

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN: 1857-0445

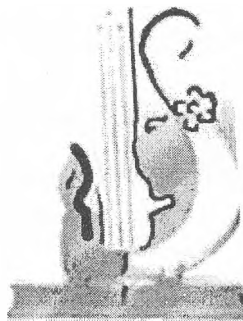
Nr. 1 (21) 2013



ISSN: 1857-0445

ARTĂ
și
EDUCAȚIE
ARTISTICĂ

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



1 (21) / 2013

Bălți

2042493

Universitatea de Stat
„Alecu Russo”
Biblioteca Științifică
Fond seriale

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)

EUGENIA MARIA PAȘCA, dr. în studiul artelor, conf. univ.

(Universitatea de Arte *George Enescu*, Iași)

LUDMILA MASOL, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.

(Institutul de Probleme ale Educației al Academiei Naționale de Științe Pedagogice a Ucrainei)

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)

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 (Universitatea din Montréal, Québec)

IULIAN FILIP, poet (Chișinău)

SVETLANA TĂRȚĂU, dr. în studiul artelor, conf. univ.

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

ION NEGURĂ, dr. în psihologie, conf. univ.

(Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău)

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

LILIANA EVDOCHIMOV, master în filologie

Viziune grafică/tehoredactare: **SILVIA CIOBANU**, **OXANA NICULICA**

Adresa redacției: str. Pușkin, 38
mun. Bălți, 3100, Republica Moldova
E-mail: artedart@mail.md

Tel: (231) 52 491; (231) 52 430
Fax: (231) 52 439
E-mail: gagim.ion@gmail.com

Tiparul: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

© Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, Presa universitară bălțeană, 2013

Articolele științifice publicate în revistă au fost recenzate.

S U M A R

ARTĂ

- LUDMILA MOKAN-VOZIAN. CORRELATION OF REASON AND EMOTION
IN A WORK OF ART7-11
- MAIA MOREL. PARTICIPATION DE L'ART AU "VIVRE ENSEMBLE"
DANS UNE PERSPECTIVE PLANÉTAIRE12-19
- LILIA TRINCA. CONCEPTUL DE *FAMILIE* ÎN MENTALUL ROMÂNESC
(ÎN BAZA EXPERIMENTULUI ASOCIATIV)20-27
- FERDINAND HARVEY. QUEL AVENIR POUR LA CULTURE GÉNÉRALE? ...28-40
- LAURA GAVRILIȚĂ. DATINI ȘI OBICEIURI STRĂMOȘEȘTI DE IARNĂ
PE VALEA TROTUȘULUI, JUDEȚUL BACĂU41-44

MUZICĂ

- CARMEN COZMA. REPERE ÎNTR-O HERMENEUTICĂ A MUZICII45-51
- ALIONA VARDANEAN. RHAPSODY-CONCERTO FOR PIANO AND ORCHESTRA
BY CHENADIE CIOBANU: DRAMATURGY AND COMPOSITION
FEATURES52-57
- BELAL BADARNE. THE IMPACT OF MUSIC UPON ATTENTION, ATTITUDE
AND MOTIVATION58-60

TEATRU

- SVETLANA TÂRȚĂU. DE LA NEOREALISMUL TÎRZIU ÎN TEATRUL LUI
GIOVANNI TESTORI LA TEATRUL BAZAT PE OBSERVAȚII COTIDIENE
ÎN CREAȚIA LUI GIUSEPPE PATRONI GRIFFI61-67

ARTE PLASTICE

- ȘTEFAN POPA. MEANING IN INTERIOR DESIGN68-73

EDUCAȚIE ARTISTICĂ

ANGELA BEJAN. DEZVOLTAREA CULTURII TEATRALE LA ORELE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ ÎN CLASELE PRIMARE	74-80
ЛИЛИАНА ТОМИЛИН. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ	81-85
MARIANA ȘIRIȚA. LA LECTURE COMME MÉTHODE INTERACTIVE DANS LE PROCESSUS DE RÉCEPTION DU TEXTE DRAMATIQUE	86-91
ОКСАНА АНДРЕЙКО. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО СТИЛЯ МУЗЫКАНТА	92-98
ЛИЛИАНА ТОМИЛИН. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА	99-106
TATIANA DRAGHIȚI. ORIENTĂRI ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ	107-111

SUMMARY

ART

- LUDMILA MOKAN-VOZIAN. CORRELATION OF REASON AND EMOTION
IN A WORK OF ART7-11
- MAIA MOREL. THE INVOLVEMENT OF ARTS IN CONVIVIALITY
FROM A PLANETARY PERSPECTIVE12-19
- LILIA TRINCA. THE CONCEPT OF *FAMILY* IN ROMANIAN MENTALITY
(ON THE BASIS OF THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT)20-27
- FERDINAND HARVEY. WHICH IS THE FUTURE OF GENERAL CULTURE?...28-40
- LAURA GAVRILIȚĂ. WINTER ANCESTRAL CUSTOMS AND TRADITIONS ON
THE TROTUS VALLEY, BACAU COUNTY41-44

MUSIC

- CARMEN COZMA. ARTICULATIONS WITHIN A HERMENEUTIC
OF MUSIC45-51
- ALIONA VARDANEAN. RHAPSODY-CONCERTO FOR PIANO
AND ORCHESTRA BY CHENADIE CIOBANU: DRAMATURGY AND
COMPOSITION FEATURES52-57
- BELAL BADARNE. THE IMPACT OF MUSIC UPON ATTENTION, ATTITUDE
AND MOTIVATION58-60

THEATRE

- SVETLANA TÂRȚĂU. FROM THE LATE NEOREALISM IN GIOVANNI TESTORI'S
THEATRE TO THE THEATRE BASED ON DAILY OBSERVATIONS IN GIUSEPPE
PATRONI GRIFFI'S CREATION61-67

PLASTIC ARTS

- ȘTEFAN POPA. MEANING IN INTERIOR DESIGN68-73

ARTISTIC EDUCATION

ANGELA BEJAN. THE DEVELOPMENT OF THEATRICAL CULTURE DURING ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS IN PRIMARY CLASSES	74-80
LILIANA TOMILIN. THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS AT PUPILS FROM THE ORPHANAGES	81-85
MARIANA CHIRIȚA. READING AS AN INTERACTIVE METHOD IN THE PROCESS OF DRAMATIC TEXT RECEPTION	86-91
OXANA ANDREYKO. THE AXIOLOGICAL CONTEXT OF MUSICIAN'S INDIVIDUAL PERFORMING STYLE FORMATION	92-98
LILIANA TOMILIN. THE COMPLEMENTARY EDUCATION AS FACTOR OF DEVELOPMENT AND FORMATION OF ETHNIC AND VALUE ORIENTATIONS AT PUPILS FROM THE ORPHANAGES	99-106
TATIANA DRAGHICI. ORIENTATIONS IN MUSIC EDUCATION	107-111



CORRELATION OF REASON AND EMOTION IN A WORK OF ART

CORELAȚIA RAȚIONALULUI ȘI AFECTIVULUI ÎNTR-O OPERĂ DE ARTĂ

Ludmila MOKAN-VOZIAN,

PhD in Pedagogy,

"Ion Creanga" State Pedagogical University from Chisinau

Rezumat: Articolul vizează problema corelației raționalului și afectivului în opera de artă plastică, în special, pictură. Autorul face referințe la creațiile artei moderne, la fundamentul rațional sau intuitiv al acestora. Se observă o încadrare a creațiilor date în spații ordonate și dezordonate/accidentale, precum și o evidentă conlucrare a două contrarii, care sunt în permanentă corelație și corecție reciprocă.

Cuvinte-cheie: contrarii, operă de artă, ordine, dezordine, rațional, afectiv.

Rationalistic trends and the irrational tended to actively influence the world, in the twentieth century showing a predisposition to aggression, at least in relation to man.

In this century is more noticeable division into rational and irrational, accurate establishing in order or chaos.

Irrational movements tend to suggest the idea of a non-sense and fatality, while the rationalistic make a transition from thought patterns to organized mixture in spiritual and material environment of human existence.

Rationality and emotions, order and disorder occur most often in aesthetic creation in condition correlative terms. In creation the artist operating with irrational – rational pair. But the correlation of these categories may imply a contrary manifestation.

Order and chaos not only oppose abstract, order disorder, chaos order, but each of them also include in contradiction with itself. Order without chaos remains empty and vice versa. Brought to merely oppose each it, by moving reverse gear is almost zero, where, in fact, have a beginning each. So everything is relative report. Order

produces disorder, but itself. What we seem irrational at a time, at a stage of creation can become rational.

Normally, in any creative reason requires order, affective disorder entails, but some difficulty here is ruinous, as the same condition does not necessarily imply complete elimination order of work, of creation, but we believe, in a way, only minimize them.

This phenomenon can be seen in most of aesthetic works, in particular - those of the twentieth century.

So, for example, in Fauvism as dominant category is affective and chaos, but it is not limited only to them, their opposites are not completely eliminated. There is rhythm, a certain balance, a certain compositional system. An example, works of Henry Matisse, who called compositional integrity "his only ideal" [6, p.212], but at the same time as the artist herself says, objects are represented "in the sense perspective, the perspective dictated by the affection" [6, p. 215].

Same dates in expressionist creations. Emphasis is placed on the primacy of emotion, but deformations are designed, emotional load is pla-

ced on the line contour or intensity of the colour (for example, ELKirhner, C. Suntt-Rotluff). Similarly, "Southern seas idylls' E. Nolde appears as fragments of a chaos that mutes the human, rational beginnings.

Metaphysical art also falls within the boundaries of the absurd and irrational, but it's not all the chaos.

The same criterion can be met and surrealist work. But there are differences within the same current, that the correlation is very different from an artistic personality to another. Max Ernst's meditation is different from the cosmogonist dream of Yves Tanguy and, especially, the charade compositional balanced by Joan Miro etc.

Irrational tendencies were concentrated there, where people are reduced to a false connection of phenomena, and in some cases occurs as a result of social insanity that goes some way or another to mind the artist and then, and the public.

This has created a sharp clash of reason with the irrational, order and chaos, emphasizing these two beginnings. They destroy and self-destruct, but it also corrects another.

Thus, "it refuses to draw a dividing line between the day and the night of consciousness. As reality and imagination coincide, so must disappear and the boundary between rational and irrational, "according to W. Hofmann. [4, p.14]

May, exceptionally, remains Dadaism. It is difficult here to find "something" that would lead to any order or judgment that would remind you of a more or less stable and would make sense.

Dadaist movement is its own highly aggressive, which makes to depart from the established order of life, providing even denying its meaning.

Dadaists experimented in different areas, focusing on collage and photomontage (G. Gros, C. Svitters), bonded achievements in printing letters (F. Picabia), building metamorphisms and anthropomorphic compositions (M. Ernst, M. Ray); predecessor of the so-called performers-art and other phenomena in the second half of the twentieth century, but behind these experiences occur the idea to negate the art in general.

Cubism is one of the currents where the direct perception of order and disorder, rational and absurd. P. Picasso and G. Braque maintaining creation within the rule, not excluded to zero, affective in his work. Here dominates a conception, mathematical intuition. Pathos of construction and organization are combined with ignorance on that foundation should be organized. In cubist creations rational order and rule dominates, but does not govern. Always in the whole leave a portion for emotional, to "laws" disorder. G. Braque claimed: "I love the rule that corrects emotion; love the emotion that corrects the rule."

This happens in K. Malevich's paintings. "Mathematics" supremacy had sensitivity as a foundation. Transcription patterns in purely geometric language or operating freely with invented colour signs, the artist remains a supporter of lyricism based on inner impulses. Emotion is the inner element constituting the artwork and setting up their own vision Malevich holds emotional interest from German Expressionism and French Fauvism.

What would be resolved the work of arts, organized and rationalized, whatever emotion is able to overturn all the rules and boundaries.

Another system is in the art of W. Kandinsky and P. Klee. Here, the do-

minant affective anyway follow the path of order, so hidden by authors in the content of work and not its technical exposure.

Combining affective with rational trends, the author creates with emotion, but stills able to think as deeply about his illness. "Kandinsky does not seek a simplification of form: he flees from the definition that kills [...]" says D. Grigorescu [2, p.14].

The works of these artists are not some rational schemes; they are subject to real emotions and not the rule.

"Kandinsky's paintings are not demonstrations, or theorems: we should not look here nor any geometry or anyone mathematics, but an atmosphere," says the same author [2, p. 11]. But his genius remains apollonian.

The compositions of W. Kandinsky and P. Klee remain far from being some calculated results, yet the emotion is based on a specific order. Work is not limited to disorder and completely chaos.

But still, why relativity and mutual correction? Because taken in part, calculation, rules, methods are unable to produce something great. In the process of creation, the artist, most often there is no absolutely free and does not go on a totally rational way, and rarely is convinced that the pending plans to create his work.

However, the relationship between reason and affection are governed by certain laws.

Art should discover the very object and aim not only to analyze, decompose it by reasoning. Emotion artist cannot be replaced by reason. Roles emotion and reason are quite different; they cannot be substituted, leaving only the correlation between them.

"Any art masterpiece is nothing but the expression in the language

most sensitive to the idea of the highest" says J.-M. Guyau. [3, p. 84]

Surely, with an idea, a high thought is possible moved and emotional side. On the artist is sensitive to the idea and of affection to draw thinking. But many times during the realization of the work, the author himself does not realize what is happening, work just finally understanding it. Many movements and exercises cannot be expressed organized. Possible that the meaning remains the destruction of form or rational is lowered in the area where there is no boundary between "subject" and "object", where there is the possibility of destruction and is made "always questioning everything" [1, p. 125].

Because many works are meaningless, everything is dependent on the spectator, the fact that it gives understanding to the perception of the work. In the midst of apparent chaos will find famous anyway, which is not expected, and can become something orderly chaos.

Order and disorder, rationality and the affective categories are paired with permanent correction. There, where their couple is in art, emotions are thought and thought is expressed in terms of affection. Here comes a specific relativity because often it's not noticeable that where the end of emotion and beginning of thought or around.

Specificity joint of rational – emotional moments is that "artistic image is exposed as emotional-rational integrity" [7, p. 127].

Analyzing artworks of movements or currents proposed for research, often grasp the emotional merging with rational element, order and disorder in them. This fusion is so organic that the very content of the work is language. So, for example, is "Dance" (1912) by

Henri Matisse, where the originality of compositional system merges with poetry of colour; "Olive trees" (1905) by Maurice de Vlaminck, where the violence of their emotions corrects existing discipline and «Violin-Waltz» (1913) by Georges Braque combines cubist rule and emotion. In "Spring" by Giorgio de Chirico (1914) in solitary order of landscape falls anguish. Salvador Dali looking for some order in the chaos existing in the "Persistence of memory" (1931), and in "Key fields" by Rene Magritte (1936) barrier between reason and affection is destroyed for knowing the world.

Systematic decomposition and rigorous compositional research are supported by a heady sense of colour in W. Kandinsky's works, such as "Landscape with church" (1913), "Composition VI" (1913) etc. So is the work of Franz Marc "Combat forms" (1914).

Besides the apparent mathematical exercise of Paul Klee in "Light and otherwise" (1931) readily reveals the author's poetic affection, and earlier work "Coloured construction with black graphics" (1919) search for order and rationality intertwine with clutter and irregular images in a structure to achieve way.

