una, și alta? Fapt este că *geniul* Beethoven a depus acolo mai mult decât a dorit să depună *omul* Beethoven, oricât de clar și-ar fi închipuit sau și-ar fi dorit el să întrupeze o idee concretă, „pământească”. Oricât de mare ar fi un compozitor, geniul său depune mai mult în operele sale decât își propune el, ca om muritor. Geniul se află deasupra, el stăpânește ființa în care este întrupat, și nu invers. În Sonata nr. 14 Beethoven a depus, fără ca să vrea sau fără ca să știe, mai mult decât și-a închipuit că face. Cu atât mai mult noi, comentând creația dată (dar oricare altă creație a oricărui compozitor), suntem foarte aproximativi sau poate chiar foarte departe de adevăr. În muzică, în acest sens, poți face doar supoziții. Există doi de Beethoven – cel „uman” și cel „dumnezeiesc”, unul „conștient” și altul inconștient. Sentimentul uman „Beethoven” e net inferior sentimentului de geniu „Beethoven”. Cu toată legătură dintre ele, aceste două tipuri de sentimente își păstrează autonomia (mai ales al doilea față de primul). Ce rămâne din mesajul „direct”, pe care compozitorul îl pune în lucrare? Nimic sau aproape nimic. De fapt, el rămâne, este prezent, rămâne poate chiar în întregime, dar constituie doar o parte, poate chiar o foarte mică parte din mesajul integral pe care îl conține lucrarea dată. De fapt, nu

integral, dar infinit, pentru că mesajul unei creații de geniu nu are limite, nici pe orizontală, ca diversitate și nuanțe de înțelesuri, nici pe verticală, ca profunzime. Iar mesajul „concret”, pământesc nu conține în sine aceste caracteristici. Nu poți măsura, cu măsură pământescă, mesajul unei creații de geniu. Nici chiar autorul ei nu poate face acest lucru.

- Eu fac diferență (radicală!) între lucrarea muzicală dată și *muzica* acestei lucrări. Când vorbesc de lucrare, mă gândesc și mă refer la un obiect, mă refer la ceva „material”, „palpabil-vizibil”, analizabil, explicabil, „inteligibil”. Când vorbesc de *muzică*, lucrarea-obiectul „dispare”, dispare totul din această categorie și rămâne sonoritatea pură ca sesizare a unei realități de dincolo de toate lucrurile palpabile, vizibile, conceptuale, materiale. Rămâne o sonoritate-eter – muzica în starea ei pură, muzica în sine. De fapt, eu acum încerc să formulez niște aberații, or ceea despre ce încerc să vorbesc nu poate fi formulat în cuvinte, nu poate fi explicat, ci doar sesizat, doar trăit. Din păcate, în învățământul muzical de toate nivelurile se studiază „lucrări”, și nu *muzica* acestor lucrări sau muzica *din* aceste lucrări. De ce folosesc cuvântul „din”? Pentru că lucrarea este „forma”, pe când muzica lucrării este „conținutul” (dacă e să folosim acești doi termeni cunoscuți pentru a putea explica cel puțin aproximativ lucrurile) – conținutul „pur” *din* interiorul formei, dar care depășește forma – depășește *orice* formă. A audia muzica *dincolo* de forma ei.
- Sunt momente când categoric nu vreau să văd cum se interpretează muzica – prefer doar să ascult sunarea ei pură, în afara interpretului, a orchestrei. Or deseori (sau de cele mai multe ori, mai ales în orchestră) pe fața interpreților nu scrie nimic. Să cânti *Pasiunile după Matei*, de exem-

plu, „neutru”, preocupat doar de meseria mișcării din arcuș? Ce izbitor se privește!

- Privind interpretarea unei creații muzicale, rămâi programat, rămâi influențat de felul cum este ea tratată de interpretul respectiv. Și atunci nu muzica se află în centru, nu ea este „regina”, ci acțiunea interpretării, care apoi este aplaudat, căruia i se aduc flori etc. Muzicii nu i se aduc flori. Nici rugăciunea nu se încheie cu flori și aplauze. Muzica nu e obiect, muzica e stare, e trăire. Flori se aduc unui „obiect”. Trăirii nu i se aduc flori.
- Dacă atragem atenție la cele vorbite de ascultători, de critici etc. după un concert – toți se referă la interpretare, și nu la muzica propriu-zisă.
- Ceea ce studiază muzicologia poate fi măsurat, „obiectivizat”, științificat. Ceea ce se întâmplă în relația om-muzică acest lucru nu poate fi făcut, decât poate într-o foarte mică măsură. Și aceasta din cauza că acțiunea trece pe planul „uman”, al psihicului și conștiinței, unde se întâmplă lucruri care ies în afara „tehnologiei” muzicologice – niște lucruri care nu pot fi măsurate cu unități de măsură de ordin tehnologic. Aici apar aspecte, „calități” care nu pot fi puse în partitură și analizate muzicologic. Dar anume aici se află secretul muzicii, ca muzică. Aici apare o știință de alt ordin – „supraștiințifică”, „metafizică”.
- Ascultare *musicosofică*<sup>2</sup> a muzicii: ascultare meditativă, pătrunzătoare, activă și participativă, cercetătoare și descoperitoare, prin identificare cu linia sonoră, până la contopirea eu-lui cu muzica și imprimarea, în rezultat, a muzicii în universul interior.
- E necesar să deosebim foarte clar trei lucruri în raport cu o compoziție mu-