Any work is difficult to be placed in a exactly space of judgment or affection, to say precisely that the author has followed the path of an order or deliberately tended to create a mess, because work can often be both logical and while unclear, based logical and intuitive interpretation, while emotional and rational.

In creation with order, rules, methods, their antipodes find their places. Art is nothing else than a game of opposites. But they often do not contradict, but correct.

Intuition and emotion also can create an order – an order of ideas and images, even if not always rationally grounded thoroughly. Such are, for example, works "Metaphysical Time" (1955), "Silent statue" (1913)'s Giorgio de Chirico, "Personage who throws a stone at a bird" (1926), "Bird revealing the unknown a couple lovers" (1941) Joan Miro's etc.

Reasoning opposes affective in general, but do not exclude, because otherwise there would be either. Rejecting chance and spontaneous artist loses freedom and possibility even the smallest deviations from existing systems. Opposition between calculation and instinct, between rule and emotion do not exist just create symmetry, since, according to M. Eliade, "each of us is a little chaos".

Chaos itself is not only a "system" of clutter and reduces opposition to a system that complements the other, giving the possibility of existence; there is a correlation and mutual correction. Strength of each system remains for each artist separately.

From a rational core, the artwork is not always meant to have the same end. In the creative process can be raised whole floors by errors in any judgment or order, getting the possibility of collapse. The collapse is due to the "practice" affects that can be triggered automatically by any sense, but that is a correlation in the artwork, as there is a clear distinction between practical affects and aesthetic emotion, "the artist consciously and deliberately included in the art picture" [5, p. 250]. Recourse to aesthetic emotion to communicate what is not able to tell the reason.

Rational and emotional side in creation are very different, one can speak of many contradictions between the

two languages. One of these is dominated by explainable and the other – by the ineffable, one is possessed by man, other than him dominating man, fulfilling a function by suggestion and possessing an infinite ambiguity.

So, the two languages are reduced to "know" and "feel". Knowing how to feel better, feel to know better, because half lead to half achievement.

But, as would be, order and reason create the universal and include it private. The role of the individual is disorder, who is not a dominant factor, but a subordinate, assuming the order as dominant function.

Thus, there is not disorder in itself, but only "in order", as a "shadow" of it, but desperately needed.

Order is possible disorder itself. For order and rationality to exist and make sense there should be and disorder, and irrationality in the same order, although at another level.

Any may at some point become formulation and canon, sudden stop, exemplary type. Nothing is wanted and, in some cases, is not justified, but to be introduced all as subject to internal logic holds.

Creator sees the invisible and feels the undistinguishable. In creation he tends to follow one rule – no rules. But rule and order there are and they are just as impossible avoided as clutter. Rational and affective have the same

meaning, they complement each other and relativity begins with the fact that the author proposes in his work.

Correction is possible only after the existing key distinction. Behind rational always hiding an amount of measurable factors. This is not proper for affection, which involves only the inner contradiction.

Of difference and identity, therefore, appear both rational order correlation and affective disorder and their coexistence. P. Valery wrote: "Two dangers always threaten the world: order and disorder." Show them the same force, the same role.

Therefore, order and disorder are two points diametrically with the possibility of closing a circle. What is first is last, which is last is first.

Thus, two systems co-participate in all. One is the starting point and the other – the arrival. One complements the other, without mutual liquidate, but correct.

What we call clutter in the work of art is but a relative term designating actions or movements. But none of these movements or actions can deviate for a moment from the general order.

So, order – disorder, rational – emotional are opposites that constitute a whole. The battle between them leads to mutual correction and in all cases can only reach a truce, at least in art.

Bibliography

1. Cassou J. *Panorama artelor plastice contemporane*. Vol. II. București: Meridiane, 1971. 416 p.
2. Grigorescu D., Jiquidi V. Kandinsky. București: Meridiane, 1980. 88 p.
3. Guyau J.-M. *Problemele esteticii contemporane*. București: Meridiane, 1990. 228 p.
4. Hofmann W. *Fundamentele artei moderne (o introducere în formele ei simbolice)*. Vol. II. București: Meridiane, 1980. 288 p.
5. Mașek V. E. *Artă și matematică*. București: Editura politică, 1972. 334 p.
6. Мочалов Л. *Пространство мира и пространство картины*. Москва: Советский художник, 1983. 375 стр.
7. Пигулевский В. *Искусство и человек*. Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1986. 190 стр.



PARTICIPATION DE L'ART AU «VIVRE ENSEMBLE» DANS UNE PERSPECTIVE PLANÉTAIRE*

THE INVOLVEMENT OF ARTS IN CONVIVIALITY FROM A PLANETARY PERSPECTIVE

Maia MOREL,

docteure en arts plastiques et sciences de l'art, chercheure associée,
Institut National de la Recherche Scientifique,
Centre Urbanisation-Culture-Société
Chaire Fernand-Dumont sur la culture, Montréal (Québec), Canada

* Ce travail présente les résultats partiels du Projet *Contemporary Art and Society today*, réalisé grâce à une subvention de l'*Open Society Foundations, Arts and Culture Program*, Budapest.

Rezumat: *Articolul pune problema implicării disciplinelor artistice școlare în procesul de realizare a conceptului de convivialitate planetară, cunoscut sub sintagma de "vivre ensemble" (din fr.: „a trăi împreună”). Cercetările actuale în științele educației abordează aceste aspecte din optica educației morale, civice, ecologice, a egalității dintre rase și genuri etc., reprezentând curentul științific de Educație din Perspectivă Planetară (ÉPP) (Lessard, Desroches & Ferrer, 1997). O serie de activități realizate la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și prezentate în acest articol, exemplifică posibilitățile de integrare a operei de artă contemporană în procesul de realizare a obiectivelor EPP: opera de artă ca mesaj antirasist, opera de artă ca apel la toleranța religioasă, opera de artă ca acțiune participativă la scară planetară.*

Cuvinte-cheie: *discipline artistice școlare, concept de convivialitate planetară, Educație din Perspectivă Planetară.*

Introduction

Si la cohabitation a toujours représenté un défi de l'humanité, cet enjeu se pose avec encore plus d'intensité dans nos sociétés contemporaines qui ont à affronter des situations de crise locales ou globales inédites dont l'effondrement de l'empire soviétique, des révolutions de toutes natures, des conflits, des indignations, des grèves et un sentiment croissant d'insécurité ne constituent que quelques exemples.

Quelle forme prennent les démarches du «vivre ensemble» dans ce contexte fragile d'une construction d'un monde commun?

Syntagme qui s'interroge sur les relations entre divers mondes, l'ex-

pression «vivre ensemble» exprime également des intentions éducatives, ouvertes vers plusieurs champs d'action et orientées vers la compréhension des mécanismes permettant la formation de jeunes responsables et participants à l'édification d'un monde meilleur (Broquet, 2007; Marsolais et Brossard, 2000).

Si l'on considère en outre que l'éducation au vivre ensemble inclut la tolérance, la participation civique, la solidarité internationale, l'éducation interculturelle, l'éducation à la paix, aux droits de la personne et des peuples, à la démocratie (ACFAS, 2012), il faudra également qu'une telle démarche soit «infusée» dans les activités du domaine du sensible telles que les acti-

vités artistiques. Car, dans le contexte de l'éducation, le rôle des arts est de participer, avec les autres matières scolaires, à la formation chez les jeunes d'aujourd'hui des capacités nécessaires pour répondre aux défis planétaires de demain (Aden 2009).

Cet article vise à examiner les opportunités que les arts plastiques ouvrent au vivre ensemble dans un contexte éducatif, conçu aujourd'hui comme un processus d'humanisation qui doit servir à la «canalisation de l'agressivité et de l'égoïsme dans des directions plus constructives et moralement meilleures pour l'individu dans ses rapport avec lui-même, avec autrui et avec la communauté humaine» (Hrimech et Jutras, 1997, p. 6).

Une éducation nouvelle pour une ère nouvelle

Une vision englobant les problématiques et les enjeux affectant la planète tout entière renvoie aux réflexions sur l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP), (Lessard, Desroches et Ferrer, 1997). Dans le contexte de ces théories, l'école tente de subvenir à la formation d'une génération qui va faire face aux défis du monde contemporain:

À l'issue de leur formation, ces jeunes seront prompts à reconnaître et à vivre les valeurs, les attitudes, les habiletés et les comportements les mieux à même de favoriser la mise en place de communautés durables et équitables. Ils démontreront une bonne compréhension des interdépendances planétaires. Ils pourront ainsi devenir des décideurs, des gens d'affaire ou de simples citoyens aptes à poser dans leur quotidien des choix responsables, équitables et durables, des personnes habiles à affronter créativement et collaborativement les problèmes liés à l'environnement et au

développement, désireuses et capables de participer activement dans la prise de décisions de leur communauté en tenant compte des interdépendances planétaires. (Gélineau, 2001, p. 360).

Vus dans cette optique, les objectifs de l'éducation au vivre ensemble sont définis par chacun des types d'activité humaine, comprenant des aspects historiques, culturels, juridiques, religieux, économiques, etc. Les grandes lignes du vivre ensemble dans sa formule planétaire consisteraient alors dans l'amélioration de la compréhension mutuelle, dans la mobilisation des communautés ainsi que de l'ensemble de la société afin d'accomplir des changements nécessaires dans les attitudes et les comportements.

Ces idées ne semblent pas être nouvelles, on retrouve facilement «la formation d'un être meilleur» dans les discours de divers gouvernements et régimes politiques, servant comme formule populiste ou message propagandiste (Morel et Gheorghita, 2010); la différence réside dans l'action qui incarne cette rhétorique. De ce point de vue, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, nombreuses sont encore les positions qui estiment que l'école est avant tout un espace dédié à l'enseignement. Cette opinion est répandue tant dans l'intérieur de l'établissement qu'auprès des familles. Elle évolue pourtant rapidement, «[d]ésormais l'établissement scolaire est clairement identifié comme espace éducatif. [...]. La réussite scolaire ne peut pas être découplée des démarches éducatives» (Labrégère, 2010, p. 40). L'école n'est donc pas uniquement centrée sur l'acquisition des savoirs; l'éducation des jeunes au vivre ensemble fait désormais partie des compétences qui s'apprennent pendant la scolarité.

La mise en œuvre de ce type de démarche essentielle à la construction humaine s'accompagne de multiples enjeux, et dans ce processus chaque domaine d'activité a sa part de chemin à faire; le champ artistique, et plus spécifiquement l'art visuel, représente aujourd'hui le terrain de divers questionnements quant aux problématiques de la société. Représentant un «apport essentiel à la multidimensionnalité et complexité humaine» (Morin, 1999), l'art d'aujourd'hui occupe une place incontestable dans la réflexion contemporaine qui appelle un positionnement social et planétaire. Voyons dans ce qui suit l'exemple de l'expérimentation plastique qui converge avec les problèmes sociaux.

L'art et le social

Objet de polémiques entre bon nombre d'auteurs quant aux définitions et à ses fonctions, l'art a – parmi ses multiples facettes – le rôle d'un puissant agent de transmission et de transformation. Son caractère engagé, attribué aux fruits des mouvements du printemps 1968 en France et ailleurs, devient une référence pour d'autres mouvements de contestation; la «pensée 68» est par définition une forme d'expression qui expose au grand jour les différends propres à l'époque, qui suit les réformes ou les déclinis du fonctionnement de la vie communautaire et les exprime à la manière individuelle de chaque créateur. Ce phénomène s'explique certainement par le fait que le sensible et le social ne peuvent pas être pensés séparément (Laplantine, 2005, p. 169); les arts se trouvent donc continuellement dans un lien réciproque avec la vie et la société.

Ce type de créations qui interfèrent avec les problèmes primordiaux de la contemporanéité, et que Paul Ardenne inclut dans le phénomène d'art «micro-

politique» propre à la fin du XXe siècle (Ardenne, 1999), connaît diverses appellations: art «participatif», art «d'intervention», art «militant», art «engagé», art «activiste», art «politique», art «contextuel», art «relationnel», art «environnemental», etc. La démarche de l'artiste est de transformer la structure sociale, de mettre en avant les dysfonctionnements sociaux en abordant des problématiques d'ordre global, public ou communautaire, suscitant ainsi chez le spectateur une attitude, une réaction comportementale. Dès lors, l'œuvre d'art devient une communication initiatrice de prise de conscience que le spectateur développera (ou non), l'essentiel étant pour l'artiste que le sens de l'œuvre soit transmis par cet acte de communication (conformément à une tendance contemporaine qui va de plus en plus vers la dématérialisation de l'œuvre, comme par exemple la performance, ou le spectacle de l'art vivant ou autre).

Quelle que soit la technique explorée ou la thématique traitée, livrer son œuvre au public est, pour l'artiste, une manière d'inciter le spectateur à décoder ses intentions artistiques, de l'aider à construire du sens, en tant qu'individu et en tant que membre d'une communauté. Traitant des sujets d'actualité – le trafic d'armes, les accidents du travail ou routiers, la contrefaçon de médicaments, la faim, l'exploitation de l'enfant ou de la femme, la surconsommation, la pollution atmosphérique, etc. –, l'artiste actuel démontre que sa création sert d'autres causes que celle de l'art pour l'art.

L'interférence entre l'art et le social réside donc dans l'acceptation de l'œuvre en tant que medium entre la pratique artistique et le public: l'art crée des relations entre diverses cultures (Morel, 2011b) et tisse des liens

sociaux (Liot, 2010), il met en questionnement le fonctionnement de la société (Ardenne, 1999) et éveille des attitudes (Cyvoct, Marrey et Sallantin, 1999). Cela permet de conclure que la création artistique, qui est avant tout un moyen d'expression, mais aussi un processus transmetteur de savoirs, de revendications sociales, un générateur de connaissances pour divers domaines de l'activité humaine, est vue aujourd'hui, dans une démarche de vivre ensemble, comme un outil indispensable à la construction d'un patrimoine commun de valeurs humanistes.

Et l'art à l'école?

Cette dimension de l'art, impliqué dans le social, ouvre à l'éducation plusieurs pistes exploitables dans des contextes scolaires. Quelle est donc la place des arts plastiques, matière relevant du domaine du sensible, dans la démarche d'éducation des jeunes au vivre ensemble? Pour trouver des réponses à cette question, nous avons mené des observations et des entretiens ponctuels avec des acteurs de l'éducation artistique des établissements du primaire et du secondaire de Moldavie, dans le but d'établir comment l'œuvre d'art peut servir d'appui dans un processus de développement chez les élèves d'un engagement citoyen et d'attitudes humanistes (Morel, 2012).

Notre journal de bord, outil permettant de consigner les échanges avec les participants, leurs opinions et les réponses à nos questions (Savoie-Zajc, 2011), nous a révélé que, dans les écoles moldaves, les arts plastiques s'inscrivent dans quelques formules pédagogiques, installées de très longue date dans la pratique scolaire:

1) l'hégémonie du dessin d'illustration ou d'accompagnement des autres disciplines scolaires (les sciences, la littérature...),

- 2) la promotion du paradigme de l'expression spontanée de l'élève,
- 3) le diktat des règles, des techniques artistiques et des dates chronologiques de l'histoire de l'art,
- 4) les pratiques désuètes de décoration/bricolage (ou encore du coloriage, dans le primaire),
- 5) l'idée de l'art comme loisir et amusement.

Quant à la question de l'approche éducative de l'art, nos interlocuteurs ont très souvent confondu la notion d'enseignement artistique avec l'éducation artistique («il faut leur apprendre le spectre chromatique, la perspective aérienne», «enseigner les proportions, la figure humaine en mouvement, le clair-obscur» et ainsi de suite); certains ont témoigné d'une pratique qui est le miroir de la formation qu'ils ont reçue eux-mêmes: faire faire des «beaux dessins», utiliser l'image comme illustration d'une technique, ainsi que l'autoritarisme de «l'enseignant qui sait tout», et qui considère son opinion comme la seule admissible.

Ces réponses nous permettent de généraliser et d'émettre l'idée que les participants à cette étude ont des pratiques didactiques déconnectées de toute démarche pédagogique construite; ils mettent en place des activités artistiques qui ne sont aucunement issues d'un projet éducatif, ce qui est, du point de vue de la pensée critique, un manque de sensibilité au contexte (Kpazaï, 2009).

Ce qui devrait se faire, à notre avis, dans la formation des acteurs de l'éducation artistique de Moldavie, est:

- 1) d'aider chaque enseignant à analyser sa pratique et à construire une démarche actualisée d'éducation des jeunes par le biais de l'art,
- 2) d'introduire l'expérience du travail autour d'un projet permettant

une éducation authentique et non pas formaliste,

3) de développer les capacités critiques autour d'une œuvre d'art, permettant une analyse tant portée sur la technique (matière, texture, forme, couleur), que sur la sémiologie (symboles, message, codes, etc.),

4) d'améliorer la formation initiale et continue, car le type d'approche didacticienne qui existe aujourd'hui ne stimule ni progression ni réflexion.

Mise en contexte de trois œuvres

Après ces constats sur la réalité scolaire quant à la place de l'art dans l'éducation, nous nous sommes posé différentes questions: Comment l'art s'articule-t-il avec le questionnement actuel sur les problématiques du vivre ensemble? Quelle influence peut avoir un objectif artistique sur le contenu de l'activité pédagogique? Comment l'œuvre sollicite-t-elle l'enseignant engagé dans un tel processus? Comment sensibiliser l'élève au vivre ensemble?

Trois exemples de notre pratique peuvent témoigner des opportunités que l'art peut offrir à l'éducation; les œuvres choisies représentent des interférences entre une création artistique et:

- un message antiraciste,
- un appel à la tolérance,
- un mouvement de communication à l'échelle planétaire.

Il s'agit dans les trois cas d'œuvres d'art contemporain. Dans un premier temps nous avons exploré l'idée de **l'art contre le racisme**. Nous avons lancé un débat (dans un groupe d'enseignants en formation continue) autour de l'œuvre de Christian Boltanski, et plus spécifiquement, sur le travail intitulé *Ecole Grosse Hamburger Straße en 193, Berlin* (image 1). L'analyse de l'œuvre a provoqué des questionnements: qui sont ces personnages?

Pourquoi l'image est-elle barrée par des traits blancs? Que symbolise l'agglomération de plusieurs personnes dans un lieu? Que symbolise cette division de l'image en carrés?

Un clin d'œil sur la biographie de l'artiste a permis aux participants de conclure que cette œuvre est un hymne aux victimes de l'antisémitisme social: l'auteur reconstitue, à partir de ses expériences et souvenirs personnels, des scènes de vie, porteuses de divers messages affectifs, énonciatifs ou suggestifs. Un aperçu du parcours artistique de Boltanski confirme son engagement antiraciste: une bonne partie de ses œuvres représentent des réalités de la deuxième guerre mondiale, méconnues du public moldave. Il s'agit des camps de concentration, sur lesquels la société soviétique ne s'est pas beaucoup interrogée car les stéréotypes créés par le procès juif dit des «blouses blanches» (1953) se sont imprégnés plus fortement dans la mémoire collective (et collectiviste) que la tragédie de l'holocauste.

Le travail d'analyse sur l'œuvre de Boltanski a servi aux participants comme occasion de prendre conscience des horreurs de la mort à travers le génocide des Juifs pendant plusieurs époques de l'histoire de l'humanité. Ce type de réflexion – un exercice sollicitant la sensibilité du spectateur – appelle à une responsabilisation à l'égard de toute sorte de discrimination raciale ou autre.

Dans un deuxième temps, nous avons réfléchi sur **l'œuvre d'art comme appel à la tolérance**. Avant d'exposer notre travail à ce sujet, il faut mentionner que, sous certains aspects, l'acceptation de l'Autre est un point sensible de la société moldave, car des préjugés forts sont enracinés dans les mentalités, et continuent guère à

se manifester dans le quotidien. Par exemple, une menorah installée dans le parc central de Chisinau à l'occasion des huit jours de la fête juive de Hannukah a été vandalisé en plein jour le 13 décembre 2009: une procession de chrétiens détruirait ce symbole «hostile à la religion officielle», sans être pénalisée ou au moins accusés par l'opinion publique. C'est dans ce contexte que lors d'un atelier sur la création de Friedensreich Hundertwasser (avec des futurs enseignants du primaire), nous nous sommes intéressés à sa philosophie, qui tente de promouvoir l'harmonie entre les religions du monde, et qu'il a matérialisé dans son œuvre de *L'église Sainte Barbara* (à Bärnbach, Autriche), à la rénovation de laquelle l'artiste a participé entre 1984 – 1988 (image 2).

Le chemin de Croix, qui représente habituellement des scènes sacrées appartenant à la religion chrétienne, est réalisé par Hundertwasser dans une toute autre approche: l'artiste a conçu douze stations couvertes des symboles de toutes les religions du monde. Cette église devient ainsi le symbole d'une «religion synchrétique», un produit de la philosophie humaniste de l'artiste; c'est un geste ferme en faveur de la tolérance et du primat de la compréhension/acceptation sur les partialités issues de diverses croyances et religions, qui aveuglent certaines communautés et qui séparent encore violemment les mondes.

Enfin, nous avons abordé **l'œuvre d'art comme outil de communication**. Dans un atelier sur l'art textuel (création contenant du texte comme élément de langage plastique), nous avons présenté aux participants à un stage de formation continue l'œuvre intitulée *Atopie* (de Martin Mainguy et Alain-Martin Richard). L'œuvre

représente un concept artistique qui se déroule en concertation sur la planète Terre et sur la planète Web: érigée sur la place de l'Université-du-Québec (à Québec), la sculpture métallique contient un texte gravé troué de 476 perforations rondes (image 3); les pièces issues de la perforation – appelées «palets» – ont été distribuées aux participants à l'inauguration, et circulent aujourd'hui autour de la terre. Un site virtuel, lancé le 21 décembre 2000, accueille des textes des possesseurs de palets, et établit aussi le trajet de chacun de ces objets transmis de main en main, dans un mouvement continu. Le travail de réflexion autour de la sculpture a tout d'abord mis en avant un « nouveau » type de création, qui fusionne avec le public, sortant de la salle d'exposition, cessant d'être un objet d'art «sacralisé»: dès son inauguration, des parties de cette œuvre ont voyagé d'une personne à l'autre. Ces personnes font un lien invisible entre des personnes connues et des inconnus transmettant les pièces, et ce lien représente l'esprit d'appartenance à une communauté réunie par cette œuvre d'art. De plus, dans le concept des auteurs de la sculpture, ces personnes de partout dans le monde sont invitées à prolonger cette idée de création, en laissant à leur tour des poèmes sur le site destiné aux «co-auteurs» de cette «aventure» créative.

Dans ce cas concret l'art est mis au profit d'une idée unificatrice, qui «exclut l'exclusion», et qui réunit le public participant au projet dans une complicité mutuelle.

Il nous semble, que ces trois exemples sont une confirmation indiscutable de la contribution de l'art aux idées du «vivre ensemble», et qu'ils démontrent le rôle possible que

2042493

Universitatea de Stat
„Alecu Russo”
Biblioteca Științifică
Fond serial

l'œuvre d'art a à jouer dans la réalisation des aspirations humaines vers l'harmonie et la construction d'un référentiel commun de valeurs.

En guise de conclusion: donner aux arts une place dans l'éducation au «vivre ensemble»

Dans sa visée première, le «vivre ensemble» envisage le développement chez les individus des capacités essentielles à une construction humaine du monde. Parmi les sens accordés à cette notion, qui a de multiples enracinements, nous avons choisi de réfléchir sur la tolérance, sur le respect de l'Autre et de ses croyances, sur la communication entre des individus unis par des idées humanistes.

Les recherches effectuées prouvent qu'afin que les programmes et les projets de formation au vivre ensemble soient complets le champ de l'art et de l'éducation artistique devrait être touché.

Dans ce contexte, une étude de l'état des lieux nous a montré que l'éducation artistique demeure associée à l'enseignement des arts; en Moldavie, tout particulièrement, ce processus porte le signe de la «tradition académiste de l'étude des arts, accumulée au fil du temps», qui est considérée comme un acquis favorable au progrès (Unesco, 2010, p. 75), les apprentissages étant axés sur des techniques et sur l'expression de l'individu. La formation des acteurs de l'éducation artistique n'est guère orientée vers la réflexion sur la participation de l'art à la construction des valeurs communes, ni vers des interrogations sur le rôle que l'œuvre d'art peut jouer dans l'éducation des membres de la société.

Cependant, la création artistique contemporaine démontre que les arts s'engagent à contribuer à ce processus de développement des attitudes et de mobilisation des énergies en amenant le spectateur à se questionner sur sa propre contribution au mieux vivre ensemble sur la planète. Cette approche qui consiste à aborder l'expression artistique comme une voie vers la construction d'un monde meilleur est liée aux divers facteurs qui décident de la mission éducative de l'art. Parmi ces facteurs se distinguent avant tout la formation de l'enseignant et sa capacité de discernement critique, car c'est son attitude qui favorise la mise en place d'une éducation artistique efficace dans sa dimension humaniste. Pour ce faire, l'enseignant devra sortir de l'emprise des clichés désuets relatifs à l'art; dans sa pratique il devra oser aller plus loin qu'une simple familiarisation avec les artistes, époques, courants ou styles, et engager avec les élèves de véritables réflexions sur les valeurs liées à la démocratie, à la tolérance et à la convivialité, ainsi qu'à la citoyenneté terrienne pleinement assumée (Morin, 1999).

Les repères théoriques, ainsi que les exemples pratiques, exposés ici donnent un bref aperçu de notre compréhension de la participation des arts au vivre ensemble. L'exemple de trois œuvres d'art contemporain mises en contexte présenté dans cette communication démontre que l'éducation de jeunes au vivre ensemble peut (et doit) faire partie des objectifs de l'art à l'école; cette réflexion pourra nourrir les recherches futures sur le potentiel éducatif de l'art ainsi que sur son rôle dans la vie sociétale.

Références bibliographiques

1. ACFAS (2012). 80e du Congrès de l'Association Francophone pour le savoir. Colloque 501 - Colloque international conjoint GREE/AFEC - *Éduquer et former au «vivre ensemble» dans l'espace francophone et ailleurs*. Récupéré du site <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/80/500/501/c>
2. Ardenne, P., Beausse, P. et Goumarre L. (1999). *Pratiques contemporaines. L'art comme expérience*. Paris, France: Dis voir.
3. Broquet, H. (2007). *Les nouveaux défis du «vivre ensemble». Citoyennetés, cultures et démocratie*. Bruxelles, Belgique: Couleurs livres.
4. Cyvoct C., Marrey G. et Sallantin M. (1999). *L'art en question. Trente réponses*. Paris, France: Éditions du Linteau.
5. Gélinau L. (2001). Pour des projets éducatifs porteurs et créateurs de sens: enjeux pratiques liés à la formation de citoyens du monde. Dans Pagé, M., Ouellet F. et Cortesão L. (dir.). *L'éducation à la citoyenneté* (p. 359-369). Sherbrooke (Québec), Canada: Éditions du CRP.
6. Hrimech, M. et Jutras F. (1997). L'éducation dans une perspective planétaire: une vision et des pratiques d'avenir. Dans Hrimech, M. et Jutras F. (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire* (p. 5-10). Sherbrooke (Québec), Canada: Éditions du CRP.
7. Kpazaï, G. et Attikléme, K. (2009). Contribution à une herméneutique de la pensée critique déployée par des enseignants d'éducation physique et à la santé. Dans Saint-Pierre M., Bessette L. et Barrette J. (dir.), *Recherche en éducation: paradoxes, dialectiques, compromis?* (p. 382-399). CD ROM des Actes du colloque international de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique.
8. Labrégère, R. (dir.). (2010). *Territoires éducatifs. Quand la vie scolaire prend l'initiative*. Paris, France: L'Harmattan.
9. Laplantine, F. (2005). *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*. Paris, France: Tétraèdre.
10. Lessard, Cl., Ferrer C. et Desroches F. (1997). Pour un monde démocratique: l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(1), p. 3-16.
11. Liot, F. (dir.). (2010). *Projets culturels et participation citoyenne*. Paris, France: L'Harmattan.
12. Marsolais, A. et Brossard, L. (2000). *Non-violence et citoyenneté: un vivre-ensemble qui s'apprend*. Québec, Canada: Éditions Multimondes.
13. Morel, M. (2012). Quand l'art fait sa part pour le «vivre ensemble». Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*. Numéro thématique «Éduquer et former au vivre ensemble» (à paraître).
14. Morel, M. (2011a). *Vivre la CréActivité. Réflexions sur l'éducation artistique en arts plastiques*. Côte Saint-Luc (Québec), Canada: Éditions Peisaj.
15. Morel, M. (2011b). Vingt ans après «l'internationalisme» en Moldavie: vers une ouverture interculturelle des arts. Dans *Arta*. Revue d'arts visuels et architecture, Institut du Patrimoine Culturel, Académie des Sciences de Moldavie, Chişinău, p. 80-85.
16. Morel, M. et Gheorghita, C. (2010). Arts plastiques, éducation et idéologie durant la période soviétique en Moldavie. *La Francopolyphonie 5. Langue, littérature, culture, et pouvoir*. Institut de Recherches Philologiques et Interculturelles, Université Libre Internationale de Moldavie, Chişinău, p. 263-273.
17. Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Récupéré du site de l'UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>
18. Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti T. et Savoie-Zajc L. (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). Montréal, Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique.
19. UNESCO Office in Moscow (2010). *Arts education in the Republic of Moldova: building creative capacities for XXI century*. Récupéré du site <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002120/212061m.pdf>



CONCEPTUL DE *FAMILIE* ÎN MENTALULUI ROMÂNESC (ÎN BAZA EXPERIMENTULUI ASOCIATIV)

*THE CONCEPT OF FAMILY IN ROMANIAN MENTALITY
(ON THE BASIS OF THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT)*

Lilia TRINCA,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The associative meaning of the word is a kind of "window" in the linguistic consciousness of the individual. With its help one can reconstruct the image about the world. Real world phenomena, acknowledged by man, are reflected in his consciousness, fixing the temporal, causal, spatial and even emotional relations, caused by the perception of these phenomena. All the associations can be interpreted as a model of linguistic consciousness, and in the opinion of psycholinguists one of the best ways to study it is the associative analysis. The article explores the associative field of the concept Family in Romanian. Despite being a universal value of any national culture, in the individual consciousness of the representatives of different ethnic cultures various associations and representations correspond to this concept.*

Keywords: *association, stimulus, reaction, associative field, free association test, linguistic consciousness.*

1. Disciplinele lingvistice moderne – psiholingvistica și lingvistica cognitivă – interpretează limba ca instrument ce permite penetrarea conștiinței umane. Or, conștiința lingvistică nu poate fi obiect de investigație în fază de proces, ci poate fi examinată doar ca produs al activității. Altfel spus, unica soluție este cercetarea conștiinței în starea ei de rezultat, materializat în limbă.