<sup>2</sup> A se vedea: George Bălan. *Musicosofia*. În: Ion Gagim. *Muzica și filosofia*. Chișinău, editura Știința, 2009, pag. 58-92.

zicală: 1) *lucrarea* propriu-zisă, care este obiect de studiu muzicologic (este ópus), 2) *interpretarea* lucrării, care este act artistic-scenic cu toate atributele a ceea ce se numește spectacol și 3) *muzica* lucrării. Adică, în primul caz, există *lucrarea* (ca „obiect”), și există *muzica* lucrării (ca sonoritate pură – aspect care nu intră în câmpul de interes al muzicologului). În celălalt caz există *fenomenul interpretării* muzicii ca act public-teatral (care este urmărit-receptat vizual de spectatori și apreciat prin aplauze, prin opinii ulterioare vizavi de interpretarea propriu-zisă, de calitatea ei, însoțit de impresii pe care le-a produs interpretul prin profesionalismul său, prin stilul său, prin viziunea sa asupra tratării lucrării etc.) și există *muzica* lucrării ca fenomen sonor-acustic, care se percepe non-vizual (în momentele mai pătrunzătoare – cu ochii închiși, adică, înlăturând, neglijând spectacularul, chiar respingându-l) și care nu este obiect al aplauzelor și al florilor (pentru că atunci când ascultăm muzica acasă n-o aplaudăm și nu-i oferim flori; apropo, dacă e să ne dăm bine seama, în acest caz nu urmărim lucrarea ca lucrare, dar ascultăm anume *muzica* acestei lucrări, ca sonoritate pură, creatoare de stări și trăiri sufletești).

- Există multă muzică care prezintă interes, în special sub aspect de interpretare (partea de „spectacol” a muzicii). De exemplu, transcripțiile lui Liszt ale lucrărilor altor compozitori. Iar în alte cazuri unele lucrări prezintă interes chiar numai sub aspect de interpretare, fiind foarte nesemnificative sub aspect de conținut. (Această idee – ca argument la postulatul de mai sus despre distincția dintre *interpretare* și *muzică*).

- Muzica conține partea sa de fizică și partea sa de metafizică. Partea fizică e forma, partea metafizică e conținutul. De fapt, dacă e să ne referim la conținut, în muzică (în sunetele ei ca atare) el nu există. El se află în recepțarea acestor sunete, adică în conștiința și trăirea celui care intră în contact cu sunetele respective. Dar, subliniem, abia aici putem zice că avem de-a face cu ceea ce se numește muzică, căci anume conștiința noastră definește anumite sunete ca muzică, acestea, luate în sine și în afara conștiinței, în afara aprecierii lor de către conștiință, nu sunt muzică, ci doar obiecte fizice. De aici, ar ieși că muzicologia nu studiază muzica, ci doar ceea ce poate deveni muzică sau studiază muzica sub aspectul ei de potențialitate, de stare virtuală. De aici, muzicologia studiază muzica pe jumătate, Și, după cum vedem, nici chiar jumătatea ei esențială.
- Poți merge la un concert din interes istoric (de exemplu, la un compozitor „vechi” – să zicem, la Montserat Figues, a cărui muzică astăzi nu are nici un fel de priză la public, cel puțin la publicul larg) sau din interes interpretativ (la un anumit interpret, să zicem, la Anna Netrebko, cu vocea și cu tot farmecul interpretei), și nu neapărat din interes muzical propriu-zis.
- Noi trebuie să ne schimbăm în mod radical viziunea asupra muzicii. Muzica este cu totul altceva decât suntem obișnuiți să credem că este.
- Adică de ce fredonarea neîntreruptă, foarte intimă și profundă, coborâtă adânc în interior, a lui *Ave Maria* de Schubert, de exemplu, n-ar fi un fel de rugăciune isihastică? Căci tot într-acolo este îndreptată, spre Absolut.