1.1. Neavând acces liber la conștiința umană, care e un fel de „cutie neagră”, nu putem analiza modalitățile de procesare a informației. Drept unitate de bază a conștiinței lingvistice a individului e recunoscut *conceptul*, entitate mentală complexă, constituită din cunoștințe, asociații, legate de un anumit fragment de realitate. Specialiștii în domeniu vin cu propunerea de a studia structura semantică internă, care reprezintă baza informațională a individului uman și constituie baza intelectului acestuia, în cad-

rul unui sistem complex de relații de natură cognitivă. Se consideră că anume unitatea lexicală joacă rolul de nodul în structura semantică internă, formând lexicul „mental”. Astfel, analiza organizării acestui lexic se poate face studiindu-l din perspectiva cîmpurilor asociative [Гольдин, 89]. Cîmpurile asociative, relevate prin reacțiile verbale ale purtătorilor de limbă în cadrul experimentului asociativ, servesc drept modalitate pentru explicitarea conștiinței lingvistice.

2. Distincția dintre realitatea propriu-zisă și realitatea creată și „proiectată” în structura semantică a limbii sub formă de segment al tabloului lingval e determinată de particularitățile specifice ale organismului uman, de structura, influența mentalității și culturii vorbitorilor. Or, limba este o reflectare a realității.

2.1. Orice limbă naturală reflectă un anumit tip de concepere și de organizare a lumii. Sensurile pe care le

actualizează se grupează într-un anumit sistem de viziuni, care reprezintă filozofia colectivă, aceasta fiind obligatorie pentru fiecare purtător de limbă. În așa fel, rolul limbii constă nu numai în transmiterea informației, dar, mai întâi de toate, în organizarea ei internă. Se conturează, în așa fel, un anume „spațiu al sensurilor” (A.N.Leontiev) sau, altfel zis, lumea „vorbirilor” limbii date se prezintă ca o totalitate a cunoștințelor omului despre lume, în care se sedimentează, în mod obligatoriu, experiența național-culturală a unei comunități lingvare concrete.

2.2. Conștient de existența viziunii etnolingvare, E. Coșeriu a semnalat distincțiile cu privire la perceperea diferită a lumii de către diverse comunități, înțelegând prin *Tabloul lingval al lumii* „o sistematizare completă, precisă, a „conținutului” limbii respective”¹ [Coșeriu 1994: 38]. Mai mult, E. Coșeriu insistă că „Limbajul 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, 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” [*idem*, 132].

Elementele din continuumul realității înconjurătoare, receptate de om în procesul de activitate și de comunicare, se reflectă în conștiința uma-

nă, fixându-se, implicit, și legăturile cauzale și spațiale dintre realii, precum și emoțiile condiționate de aceste realii. Studiul conștiinței lingvare e imposibil în cadrul procesării informației, ci doar ca rezultat, materializat în unități glotice. Nu în zadar, reprezentanții lingvisticii cognitive afirmă, pe bună dreptate, că sistemul nostru conceptual, reflectat în viziunea lingvare asupra lumii, este strâns legat de experiența fizică și culturală a omului. Realitățile din lumea înconjurătoare sînt reprezentate în conștiința omului sub forma unei imagini interne. Dacă fizicienii descriu realitatea înconjurătoare ca avînd patru dimensiuni (primele trei dintre ele descriu spațiul, fiind reprezentate de coordonate spațiale: *x*-lungimea, *y*-lățimea și *z*-înlățimea, iar cea de-a patra se referă la timp și ne permite să ne amintim trecutul și să simțim trecerea anilor), apoi savantul rus A.N. Leontiev lansează ideea existenței celei de-a cincea cvazimăsură – aceasta se referă la „cîmpul asociativ”, adică la sistemul sensurilor, iar *tabloul lumii* e un sistem de imagini [Леонтьев 1983: 76].

3. Ansamblul relațiilor dintre sensuri constituie obiectul lingvisticii, deoarece formează planul conținutului limbii. Întrucît sistemul de sensuri e conceput ca un fel de calc al sistemului de noțiuni, lingvistul nu poate cerceta vocabularul unei limbi, decît cunoscînd sistemele extralingvare (legate de societate, natură, gîndire). Teza condiționării reciproce a sensurilor (independent de manifestările formale), ca urmare a interdependenței conceptelor respective, stă la baza teoriei *cîmpului semantic*, care nu este altceva decît o modalitate de structurare a lexicului, ce constă în gruparea unităților lexicale din aceeași zonă semantică într-un microsistem.

¹ De aici și insistența pentru relevarea conceptelor de *desemnare*, *semnificație* și *sens*.

3.1. Încă înainte de 1931, data întemeierii ei de către J. Trier, teoria câmpului semantic exista în germene la F. de Saussure și chiar mai devreme. J. Trier concepea câmpul semantic drept un ansamblu de relații dintre cuvinte, care au semnificație în virtutea acestor relații. O semnificație există deci numai în cadrul unui câmp. Fiecare câmp semantic formează, împreună cu altele, un câmp mai întins și așa mai departe pînă se ajunge la lexicul limbii, adică la cel mai vast câmp semantic. Acesta are aspectul unui mozaic, fără goluri sau suprapuneri. Mai mult decît atît, fiecare limbă, afirma J. Trier, are un „mozaic” semantic propriu, specific, care exprimă individualitatea poporului care o vorbește.

3.2. Am putea ilustra cele afirmate, urmărind configurația câmpului semantic *familie* în limbile română, engleză și rusă. Analiza comparativă a unităților din acest câmp semantic dovedește că fiecare limbă „segmentează” în mod propriu continuumul realității.

Cf. *Mamă / mother* (prin naștere), *step-mother* (prin adopție sau prin recăsătorie) / *мать, мама* (prin naștere), *мачеха* (prin adopție sau prin recăsătorie);

Tată / father, step-father / отец, nana (de sînge), *отчим* (prin adopție sau prin recăsătorie)

Fiu, fiică / son, daughter / Сын, дочь (prin naștere sau prin sînge), *пасынок, падчерица* (prin adopție sau prin recăsătorie);

*Soră, frate / sister, brother, sibling*² (soră sau frate, indiferent de

sex), *half-sister, half-brother* (soră/frate doar pe linia mamei sau doar pe linia tatălui) / *сестра, брат*;

Nepot, nepoată / nephew, niece (de la fiu sau fiică) *grandson, granddaughter* (de la soră/frate), *grandchild* (se refera la ambele sexe) / *племянник, племянница* (pe linia soră/frate), *внук, внучка* (de la fiu sau fiică);

Verișor, verișoară / Cousin (un singur cuvînt pentru ambele sexe) / *двоюродный брат, двоюродная сестра*;

Soacru, soacră / mother-in law, father-in-law, parents-in-law / Свекор, Свекровь (pentru soție) *тесть, теща* (pentru soț);

Bunel, bunică, bunei / grandmother, grandfather, grandparents / дед, бабушка;

Străbunel, străbunică, strabunei / greatgrandmother, greatgrandfather, greatgrandparents / прадед, прабабушка;

4. 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 omului 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. Câmpul asociativ presupune existența diverselor asociații sau relații în jurul unui cuvînt *enseignement* [DGȘL 1997: 102].

Semnificația asociativă a cuvîntului reprezintă un fel de „vizor” în conștiința lingvistică a individului, în baza căreia poate fi reconstruită imaginea despre lume. Or, fenomenele lumii reale, conștientizate de către om, găsesc reflectare în conștiința lui, fixînd legăturile temporale, cauzale,

² În dicționarul Oxford se precizează ca acest cuvînt aparține registrului oficial (engl. FORMAL) (cf. [<http://oxforddictionaries.com/definition/english/sibling?q=sibling>]).

spațiale și chiar emoționale, provocate de percepția acestor fenomene” [Kapaynov 1994: 193]. Totalitatea asociațiilor poate fi interpretată drept un model de conștiință lingvistică, iar una din cele mai bune modalități de a o studia, consideră psiholingviștii, este analiza asociativă³.

Ne-am propus pentru investigație câmpul asociativ al conceptului *Familie* în limba română, întrucît, deși reprezintă o valoare universală pentru orice cultură națională, în conștiința individuală a reprezentanților diferitelor culturi etnice, conceptului dat îi corespund varii asociații și reprezentări. Drept material pentru cercetare ne-au servit datele obținute în urma experimentului asociativ realizat.

4.1. Experimentul asociativ este o tehnică/instrument care are drept scop identificarea asociațiilor existente în memoria unui om, apărute în baza experienței sale anterioare. Acest experiment este considerat drept una din cele mai obiective metode de cercetare, ce poate oferi informație exhaustivă despre obiectul analizei.

4.1.1. Am aplicat *Testul de asociere liberă*⁴ la circa 2500 de studen-

³ Menționăm că există păreri conform cărora prin experimentul asociativ se supune investigației nu conștiința însăși, ci una ipotetică, iar rezultatele analizelor nu epuizează problema dată.

⁴ Există câteva tipuri de experimente asociative:

1. *Testul de asociere liberă*, în care respondenților li se propune de a scrie primul cuvînt/reație, venit în minte la auzul cuvîntului-stimul, fără a se gîndi;

2. *Experimentul asociativ ghidat*, unde alegerea cuvîntului-reație este restricționată (fie se impun restricții pentru numărul cuvintelor-reații, fie pentru clasa lexico-gramaticală din care poate face parte cuvîntul-reație etc.);

ții de la diverse facultăți din universitățile din Republica Moldova și România. Testul constă în prezentarea (în scris sau oral) a unei liste de cuvinte-stimul unor subiecți care sînt rugați să răspundă cu primele cuvinte care le vine în minte – cuvînt-reație. În acest fel, testul de asociere liberă redă cea mai amplă informație despre felul în care sînt structurate noțiunile în conștiința umană. În studiul de față, ne propunem să interpretăm rezultatele testului cu aplicare la termenul-stimul *familie*.

Conceptul de *familie* a apărut în vocabularul celor mai îndepărtate timpuri, pe filieră latină, de la termenul *famulus*, care, în faza inițială numea sclavii ce aparțineau cetățeanului roman. Mai tîrziu însă termenul și-a extins semnificația și asupra persoanelor care se aflau sub stăpînirea lui, precum și asupra descendenților și soției lui.

Alegînd conceptul dat, ne-am bazat pe rezultatele statistice, care confirmă că, vizavi de alte națiuni (europene, și nu numai), românii sînt foarte atașați de familie, aceasta ocupînd rolul dominant în ierarhia de valori. E îmbucurător faptul că aceeași atitudine e specifică și generației tinere⁵.

3. *Experimentul asociativ în lanț*, unde respondenților li se propune de a răspunde cu un număr nelimitat de cuvinte-reații ce îi vin în minte, fără a i se impune niciun fel de restricții de ordin formal sau semantic.

⁵ Ne-o confirmă și o cercetare recentă, intitulată „Valorile tinerilor români”, care a fost derulată de către ORICUM pentru British Council. Studiul a avut drept scop stabilirea profilului tînarului român cu vîrsta cuprinsă între 15 și 25 de ani din România. Majoritatea participanților au indicat invariabil *Familia* ca fiind ne primul loc în ierarhia lor personală

Desigur, ca nucleu social, familia a înregistrat o continuă evoluție, având diverse forme pe parcursul istoriei, dar întotdeauna situația ei a fost strict reglementată prin cutume sau prin legi scrise în fiecare comunitate etnică.

Analiza câmpului asociativ dat pentru limba română, a scos în evidență următoarele zone semantice, cărora le aparțin unitățile lexicale-reactii:

Persoane/Membri: *părinți(8) copii(6) rude(3) neam(3) copil(3) cuplu(3) mamă(2) mama(2) grup(2) membri(1) părinte(1) frate(1) soț(1) ai mei(1) persoane(1) copiii(1) sora(1) mama, tata(1) frați(1) cei dragi(1) tată(1) oameni(1) persoane dragi(1) eu(1) prieten(1) iubită(1) societate(1) părinți, surori(1)*

Realii: *cununie(1) divorț(1) inimă(1) putere(1) comuniune(1) viață(1) ramură(1) de cuvinte(1) bunătate(1) celula societății(1) haită (1) nucleu(1) celulă(1) cămin(1)*

Caracteristici/calități: *unită(14) mare(7) fericită(6) bogată(4) frumoasă(3) bună(3) numeroasă(3) întreg(2) prietenoasă(1) multă(1) unit(1) împlinită(1) înțelegătoare(1) întregită(1) mare, unită(1) distrusă(1) mult(1) interesantă(1) împreună(1)) prețios(1) neprețuit(1)*

Reacții subiective/ de evaluare/ de exprimare a atitudinii: *viață(2) sprijin (2) sfânt(2) totul (2) jertfă(1) stîlp(1) siguranță(1) susținere(1) prețios(1) sfântă(1) mîndră(1) decentă(1) neprețuit(1) importanță(1) nevoie(1); întreg (1) unire (1) putere (1) căldură (1) susținere (1) înțelegere(2)*

Emoții / sentimente/stări: *dragoste(13) fericire(8) iubire(7) dor(2) bucu-*

rie(2) liniște(1), prietenie(2) respect(1) dorință(1) căldură(1) nevoie(1) tandrețe(1) armonie(1) împlinire(1)

Activități: *sărbători(1) (cf. fig. 1).*

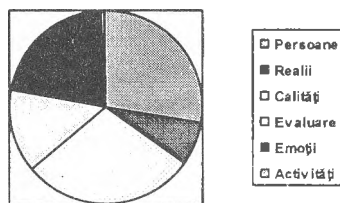


Fig. 1 Zonele semantice ale câmpului asociativ *Familia*

Ca rezultat al cercetării, putem constata că în România și Republica Moldova persistă modelul tradițional al familiei. Or, analizând valorile prioritare pentru societatea românească modernă, înțelegem că aceasta e amplasată, conform hărții culturale a lumii Inglehart-Welzel, în apropierea polului valorilor tradiționale, și nu a celor secular-raționale. Altfel zis, țara noastră se caracterizează prin credința mare în religie, prin rigoare morală, responsabilitate și supunere.

Modelul căsătoriilor fericite și al relațiilor de cuplu, în general, este, mai degrabă, cel romantic, mulți respondenți considerând dragostea un element indispensabil întemeierii familiei (cf. reacțiile *dragoste(11) fericire(8) iubire(7) fericită(6)* etc.) Desigur că iubirea nu reprezintă unicul component necesar al familiei, ci trebuie secundată de stimă și înțelegere reciprocă, solidaritate și parteneriat (cf. *sprijin(2) înțelegere(2) respect(1) susținere(1)*).

Atitudinea față de familie ar putea fi apreciată ca una de tip conservator (cf. *cuplu(3) cununie(1) cămin(1)*).

Fiind una din prioritățile valorice ale românilor, familia le oferă satisfacție la cel mai înalt grad, făcându-i să simtă următoarele stări: *dragos-*

(cf. [http://www.britishcouncil.org/ro/o_perspectiva_asupra_valorilor_tinerilor_romanani_-_varianta_scurta.pdf]).

te(13) fericire(8) iubire(7) dor(2) bucurie(2) înțelegere(2) liniște(1) respect(1) dorință(1) căldură(1) nevoie(1) tandrețe(1) armonie(1).

Actualmente, în societatea noastră, familia constituie nucleul instrumental fundamental al organizării sociale. Mai mult, ea este considerată temelia societății, fiind un element de stabilitate socială, întrucît raporturile din cadrul ei dau tonul raporturilor dintre membrii societății. Așa se explică reacția comună a vorbitorilor de diferite limbi: *celulă* (1) sau *celula societății* (1) (cf. și [DALR] și [DALS]).

Din punct de vedere social, familia reprezintă un grup social relativ constant de indivizi, care sînt legați prin sînge, origine, căsătorie sau adopție. De aceea o reacție firească pentru conceptul de familie este cea care indică membrii familiei: *părinți*(8) *copii*(6) *rude*(3) *neam*(3) *copil*(3) *cuplu*(3) *mamă*(2) *mama*(2) *grup*(2) *membri*(1) *părinte*(1) *frate*(1) *soț*(1) *ai mei*(1) *persoane*(1) *copiii*(1) *sora*(1) *mama, tata*(1) *frați*(1) *cei dragi*(1) *tată*(1) *oameni*(1) *persoane dragi*(1) *eu*(1) *prieten*(1) *iubită*(1) *societate*(1) *părinți, surori*(1).

Pe parcursul evoluției, au existat două modele fundamentale de familie: *familia nucleară*⁶ și *familia lărgită* (extinsă)⁷. Pentru mentalitatea românească a rămas specific sistemul de familie lărgită⁸. Modelul optim

⁶ Familia nucleară reprezintă un cuplu căsătorit, care locuiește laolaltă cu copiii, proprii sau adoptați.

⁷ Familia lărgită (extinsă) este cea care include rudele directe, colaterale pe mai multe generații (30-40 de persoane), constituită din unirea mai multor familii nucleare.

⁸ Trebuie de menționat faptul că schimbările majore în viața familiei au

românesc al familiei este cea cu doi-trei copii, de aceea reacția la plural a substantivului (*copii* 6) apare de două ori mai frecvent decît la singular (*copil* 3).

Desigur că transformările la nivel politic, economic, social, tehnologic, spiritual etc., produse în societatea românească modernă, ca ecou al modificărilor ce caracterizează toate celelalte țări din spațiul european, nu au putut să nu afecteze mentalul colectiv. În procesul evoluției, pe lîngă achizițiile prețioase, s-au pierdut sau s-au redefinit valori, tradiții obiceiuri și tot ceea ce a reprezentat specific românesc. Din păcate, în șirul de concepte care au fost supuse reformei, generațiile tinere, și nu numai, au introdus și noțiunea de familie. Aceasta, ca și alte concepte, fiind „barometrul” schimbărilor sociale, a trecut printr-un proces de democratizare, laicizare și liberalizare. Astfel pot fi explicate reacțiile *divorț*(1) *distrusă*(1). Divorțurile, deși o realitate, nu sînt un fenomen salutat și general acceptat la români, avînd un nivel mediu în comparație cu alte țări europene, de aceea, credem, reacțiile în cauză sînt singulare.

Nu au fost atestate reacții care ar sugera suportul material necesar pentru existența familiei, nici cele cu privire la fidelitate, deși norma fidelității pentru români rămîne încă destul de actuală și importantă.

Cele mai frecvente reacții la cuvîntul stimul *familie* la români au fost *unită*(14) *dragoste*(11) *fericire*(8) *părinți*(8) *iubire*(7) *mare*(7) *copii*(6) *fericită*(6) *bogată*(4) *frumoasă*(3) *bu-*

ca impact, o mare varietate de forme ale acesteia: cupluri separate sau divorțate, concubinaj, familii reconstituite, părinți singuri, cupluri homosexuale s.a.).

nă(3) rude(3) numeroasă(3) neam(3), ceea ce ne permite să concluzionăm că românii au păstrat acea viziune idilică asupra familiei, ce reprezintă o instituție sacră [*sfântă(1)*], unde își regăsesc adăpost și fericire părinții și copiii [*cămin(1)*], un refugiu și sprijin în fața singurătății și necazurilor [*sprijin(2)*] și un spațiu al perpetuării de valori și al transmiterii lor din generație în generație [*împlinire(1)*], [*valoare(1)*]. Familia rămîne păstrătoarea valorilor naționale, iar fenomenul de secularizare, ca pierdere a dimensiunii sacre a vieții, nu a reușit să impună irecuperabil mentalitatea exacerbat individualistă, mercantilă, narcisistă și nihilistă, specifică pentru multe țări europene.

Pentru a scoate în evidență specificul conceptului de *familie* în mentalul românesc, ne-am propus să comparăm reacțiile la același stimul în limba rusă (conform Dicționarului asociativ al limbii ruse [DALR]) și limbile slave (conform Dicționarului asociativ al limbilor slave [DALSL]). Deși diferă cantitativ, din punctul de vedere al conținutului, reacțiile se apropie mult. Am putea să relevăm o serie de elemente componente-nucleu comune pentru toate limbile analizate, ceea ce ne permite să considerăm că elementele-cheie ale tabloului lingvistic reprezentate verbal, atât la români, cât și la ruși sînt foarte apropiate (Cf. *unită, dragoste, fericire, părinți, iubire, copii, rude, numeroasă, mamă, prietenoasă, părinți, ai mei, viață* ș.a.).

Un loc important îl ocupă în ambele limbi reacțiile ce se referă la membrii familiei. Dacă pentru un european, conceptul de familie se reduce la soț, soție și copiii acestora, atunci comun pentru mentalitatea românilor și a rușilor (slavilor, în general), familia e înțeleasă în sens larg,

cuprinzînd nu numai *părinți, copii, mamă, tată, frate, soră, soț, soție*, dar și *rude, neamuri, membri, ai mei, persoane, prieten, societate* ș.a.

De remarcat că pentru mentalul rusesc, spre deosebire de cel românesc, e specific a indica și locul de trai al familiei *дом (15) стены (2), очаг (1)*⁹ – toate, din cîte putem observa, cu semnificație metaforică. Fenomenul familiei se asociază la români cu astfel de realii precum: *inimă(1) putere(1) comuniune(1) viață(1) ramură(1) de cuvinte(1) bunătate(1) celula societății(1) haită (1) nucleu(1) celulă(1) cămin(1)*.

O serie de reacții comune denotă viziunea despre familie ca o comuniune cu spirit de echipă, ceea ce demonstrează că familia e văzută ca un sprijin în situațiile dificile din viață: *societate, nucleu, grup, comuniune, celula societății, persoane, dragi*.

De asemenea, un loc important îl ocupă reacțiile evaluative și cele ce denumesc sentimente, emoții. Majoritatea dintre ele au sema [+]. (Cf. *viață, sprijin, sfînt, totul, jertfă, stilp, siguranță, susținere, prețios, sfîntă, mîndră, decentă, neprețuit, importanță, nevoie; întreg, unire, putere, căldură, susținere, înțelegere*).

La români doar o reacție a fost cu semnul [-] *distrusă(1)*, pe cînd în DALRuse am atestat mult mai multe (Cf. *распалась, время, неблагополучная, перед разводом, развалилась, скандал, плохая, неполная, голодная, порочна, несчастливая, непонимание*). La fel în rusă am atestat mai multe reacții-verbale/predicative (cf. *развалилась, распалась, изнавизжу, праздуует*) decît în română (cf. *a sărbători*), ceea ce

⁹ La români se atestă doar reacția *cămin(1)*.

denotă că rușii conștientizează faptul că o familie trainică presupune efort și activitate, și nu numai a sărbători. Schema morfologică a reacțiilor în limba română ar arăta în felul următor (cf. fig. 2):

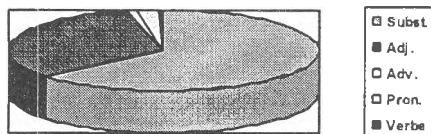


Fig. 2 Schema morfologică a reacțiilor în limba română

Așadar, am putea concluziona că legăturile asociative între unitățile lexicale din cadrul câmpului semantic *familie*, identificate în urma experimentului asociativ cu participarea vorbitorilor de română și rusă (am apelat și la rezultatele [DALR]) relevă atât asemănări, cât și distincții în modul de a concepe această realie. Au fost atestate atât reprezentări universale, cât și cele determinate cultural. Considerăm că astfel de cercetări sînt valoroase nu numai pentru disciplinele lingvistice, dar și pentru alte discipline științifice antropocentrice, care au ca obiect de cercetare omul.

Referințe bibliografice

1. E. Coșeriu, *Omul și limbajul său. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*, Iași, Editura Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2009
2. E. Coșeriu, *Prelegeri și conferințe (1992–1993)*, Iași [Supliment la „Anuar de lingvistică și istorie literară”, t. XXXIII/1992–1993, seria A. Lingvistică].
3. *DGȘL = Dicționar general de științe. Științe ale limbii*, București: Editura Științifică, 1997
4. В.Е. Гольдин, А.П. Сдобнова, *Ассоциативный словарь как особый источник данных о внутренней семантической сети // Вопросы искусственного интеллекта (Вестник НСММИ РАН)*, 2010, №2, стр. 89-97
5. Ю. Н. Караулов, *Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. - изд.5-е, стер.- М.: КомКнига, 2006*
6. А. Н. Леонтьев, *Образ мира. Избр. психолог. Произв.*, Москва, Изд-во «Педагогика», 1983
7. А. А. Леонтьев, *Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. - 4-ое изд., испр. - М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005*
8. Н. В. Уфимцева, *Русские: опыт еще одного самопознания [Текст] // Н. В. Уфимцева, Этнокультурная специфика языкового сознания. - 1996. - С. 139-162*
9. DALR = Ю.Н. Караулов, *Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности [Текст] / Ю.Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь. Книга I. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. - М.: «Помовский и партнеры», 1994. - С. 190 – 218*
10. DALR = Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов, *Славянский ассоциативный словарь русский белорусский болгарский, украинский*, Москва 2004
11. <http://oxforddictionaries.com/definition/english/sibling?q=sibling>
12. http://www.britishcouncil.org/ro/o_perspectiva_asupra_valorilor_tinerilor_romani_-_varianta_scurta.pdf



QUEL AVENIR POUR LA CULTURE GÉNÉRALE?

CARE ESTE VIITORUL CULTURII GENERALE?

Fernand HARVEY,

professeur,

Centre Urbanisation-Culture-Société,

Institut national de la recherche scientifique, Québec, Canada

Rezumat: În contextul diversificării constante a culturii, autorul pune în discuție relevanța noțiunii de „cultură generală”.

Din punct de vedere istoric, aceasta a incarnat dintotdeauna disciplinele umanistice: moștenite din școala greacă și mai târziu din cea romană, redescoperite în Renaștere, și având drept scop ultim de a permite omului liber – prin cunoașterea operelor celebre – să-și trăiască demn viața sa de om. Această concepție fuse baza sistemului de colegii clasice care a predominat timp îndelungat în Québec.

În anii 1950, marcați prin tendința de a adapta învățămîntul la piața muncii, cultura generală subînțelege mai degrabă cunoștințele sau capacitățile cognitive ale individului.

Procesul de transmitere a culturii este diversificat, vectorul său privilegiat fiind considerată școala. Însă transmiterea culturii pe axa „verticală” (de la profesor la elev) este tot mai mult reorientată spre o axă „orizontală” (de la coleg la coleg), fapt care face să fie omise multe referințe și conduce la ceea ce unii numesc „criza culturii”.

Această criză nu merge însă pînă la contestarea culturii generale, utilitatea căreia rămîne a fi una indiscutabilă.

Cuvinte-cheie: cultură generală, transmitere, învățămînt, „umanistice”, colegiu clasic.

Poser sous forme d'une interrogation l'avenir de la culture générale laisse sous-entendre une incertitude. Ce qui semblait aller de soi il y a quelques décennies à peine n'apparaît plus maintenant comme une évidence. Le passé n'éclairant plus l'avenir, pour reprendre une observation de Tocqueville, nous avançons à tâtons. Plusieurs auteurs ont évoqué la crise de la culture pour rendre compte de la modernité.

Alors que l'information culturelle et les produits culturels abondent plus que jamais dans l'histoire de l'humanité, la question de l'acquisition d'une culture générale a-t-elle toujours sa pertinence? Et si oui, à quelles conditions? Mais avant d'ouvrir quelques réflexions personnelles sur le sujet, je crois qu'il convient d'abord de s'in-

terroger sur l'origine de cette notion et sur la fortune qu'elle a connue par le passé. Je ne proposerai donc pas au départ une définition de la «culture générale», tant cette expression demeure à la fois vague, diversifiée et englobante. S'agit-il d'une pratique encyclopédique des connaissances? N'y aurait-il pas plutôt dans l'idée de culture générale une dimension de structuration de l'esprit à l'égard d'un ensemble de connaissances puisées dans une civilisation, qu'elle soit occidentale, orientale ou autre?

Ces interrogations en appellent d'autres: à quel âge de la vie convient-il d'acquérir une culture générale? Quelles en sont les institutions de support? Comment en déterminer le contenu? J'ai pleine conscience de m'aventurer dans un vaste sujet qui

touche à la fois à l'histoire, à la sociologie, à l'anthropologie et à la philosophie, sans oublier, bien entendu, la pédagogie. Vous comprendrez alors que mon propos sera de baliser quelques pistes de réflexion pour ouvrir un débat qui me semble d'une grande actualité en ce début du XXI^e siècle.

Aux origines de l'idée de culture générale

Il y a un demi-siècle à peine, la voie royale pour l'acquisition d'une culture générale était celle des *humanités* dispensées par l'école. Mais comme le souligne Marc Fumaroli dans une belle conférence qu'il prononçait en 2008, les humanités «ne sont plus, ni dans l'éducation, ni dans ce que l'on appelle littérature, le gyroscope stabilisateur et le principe de fécondité qu'elles ont été depuis la Renaissance, en France et en Europe»¹. Selon ce spécialiste des études classiques, l'enseignement des humanités amorçe son déclin dans les lycées français et européens au cours des années qui suivent la seconde guerre mondiale. Or, pendant des siècles, on fréquentait le lycée pour y faire «ses humanités», que certains complétaient ensuite par la classe de philosophie, considérée comme devant faire la synthèse des connaissances acquises.

Les humanistes de la Renaissance, pour s'affranchir de la théologie scolastique qui dominait l'école au Moyen Âge, avaient renoué avec la *païdèia* de l'Antiquité grecque et romaine en mettant de l'avant «un programme d'éducation graduée du langage, de la parole et du dialogue fondé sur

l'étude des auteurs classiques»². En quoi consistait cette *païdèia* grecque dont Aristote fut l'un des plus illustres penseurs? À organiser le temps des études, la *skholé*, considéré comme le temps libre qui correspond à l'âge de l'enfance et de l'adolescence. Au cours de cette période de la vie qui précède l'âge du travail et des affaires, les jeunes grecs qui appartenaient à la catégorie des *hommes libres* (par opposition aux esclaves) se préparaient, non pas comme on dirait de nos jours à acquérir une *compétence*, mais plutôt à la maîtrise du métier des métiers, à savoir vivre dignement et sagement leur vie d'homme. Pour atteindre ce but, la formation de l'élève passait par la maîtrise du *logos*, la langue grecque, à travers l'étude des classiques de cette langue. Pour Aristote, ces classiques correspondaient aux œuvres philosophiques qui avaient passé à travers l'épreuve du temps et qui avaient été, en quelque sorte, plébiscitées par la tradition. C'est dans cette perspective que Marc Fumaroli considère que «l'éducation grecque demande aux classiques de la langue grecque de donner aux jeunes gens les repères qui feront d'eux des citoyens avertis, mais aussi le point de départ d'une vie personnelle, d'un progrès dans la réflexion sur le monde et le rôle qu'ils auront à y jouer»³.

Les Romains ont repris à leur compte l'approche de la *païdèia* grecque en la complétant.

Cicéron définit l'*humanitas* comme «le traitement à appliquer aux enfants pour qu'ils deviennent des hommes»⁴. Il forge également l'expres-

¹ Marc Fumaroli, «Les humanités aujourd'hui», 683^e conférence de l'Université de tous les savoirs, 16 octobre 2008, 8p.: <http://www.canal-u.tv>

² *Ibid.*, p. 2.

³ *Ibid.*, p. 3.

⁴ Cicéron, *De l'orateur*, I, 71 et II, 72.

sion *cultura animi*. Pour lui, la culture de l'âme c'est la philosophie: «c'est elle, affirme-t-il, qui extirpe radicalement les vices, met les âmes en état de recevoir les semences, leur confie et, pour ainsi dire, sème ce qui, une fois développé, jettera la plus abondante récolte»⁵. Dans l'esprit de Cicéron, cette *cultura animi* ne doit pas se limiter à la période de l'enfance, mais au contraire se poursuivre toute la vie⁶. Dans le cadre d'une conférence récente, Clara Auvray-Assayas considère que Cicéron peut encore nous parler, malgré une distance de 2 000 ans, car il a développé une méthode de connaissance basée sur le jugement critique et le refus de toute autorité découlant d'un maître ou d'une école de pensée.

«Mon jugement est libre, écrit Cicéron. Je maintiendrai les règles que je me suis fixées et je rechercherai toujours sur tous les sujets ce qui est le mieux fondé à recevoir mon approbation, parce que je ne suis pas lié aux lois d'une seule école qui, dans la pratique de la philosophie, me contraindrait à l'obéissance»⁷.

Dans l'esprit des Anciens, cette culture générale acquise au temps de la jeunesse et élargie durant la vie active se devait d'être revisitée et approfondie durant la vieillesse.

Pourquoi être remonté si loin dans le passé pour parler de culture générale? Parce qu'on y trouve les inten-

tions philosophiques et pédagogiques premières qui vont marquer au fil des siècles la culture occidentale dont nous sommes les héritiers. Durant l'Antiquité gréco-romaine, la culture générale correspondait donc à un corpus d'œuvres classiques comme base de référence pour forger et développer un sens critique. À la Renaissance, la culture générale est de nouveau associée aux Anciens, considérés comme des modèles indépassables. Puis, la conception de la culture générale s'élargit au XVII^e siècle dans le contexte de la querelle des Anciens et des Modernes en France. Plusieurs auteurs soutiennent alors que les Anciens ne sont pas des modèles indépassables et qu'il faut tenir compte des auteurs contemporains de l'époque. Avec les Lumières et l'Encyclopédie, le corpus de la culture générale s'élargit encore et le mouvement ne fera que s'amplifier au cours des XIX^e et XX^e siècles, alors que les sociétés industrielles libérales démocratisent l'accès à l'école, et, par là, à la culture générale.

Au Québec, l'enseignement des humanités remonte aux origines de la Nouvelle-France puisque le Collège des Jésuites est fondé à Québec dès 1655. Ce premier collège classique constitue une transposition au Canada des collèges français fondés à la Renaissance par les Jésuites. Des collèges classiques ont été fondés dans toutes les régions du Québec au cours du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle⁸. C'est par cette voie principale que les élites canadiennes-françaises ont été for-

⁵ Cicéron, *Les Tusculanes*, II, 13.

⁶ *De l'orateur*, I, 12 et II, 1.

⁷ Cicéron, *Les Tusculanes*. Cité dans Clara Auvray-Assayas, «Actualité de Cicéron», Conférence dans le cadre du cycle «Quels humanismes pour quelle humanité aujourd'hui?», Université de tous les savoirs, 11 oct. 2008: <http://www.canal-u.tv>

⁸ Voir: Claude Galarneau, *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, 1978.

mées et qu'elles ont eu accès à la culture générale.

Le système des collèges classiques, on le sait, a suscité maintes critiques au cours de son existence. On lui reprochait son élitisme, sa fermeture à l'égard de la modernité, sans compter son peu d'intérêt pour une formation scientifique ou technique. Mon propos n'est pas d'entrer dans le cœur de cette controverse qui relève du passé, mais bien de rappeler en quoi cette formation classique s'inscrit dans la tradition occidentale des humanités, aujourd'hui délaissée par le système scolaire, tant au Québec qu'en Europe. Rappelons, pour le bénéfice des plus jeunes, que le curriculum du cours classique s'étendait sur huit années d'études à temps plein qui était structurées de telle sorte que l'étudiant puisse faire d'abord l'apprentissage de la langue (française, latine et grecque), puis de la littérature, de l'histoire et de la philosophie. Chaque année scolaire était coiffée d'un titre – et non d'un chiffre comme de nos jours – pour bien marquer la progression dans l'apprentissage: éléments latins, syntaxe, méthode, versification, belles-lettres, rhétorique, le tout couronné par deux années de philosophie thomiste.

Bien entendu, il ne s'agit pas de prôner un retour au cours classique qui correspond à une époque révolue, même si, de temps en temps, certains de ses diplômés d'avant l'ère des Cegeps évoquent son souvenir. «J'ai une petite nostalgie du cours classique», déclarait récemment la ministre de l'Éducation du Québec, Michelle Courchesne⁹.

Culture générale ou formation spécialisée

Ce retour sur le passé de la culture générale avait pour but de l'inscrire dans une tradition occidentale et d'y inclure également le Québec d'avant la Révolution tranquille. Ce qu'on observe dans la plupart des sociétés développées à partir des années 1950 et 1960, c'est une volonté d'adapter le curriculum de l'enseignement secondaire et collégial aux nécessités du marché de l'emploi; d'où une remise en cause de l'importance occupée par la culture générale au profit d'une plus grande application ou spécialisation. Un exemple parmi tant d'autres de ce débat se retrouve à la Conférence de Sèvres, organisée en 1958 par la Commission de la République française pour l'UNESCO sur les programmes du second degré. Les 140 délégués provenant d'une trentaine de pays se sont alors exprimés et, malgré certaines divergences philosophiques, une convergence de vue s'est manifestée en matière de culture générale; celle-ci devait viser non seulement les connaissances, mais aussi les aptitudes puisque «l'un des buts essentiels de l'enseignement doit être d'apprendre à apprendre». Les participants à cette rencontre ont également été unanimes à prendre position contre l'encyclopédisme «au profit d'une assimilation en profondeur des idées générales»¹⁰. Il semble cependant que les délégués n'aient pas réussi à trouver l'équilibre souhaitable entre la formation géné-

⁹ *L'Actualité*, 23 avril 2009.

¹⁰ «La Conférence de Sèvres sur les programmes de second degré», *L'Éducation nationale* (Paris), 2 mai 1958. Reproduit sous le titre «La culture générale» dans le *Bulletin de la Fédération des collèges classiques*, vol. 3, no 6 (juin 1958): p.3.

rale et la formation spécialisée, alors en pleine croissance.

Au Québec, ce débat s'est exprimé dans le cadre de la Commission Parent sur la réforme de l'enseignement qui prônait un élargissement de la formation générale pour y inclure les connaissances scientifiques et techniques. Or, comme le rappelle mon collègue et ami Pierre Lucier, dans une conférence prononcée à Montréal au Collège Brébeuf en 1989, la réforme scolaire des années 1960 a eu pour résultat de diversifier la culture par le biais d'une valorisation de la spécialisation, compte tenu du développement et de l'éclatement des savoirs et des exigences formulées par les nouvelles élites. Par voie de conséquence, la culture générale s'en est trouvée dévalorisée. Cependant, cette lune de miel avec la spécialisation à outrance dans l'enseignement secondaire semble avoir été de courte durée. Dès la fin des années 1960, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE «sonnait l'alarme sur les impasses de l'éclatement et du cloisonnement des savoirs et entreprenait de promouvoir l'interdisciplinarité». En filigrane, on voit donc s'amorcer «une redéfinition des rapports entre formation générale et formation spécialisée» qui se poursuit encore de nos jours¹¹.

La culture générale: un contenu ou une capacité cognitive?

Laissons pour l'instant de côté la question scolaire pour nous demander d'une façon plus globale si la

culture générale fait référence à un contenu et/ou à une capacité cognitive. Traditionnellement, comme on l'a vu, la culture générale d'un individu faisait référence au corpus d'œuvres classiques de la culture occidentale, lequel s'est élargi avec le temps pour y inclure de nouvelles œuvres qui ont en commun d'avoir passé l'épreuve du temps, en philosophie, en histoire et en littérature de même que dans les arts visuels et en musique. La connaissance des grandes découvertes scientifiques s'y est aussi ajoutée au cours du XX^e siècle.

Cette nébuleuse de la culture générale a, certes, toujours été difficile à définir, tant pour le jeune en état d'apprentissage, que pour l'adulte qui acquiert de nouvelles connaissances au cours de la vie. De nos jours, avec le développement exponentiel des connaissances, des œuvres et de leur diffusion, toute tentative de créer des balises consensuelles sur le contenu d'une culture générale pour l'honnête homme – comme on disait jadis – s'avère quelque peu utopique. Pourtant, diverses tentatives peuvent être observées dans ce sens puisqu'il existe des répertoires d'œuvres et de faits historiques qu'il convient de connaître pour être «cultivé».

On trouve dans le curriculum scolaire français une épreuve dite de «culture générale» qui a donné lieu à diverses publications. Dans un ouvrage intitulé *L'indispensable de la culture générale*, l'étudiant français trouvera des réponses à différentes questions regroupées autour de cinq grandes thématiques: l'histoire de la philosophie, les mythes et les religions, les grands courants artistiques, les grands courants littéraires et enfin quelques notions philosophiques et figures littéraires. Un diction-

¹¹ Pierre Lucier, «Formation fondamentale et responsabilité sociale: propos pour un anniversaire», *Prospectives*, vol. 25, no 1 (fév. 1989): p. 34.

naire de culture générale au contenu plus encyclopédique s'inscrit dans la même perspective, alors qu'on y trouve diverses entrées sur l'histoire, l'art, la littérature, les sciences, les courants de pensée et les enjeux contemporains¹². Bien entendu, tous ces contenus qui se rapportent à la culture générale sont pertinents. Néanmoins, ils soulèvent plusieurs difficultés. D'abord, l'impossibilité pour un jeune, voire un adulte, de les assimiler tous, du moins de façon livresque et dans une courte période de vie. À cela, il faut ajouter les nouveaux défis posés par l'innovation dans nos sociétés contemporaines.

Toute culture générale vise à une certaine perspective universelle, mais elle demeure marquée par ses coordonnées géographiques et historiques. Il est certain que la culture générale typique d'un Français n'aura pas le même contenu que celle d'un Anglais ou d'un Américain, pour s'en tenir à l'aire géographique occidentale¹³. Les référents culturels seront en partie différents en ce qui concerne les auteurs valorisés, les faits historiques interprétés et les œuvres artistiques retenues. Ainsi, pour un Américain, la Révolution française n'aura pas la même centralité que pour un Français, et il aura plutôt tendance à valoriser la Révolution américaine.

¹² Vincent Delègue et France Farago, *L'indispensable de la culture générale*, Paris, Studyrama, 2007, 170p.; Catherine Roux-Lanier et al., *La culture générale de A à Z*, Paris, Hatier, 1998, 416p.

¹³ Il faudrait aussi savoir de quelle façon se pose la question de la culture générale dans d'autres civilisations: la chinoise, l'indienne, etc., sans oublier les cultures de l'oralité que l'on trouve chez les peuples autochtones et, pour une bonne part, dans les pays d'Afrique.

Et que dire des petites sociétés comme le Québec! La culture générale d'un Québécois sera marquée par une hybridité entre la culture européenne et la culture nord-américaine, le tout inscrit dans des référents proprement nationaux en ce qui concerne la littérature, les arts et l'histoire. Peut-on avoir une culture générale au Québec et ignorer, par exemple, l'existence de la Révolution tranquille?

En même temps que la culture générale d'un individu se situe dans une aire géographique spécifique, elle s'inscrit aussi dans le temps. La culture générale d'une personne cultivée des années 1920 incluait certains écrivains aujourd'hui oubliés, alors que, de nos jours, d'autres auteurs s'imposent à l'attention. Au-delà des œuvres classiques, certains contenus de la culture générale ne passent pas nécessairement l'épreuve du temps.

Enfin, on pourrait ajouter qu'une plus grande relation entre les cultures, liées à la mondialisation croissante des dernières décennies, ne permet plus de limiter la culture générale à l'héritage occidental. Il devient impératif pour un esprit cultivé de s'ouvrir aux cultures et aux œuvres d'ailleurs dans le monde. Tous ces facteurs spatiotemporels font qu'il n'est plus possible de limiter la culture générale à un certains corpus de connaissances qui feraient l'unanimité, sauf peut-être pour le volet scientifique, lequel transcende les aires culturelles spécifiques.

Toutes ces considérations font référence au contenu observé ou souhaité d'une culture générale dans le monde contemporain. Il arrive, par ailleurs, que l'on associe la culture générale à des capacités cognitives, sans que l'on puisse départager clairement si ces capacités constituent un

préalable à l'acquisition d'une culture générale ou si elles en découlent.

Prenons le cas de l'école québécoise. Le *Programme de formation de l'école québécoise* au niveau primaire et secondaire, issu de la Réforme de 2001, identifie des savoirs disciplinaires, ou savoirs essentiels, que l'élève doit pouvoir maîtriser dans chaque matière au programme. À ces domaines d'apprentissage liés à la formation générale s'ajoutent des *compétences transversales*, définies comme «un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources». Le Programme identifie neuf compétences transversales censées interagir avec les savoirs disciplinaires. Ces compétences concernent la capacité d'exploiter l'information, de résoudre des problèmes, d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, d'actualiser son potentiel, de coopérer et, enfin, de communiquer de façon appropriée¹⁴.

Je n'ai pas l'intention d'évaluer l'efficacité de cette approche par compétences dans le cadre de mon propos. Je voudrais simplement faire remarquer que ces compétences étaient jadis intégrées à la culture générale dans l'enseignement des humanités. Cicéron lui-même considérait que l'apprentissage de la langue et la fréquentation des auteurs classiques devaient permettre de façonner le jugement, l'esprit critique et l'art de com-

muniquer. Tout se passe comme si la complexité des connaissances à transmettre à l'élève de nos jours avait fait éclater la culture générale en savoirs spécialisés et que les bénéfices qui découlaient auparavant d'une culture générale en termes de savoir-faire et de savoir-être avaient été perdus. Il y a risque, en effet, que les nouvelles compétences transversales deviennent des techniques et des savoir-faire sans contenu spécifique.

Une intéressante enquête a été réalisée en 2001 dans huit Cégeps du Québec dans le but d'évaluer le niveau de culture générale des étudiants. Les auteurs de cette enquête avouaient leur incapacité à traduire en termes de compétences transversales les éléments de culture générale recueillis, compte tenu du fait que ces compétences ne sont pas liées à un savoir spécifique, mais plutôt aux moyens pour les acquérir ou les construire¹⁵. Il semble donc que les liens entre la culture générale et les compétences transversales demeurent problématiques. L'acquisition d'une culture générale permet-elle d'acquérir, par exemple, un meilleur esprit critique, ou faut-il développer chez l'individu une prédisposition à l'esprit critique pour qu'il soit en mesure d'élaborer une culture générale qui fasse sens? Les deux démarches me semblent devoir s'élaborer en interaction.

Les voies de transmission de la culture générale

La culture générale, on peut le constater, se présente comme une réalité personnelle à géométrie variable, particulièrement de nos jours.

¹⁴ Québec, Ministère de l'Éducation, des loisirs et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, 2007, chap. 3, p. 1-2.

¹⁵ Florian Péloquin et André Baril, *La culture générale et les jeunes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2002, p. 9.

Toutes aussi diverses sont les voies de sa transmission. Pour en rendre compte, il nous faudrait explorer plusieurs voies: les âges de la vie, les institutions de référence, les milieux sociaux, ainsi que les techniques et les technologies de support. Un tel examen nous amènerait par la même occasion à identifier des continuités et des ruptures dans la transmission au fil des générations, particulièrement dans le contexte actuel. Voici, à cet égard, quelques pistes de réflexion.

Il ne faut pas se surprendre de constater que l'idée d'acquérir une culture générale fasse surtout référence à l'âge de l'enfance et de l'adolescence. Depuis les Grecs jusqu'à nos jours, cet âge correspond à une plasticité des esprits qui rend possible le développement de nouveaux horizons de connaissances, au-delà de la culture du quotidien, cette culture première dont nous parle Fernand Dumont. On comprend, dès lors, l'importance de l'école comme lieu de transmission privilégié de la culture générale. Cependant, peu d'études s'intéressent au développement de la culture d'un adulte. Y a-t-il progrès, stagnation ou déclin de la culture générale pour une personne impliquée dans la vie active? Et comment expliquer que ces itinéraires singuliers divergent sensiblement entre deux individus issus d'une même famille ou d'un même milieu social? Quant à la période de la retraite – on disait autrefois la vieillesse – est-elle propice à un retour à l'approfondissement de la culture générale acquise durant la jeunesse et l'âge adulte, comme le souhaitaient les Anciens, ou se caractérise-t-elle par une certaine forme de régression avec un repli vers la culture première? Là encore, une recherche sur les itinéraires personnels

nous éclairerait quant aux choix implicites ou explicites de chacun.

Depuis quelques années, les enquêtes sur les pratiques culturelles fournissent des données intéressantes à ce sujet, notamment en fonction de l'âge et du milieu social. On y distingue notamment la catégorie des *omnivores*, c'est-à-dire ceux dont les choix en matière de pratiques culturelles sont multiples et recourent plusieurs réseaux, par opposition aux *univores*, dont les pratiques culturelles sont limitées à un secteur d'activités. Il y aurait sans doute un lien à établir entre les omnivores et la culture générale¹⁶.

Les choix personnels en matière de culture générale sont aussi influencés par les institutions. Si l'école est, à juste titre, l'institution centrale dans le processus de transmission d'une culture, elle n'est pas seule. Le milieu familial et l'influence des parents comptent pour beaucoup dans l'acquisition d'une ouverture d'esprit susceptible de déboucher sur une quête de connaissances élargies. Par ailleurs, les institutions publiques comme les bibliothèques et les musées prennent le relais de l'école et de la famille pour le développement d'une culture générale à tous les âges de la vie; elles y occupent une place croissante depuis la mise en œuvre de politiques culturelles dans la plupart des États modernes. Puis, il ne faut

¹⁶ Olivier Donnat, *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994, 368 p.; Jean-Paul Baillargeon, *Les pratiques culturelles des Québécois*, Québec, Éd. de l'IQRC, 1986, 394 p.; Simon Langlois, «Loisir, culture, villégiature et tourisme dans les budgets des ménages québécois, 1969-2006», *Les Cahiers des Dix*, no 63 (2009).

pas oublier les médias de masse et les nouvelles technologies d'information et de communication dont le rôle ambivalent à l'égard de la culture générale doit être examiné.

Par ailleurs, on ne saurait aborder la question de la culture générale sans faire le lien avec les milieux sociaux. L'accès à la culture est-il le même pour tous? Il n'y a pas si longtemps, on associait le fait d'être «cultivé» à la culture bourgeoise et à une forme d'élitisme. Dans la perspective de Pierre Bourdieu, l'héritage culturel transmis au sein de la classe bourgeoise permet de maintenir une distinction par rapport aux autres classes sociales, favorisant ainsi une forme de reproduction sociale. Qu'en est-il de l'individu en provenance d'un milieu ouvrier ou défavorisé qui souhaiterait acquérir une culture générale? Si l'on s'en tient à cette théorie, il se heurterait rapidement aux barrières de classe dans sa progression, ou bien il «trahirait» son milieu d'origine. Dans le contexte nord-américain, où la mobilité sociale est plus grande que dans les sociétés européennes, l'accès à la culture générale n'apparaît pas, a priori, réservé à une classe sociale spécifique, même si la réussite financière et le statut professionnel peuvent constituer des facteurs facilitants pour son acquisition. À l'inverse, il n'est pas certain qu'un individu issu d'un milieu professionnel ou financièrement aisé possède pour autant une vaste culture générale.

J'ai toujours été fasciné par le parcours des autodidactes qui ont su se donner une culture générale, malgré le fait qu'ils n'aient pas eu la chance de poursuivre des études avancées. Dans le Québec d'avant la Révolution tranquille, les exemples ne manquent pas de ces cas qui, tel le per-

sonnage d'Ovide Plouffe dans le roman de Roger Lemelin, se sont intéressés à la littérature ou à la musique savante, et qui se sont constitué une culture générale à eux, en marge des institutions, mais également en rupture avec la culture ambiante de leur milieu social d'origine. Nombre de femmes de cette époque, qui n'ont pas eu accès au collège ou à l'université, ont suivi un parcours similaire¹⁷. Tous ces autodidactes pourraient être qualifiés de «nomades de la culture générale».

La transmission de la culture a, par ailleurs, été médiatisée par différents supports physiques ou technologiques au cours de l'histoire. Dans l'Antiquité gréco-romaine, la mémorisation des textes et la lecture orale dominaient, puisque les élèves n'avaient pas accès aux manuscrits précieusement conservés par des maîtres. L'invention de l'imprimerie au XV^e siècle a permis la maîtrise progressive de la lecture dite *silencieuse*. Progressivement, les livres et les journaux ont contribué à élargir l'accès aux connaissances générales, particulièrement dans les sociétés industrielles du XIX^e siècle. L'implantation des stations de radio au cours des années 1920 et 1930 a accéléré le mouvement d'accessibilité à des contenus culturels, grâce à des conférences sur divers sujets savants et à des concerts radiodiffusés souvent de l'étranger. À partir des années 1950, l'avènement de la télévision a beaucoup contribué à la démocratisation de la culture générale. Je pense ici aux émissions d'information et de vul-

¹⁷ Fernand Harvey, «Itinéraire de quatre pionnières de la vie culturelle à Québec après 1945». *Les cahiers des dix*, no 61 (2007), p. 155-191.

garisation scientifique, ainsi qu'aux émissions éducatives et culturelles. Depuis la fin du XX^e siècle, l'avènement des chaînes spécialisées de télévision et les nouvelles technologies d'information et de communication, incluant au premier plan Internet, posent la question de la culture générale sous un angle paradoxal puisque les contenus culturels sont plus que jamais accessibles partout sur la planète, mais, en même temps, les chemins qui mènent à la construction d'une culture générale risquent de se perdre dans un flot d'information sans direction et sans évaluation critique. Ainsi, l'information, peu important son abondance et sa rapidité de communication, n'est pas synonyme d'une culture générale structurée.

Nous voilà rendus au cœur de la question: celle de la transmission de la culture entre les générations. De tout temps, cette transmission a procédé par suppressions d'éléments jugés non pertinents par les nouvelles générations et par l'ajout de nouveautés culturelles. On pourrait parler d'une sorte de négociation implicite entre le maître - ou l'institution - qui souhaite transmettre un contenu jugé pertinent et l'élève qui, influencé par sa culture ambiante, établit une sélection à l'égard de l'héritage. Si un certain délestage par rapport à l'héritage culturel a toujours existé d'une génération à l'autre, on peut se demander si nous n'assistons pas dans la société actuelle à une véritable rupture dans la transmission. Cette question nous amène à nous pencher plus spécifiquement sur l'avenir de la culture générale.

L'avenir de la culture générale

Évoquant la crise de la culture causée par la perte de repères, maints

auteurs ont posé un regard particulièrement critique sur l'incapacité de nos sociétés, dominées par la culture de masse et le relativisme culturel, à favoriser chez l'individu l'exercice d'un jugement critique et d'une vision du monde. Le philosophe Thomas de Koninck soulève la question de la *double ignorance* pour caractériser, à la suite de Socrate et Platon, l'attitude de celui qui non seulement ignore les choses les plus importantes, mais, en les ignorant, croit les savoir. Viendrait s'y ajouter la *nouvelle ignorance* propre à nos sociétés contemporaines: celle qui nie l'homme comme être concret au profit d'abstractions générées par la puissance technicienne¹⁸. Dans le même ordre d'idées, Fernand Dumont évoque la crise de la culture causée par la rationalisation croissante de l'organisation sociale. Il en découlerait une omniprésence de la pensée purement instrumentale qui aurait pour effet de marginaliser le questionnement philosophique sur le monde et sur la destinée de l'homme¹⁹. N'y a-t-il pas, en filigrane de ces interrogations philosophiques, des préoccupations qui rejoignent le milieu de l'éducation confronté à la difficile conciliation entre la formation générale et la formation spécialisée?

Si la rationalité croissante de nos sociétés remet en cause la culture générale qui, dit-on, ne sert à rien, c'est qu'il s'est passé un changement assez radical dans la transmission. Tradi-

¹⁸ Thomas de Koninck, *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, Paris, PUF, 2000, p.1-2.

¹⁹ Fernand Dumont, *Le lieu de l'homme*, dans *Œuvres complètes*, t. 1, Québec, Presses de l'Université Laval, 2008, p. 143-144.

tionnellement, la transmission de la culture a toujours été dominée par une forme de *verticalité*: du maître à l'élève, de l'institution culturelle au public visé, etc. Ce qui était jugé digne d'être transmis formait une sorte de corpus reconnu dans lequel on pouvait puiser pour parfaire ses connaissances sur le monde. Cette acquisition de connaissances a toujours supposé un certain effort pour dépasser la culture du quotidien afin d'accéder à une culture savante qui, par la distance qu'elle suppose par rapport au sens commun, constitue une part importante de la culture seconde dont parle Fernand Dumont.

Ce qui me semble caractériser le contexte actuel, c'est la substitution de cette culture de la verticalité par une culture où domine l'*horizontalité*. Cette tendance était déjà à l'œuvre au cours de la seconde moitié du XX^e siècle avec l'essor des médias de masse, accusés à juste titre de se substituer à la culture populaire traditionnelle et de niveler l'offre culturelle en fonction du divertissement. L'avènement d'Internet et des nouveaux modes de communication qui lui sont associés comme les blogs, et auxquels il faut maintenant ajouter le téléphone mobile multifonctionnel, accentue le mode horizontal de transmission de la culture. Cette tendance est particulièrement observable chez les jeunes qui puisent leur information sur Internet et par le biais de leurs réseaux de pairs. La recherche de l'information culturelle prend ainsi plusieurs visages. Le défi consiste à se donner individuellement les outils intellectuels pour discriminer ce qu'il convient de considérer à la fois comme crédible et pertinent. La culture générale apparaît donc dans ce contexte à la fois en amont et en

aval de la construction du sens; elle est une sorte de boussole pour le «savoir naviguer» sur le Web. À cet égard, les moteurs de recherche comme Google font penser au génie de la lampe d'Aladin: ils répondent aux demandes qu'on leur fait. À chacun de formuler les bonnes questions.

Certains développements technologiques sont trop récents pour en prévoir l'impact positif ou négatif sur l'acquisition d'une culture générale. Le cas des usages multifonctionnels du téléphone mobile en fournit un bel exemple. Une étude récente d'André H. Caron et Letizia Caronia publiée aux Presses de l'Université de Montréal se penche sur les nouvelles pratiques de communication qui découlent de ce que les auteurs appellent «la culture mobile»²⁰. Il semble bien qu'on assiste à une nouvelle culture du quotidien qui contribue à consolider et à élargir le lien social chez les adolescents, mais rien n'indique pour l'instant que ce moyen de communication dépassera les usages de la vie de tous les jours et, pour tout dire, de la culture première.

Une autre caractéristique de la culture de l'horizontalité tient à son présentisme. Le recours à l'expérience du passé, et d'une façon plus large à l'histoire, est plus ou moins absent, qu'il s'agisse de l'histoire nationale ou de l'histoire universelle. On peut dès lors se demander dans quelle mesure une culture générale pourrait survivre à l'ignorance de son héritage, ou, en d'autres mots, à la négation de sa verticalité. Il apparaît en tous cas évident que nombre d'élé-

²⁰ André H. Caron et Letizia Caronia, *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2005, 313p.

ments symboliques des productions culturelles du passé – incluant la dimension religieuse – ne pourront plus être saisis et compris par les nouvelles générations, si les repères facilitant l'interprétation sont perdus dans la transmission. À moins qu'ils ne soient redécouverts plus tard par les nouveaux nomades de la culture...

Finalem^{ent}, à quoi sert la culture générale de nos jours?

Il est intéressant de savoir ce que les jeunes en pensent. J'ai visité deux blogues sur le sujet: l'un français et l'autre québécois. Les réponses sont presque toutes positives, bien qu'on puisse supposer que ceux qui ne s'intéressent pas à la question n'ont pas participé aux échanges. Parmi les opinions formulées, j'en retiens trois qui me semblent assez représentatives de l'ensemble:

Pour Serge G. de Gatineau (18 septembre 2009):

«La culture exige une alimentation constante. On ne peut décider un jour que l'on est assez cultivé, c'est impensable. On se cultive comme on respire, tous les jours. Vivent les bibliothèques publiques, les musées, les galeries d'art, la radio, la télévision, le cinéma, le tourisme, les gens, etc. Nous sommes entourés de culture. Ouvrons les yeux!»

Pour sa part, Gilles T. de Sherbrooke (18 septembre 2009) se dit surpris qu'on n'évoque pas l'école comme moyen essentiel pour parfaire sa culture générale:

«Faut-il y voir un lien entre culture générale "appauvrie" au Québec et décrochage scolaire? Pour ma part, ajoute-t-il, j'aime bien la définition suivante: "la culture c'est ce qui reste quand on a tout oublié».

Dans le blogue français, les réponses vont dans le même sens. Jinna écrit à ce sujet:

«Sans culture générale, on est fermé au monde dans lequel on vit, on se contente de notre petit espace, et dès qu'on est confronté à un problème de société, on s'effondre, et pourquoi? Pour avoir ignoré la culture générale»²¹.

On trouve dans ces opinions et dans l'ensemble des autres formulées dans ces blogues certains points communs concernant la nécessité d'une culture générale pour comprendre la complexité du monde dans lequel nous vivons. On fait aussi état du peu d'ouverture sur le monde de la part de ceux qui, tant dans les milieux professionnels spécialisés que dans les milieux peu scolarisés, négligent de cultiver leur esprit afin d'élargir leurs perspectives.

* * *

Au terme de ces considérations, conjuguées à la fois au passé et au présent, on peut tenter de définir ce qu'il faut entendre par *culture générale*. On peut distinguer deux niveaux qui permettraient de construire cette définition. Le premier fait référence à un contenu et le second à une position épistémologique. Considérée dans son contenu, la culture générale pourrait être définie comme un réseau de connaissances que l'indivi-

²¹ Blogue québécois à la suite de l'émission de Bazzo-tv sur la culture générale diffusée sur l'onde de Télé-Québec, 15 septembre 2009; blogue français: «Est-ce nécessaire d'avoir une bonne culture générale aujourd'hui?», Question posée par «Athéna», Yahoo France. Page consultée le 1^{er} nov. 2009 par Fernand Harvey.

du se construit au cours de sa vie à partir de ce qui est jugé digne d'être retenu dans le domaine de la philosophie, des arts, des lettres, des savoirs scientifiques et techniques, ainsi que des faits historiques et contemporains. Vue d'un point de vue épistémologique, la culture générale apparaît moins comme un contenu, mais comme un seuil. «On a de la culture générale, écrit Pierre-Henri Tavoillot, lorsqu'on commence à savoir s'orienter dans le savoir, lorsqu'on est apte à savoir ce que l'on ne sait pas, lorsqu'on devient maître de son apprentissage»²².

Découlant de ces deux définitions complémentaires, la culture générale me semble répondre à trois besoins de l'être humain. Le premier est d'ordre philosophique et permet de se situer dans le monde, de suivre sa voie et d'être son propre maître, comme se le propose la sagesse orientale.

Le second besoin est d'ordre esthétique et relève de ce qu'on pourrait appeler la délectation des œuvres transmises par l'héritage ou par la création culturelle contemporaine. Savoir apprécier un spectacle de danse, une cantate de Bach, une exposition de peinture ou une œuvre littéraire relève du plaisir de l'esprit. Par extension, les loisirs culturels rattachés aux pratiques culturelles s'adressent aussi au plaisir du corps et de l'esprit. Quant au troisième besoin identifié, il est de nature sociale. Le fait d'avoir une vue élargie de la complexité du monde au-delà de la vie quotidienne ou d'une spécialisation professionnelle étroite est apprécié et recherché dans le milieu de travail. D'une façon plus globale, la culture générale contribue à la santé du débat démocratique.

²² Pierre-Henri Tavoillot, «Qu'est-ce que la culture générale?» *Le débat*, no 145, (mai-août 2007), p. 16.



DATINI ȘI OBICEIURI STRĂMOȘEȘTI DE IARNĂ PE VALEA TROTUȘULUI, JUDEȚUL BACĂU

*WINTER ANCESTRAL CUSTOMS AND TRADITIONS
ON THE TROTUS VALLEY, BACAU COUNTY*

Laura GAVRILIȚĂ,

profesoară,

Colegiul Național „Ferdinand I” Bacău, România

Abstract: The present paper is an ethnological and pedagogical research of the winter ancestral customs and traditions on the Trotus Valley, Bacau Valley, Romania. The practical application of these customs in the educational process is conceived by the author as indispensable condition in the ethnical and artistic culture formation of pupils.

Keywords: traditions, winter customs, ethnic and artistic culture, lyric song, syncretism.

Un popor, o națiune, dar și oricare așezare omenească mai mică străbate vremurile și neuitarea prin cultura materială și spirituală și prin civilizația pe care o creează. Dintre manifestările noastre tradiționale, obiceiurile folclorice suscită, mai ales în zilele noastre, interesul tot mai stăruitor al omului contemporan dornic de cunoașterea culturii din satul românesc precum și a omului prins în viața socială, de familie și a comunității. Creațiile cultural-artistice au încununat toate momentele principale din viața omului: nașterea, majoratul, căsătoria, decesul. Alături de acestea, folclorul continuă să se primească și să creeze noi variante pe aceeași temă, să se perfecționeze prin transmitere orală de la o generație la alta, valorificându-se ceea ce bătrânii noștri ne transmit pentru fiecare anotimp al anului, cu sărbătorile și obiceiurile lor.

Mă voi opri la datinile și obiceiurile de iarnă pe care le-am văzut și la care am participat, aici, prin localitățile Văii Trotușului: Dărmănești, Asău, Comănești, Poduri și Moinești – ele încep la 6 decembrie cu MOȘ NECULAI care obișnuiește să lase în încălțămîn-

tea îngrijită a copiilor cumiți daruri, îmbrăcăminte, dulciuri, rechizite școlare, în special încălțăminte pentru iarnă. Pentru cei obraznici o nuielușă.

De aproape 200 de ani hramul bisericii Sf. Neculai din Boiștea, precum și din Moinești prilejuiește în fiecare an momente de cugetare, prilej de sărbătoare și creație culturală.

Sărbătorile Crăciunului sânt cele mai mari de peste ani și cele mai vechi sărbători creștine. Ele sunt anunțate încă din dimineața zilei de 24 decembrie de către colindători, care vin cu „Bună dimineața la Moș Ajun. Ne dați ori nu ne dați.”

În localitatea Dărmănești, de exemplu, colindătorii vin numai în seara lui Moș Ajun, la 24 decembrie. Ei anunță NAȘTEREA LUI HRISTOS, salută și felicită respectuos gazdele în prag de sărbătoare și le urează belșug, sănătate și o viață mai bună.

COLINDELE sânt căutate în seara de ajun la fereastra sau ușa gospodăriilor pe melodii plăcute, cu tentă bisericască și cu refren ce amintesc Nașterea Mântuitorului: „Florile dalbe, flori de măr”, „Leru-i ler și leri-i doamne”, „O, ce veste minunată / Din Betleem

ni s-arată / C-astăzi s-a născut / Cel fără de-nceput / Cum au spus prorocii.”

În ultima vreme, doar copiii mai mici, de 8-10 ani trec pe la casele oamenilor mai devreme în ajunul Crăciunului, iar mai târziu auzi cete de tineri și mai bătrâni care cântă în cor frumoasele colinde: „Asta-i seara, seară mare / Florile dalbe / Seara mare-a lui Crăciun / Florile dalbe” ș.a.

După gruparea făcută de G.BREA-ZUL, colindele sânt de două feluri: religioase și lumești (laice). Colindele propriu-zise sunt cântece laice, balade și legende de origine păgână, unele adaptate și transformate de biserică pentru păstrarea și propaganda obiceiurilor creștine, altele tratează tot felul de subiecte diferite în legătură cu obiceiurile, fenomenele naturii, îndeletnicirile poporului etc. Aceste colinde se cântă numai seara, în ajunul Crăciunului și seara în ziua de Crăciun.

Obiceiul împodobirii bradului de Crăciun, care emoționează puternic pe copii este adus la noi de la germani pe la începutul secolului al XX-lea. În zona noastră se folosește din timpuri străvechi bradul la nuntă și bradul la moartea tinerilor care nu au fost căsătoriți.

Bradul creează, oriunde este împodobit, o atmosferă plăcută, de sărbătoare și simbolizează tinerețea veșnică, bucuria vieții și primăvara mult dorită. Bradul se ține în casă până la sfârșitul sărbătorilor de iarnă, respectiv la Sf. Ioan Botezătorul.

Cel mai obișnuit mod de a întâmpina noul an a fost și a rămas PLUGUȘORUL, rostit tare și clar la fereastră gazdei primitoare în pocnete de bici, sunete de clopoței și mugete de buhai, care sugerează prezența animalelor la arat. Majoritatea plugușoarelor sunt legate de muncile agricole: arat, semănat, recoltat, măcinat, ajungând până la împletitul colacilor. Buhaiul

era confecționat de tineri dintr-o putinică sau cofă căreia i se înlocuia fundul cu o piele, prin care se trecea o șuviță de păr de cal, pe care trăgând-o scotea un muget asemenea bovinelor.

Plugușorul este una dintre datinile cele mai vechi și mai frumoase care s-a păstrat până astăzi și la poporul nostru, România fiind o țară agricolă din timpuri străvechi. Alte plugușoare amintesc de personaje istorice îndrăgite: Traian, Decebal, Dragoș, Ștefan cel Mare, Vlad Țepeș, Vodă Cuza etc. Indiferent de conținut, ele se recitau în mod declamator la fereastră, iar în încheiere toate plugușoarele urează gazdei ani mulți și sănătate, belșug și abundență în noul an.

Unele plugușoare se încheie în mod hazliu: „Ura, ura pe butuc / Dă-mi colacul să vă duc”.

Cetele de urători, adulți și bătrâni, mai evocau în urăturile lor legendele populare cu conținut istoric și patriotic: „Legenda lui Dragoș-Vodă și-a lui ceată / Toți voinici cu fruntea lată”.

Între cele două războaie mondiale, unele cete din Poiana Dărmănești și Plopu aveau plugușoare anume pentru familii care au avut eroi căzuți în Războiul pentru Independență și primul război mondial evocând compasiunea cu gazdele, elogiind și eroismul celor care au căzut la datorie apărând pământul străbun.

În prima zi a fiecărui an ne întâmpină copiii îmbrăcați în costume naționale tradiționale cu SEMĂNATUL. În cete mici, cu glasurile lor de clopoței, trec la fiecare casă cu urarea de mai bine în noul an și cu recolte mai bune. Copiii seamănă boabe de grâu, de porumb sau orez, urând gazdelor sănătate, mulți ani și prosperitate rostind, după puterile și știința lor:

„Să trăiți, să înfloriți / ca merii, ca perii / Și ca toamna cea bogată / Cu

de toate-mbelșugată / La anul și la mulți ani!”

Alte cete de copii se grăbesc să treacă pe la gospodarii satului cu SORCOVA, obicei specific Munteniei, dar care s-a extins și prin văile noastre. Cu sau fără boabe de semănat, grupe de copii cu sorcova purtând în mână crenguțe de cireș, măr, păr, mălin înflorit (fiindcă au fost puse în vas cu apă înainte de ziua Sf. Andrei, la temperatura camerei) sau o crenguță de brad, ornată ori din material plastic, trec pe la fiecare casă de gospodari.

La noi în Moldova era un obicei vechi folosit de logofătul de obiceiuri care mergea în mare ceremonie cu sorcova verde din crengi de brad, aurită, poleită și sorcovea pe Vodă, urându-i sănătate, belșug în toate și victorii.

Din categoria TEATRULUI FOLCLORIC la Dărmănești și Asău se organizează anual obiceiul URSARILOR și URȘILOR cunoscut sub numele de „Jocul ursului”. Abordăm astfel, jocurile dramatice cu măști cunoscute într-o varietate de tipuri. Ursul în forma de la Dărmănești a devenit un conglomerat de obiceiuri, mersul cu ursul, jocul irozilor și jocul mascaților – toate având puncte de plecare în obiceiuri practicate în trecutul îndepărtat.

Ceata ursarilor cuprinde 3-5 → 12 urși, 5-10 toboșari, irozi și mascați, în total 30-40 de persoane. Flăcăii sunt îmbrăcați în piei originale de urs, frumos decorate la cap, cu butoane aurii, canafi roșii și galbeni și pânglicuțe colorate mormăind ca urșii. Ursarii poartă în mână un băț mare înflorat, pecetluit cu metal, de care ursul știe bine să asculte.

Ursarul are în cealaltă mână o sită mare, frumos decorată cu butoane aurii, pe care sunt așezate tăblițele care scot un zornăit anume prin înde-

mânarea mânuirii ei de către ursar și cu care stabilește ritmul jocului.

Ursarul intră în curtea gazdei, zicând „bucuroși, nebucuroși / bine v-am găsit sănătoși”, după care toboșarii intră în scenă urmați de irozi, urmează conversația măștilor cu gazdele, vestesc venirea Anului Nou și transmit urările de bine, sănătate și belșug și „La mulți ani!” gazdelor într-o atmosferă foarte zgometoasă, produsă de tobe, ursari și țigane, uneori prea stridente. Sabia purtată în mână de irozi este un simbol al semnificației istorice a tăierii copiilor de sub 2 ani de către Irod Împărat pentru a-l ucide pe Hristos. Ea este folosită, în mod amenințător, în cadrul jocului formației. Formația nu scoate o vorbă. Joacă după *tam-tamul* tobelor, executând un moment de teatru religios de pantomimă, care-și acompaniază dansul cu un sunet de țigănal pe care-l are fiecare membru al cetei.

Jocul CAPREI și jocul CERBULUI sunt reprezentative pentru jocurile cu măști. Jocul Caprei poate fi simplu sub forma unei scenete teatrale cu personaje puține și alaiul Caprei, tip de spectacol compozit, care antrenează un număr mare de personaje grupate în „Urâți” (țigani, moșnegi, bădărani, popa, dascălul, moartea, doctorul etc.) și „Frumoși” (mirele, mireasa, nunul mare, ofițerii etc.).

Jocul Caprei, asemenea tuturor speciilor folclorului dramatic, și-a lărgit funcția socială, circumscriind urărilor de prosperitate satirizarea unor diverse moravuri și antrenând pentru aceasta o întregă galerie de personaje sugerate de relativ noile profesii cu care a venit în contact lumea satului.

După cum se poate desprinde chiar din această sumară descriere a câtorva tipuri de spectacole, **sincretismul** este o trăsătură specifică a obiceiurilor

de iarnă. Ca acte de comunicare, obiceiurile de iarnă au un limbaj complex, însumat din îmbinarea exprimării verbale cu cea muzicală și coregrafică, cu gestică, mimică ori reprezentări plastice. Aceste sisteme se întrepătrund, se determină și se completează reciproc dominând muzica și dansul, instrumentele folosite fiind: fluierul, cimpoiul, cobza, vioara, trompeta.

În evoluția acestor obiceiuri, oricine asistă surprins de bogăția și diversitatea obiectelor de artă populară decorativă care le însoțesc: covoare, lăicere, ștergere, costume, podoabe, lucrări din lemn etc., de grotescul măștilor prin utilizarea culorilor violente stridente etc.

La alaiul Plugușorului personajele se prezintă în costume țărănești de sărbătoare, cu sumane, cojoace și căciuli. O atenție deosebită se acordă împodobirii plugului. Un brad mare (pomul vieții) stă înfipt în coarnele plugului sau pe jugul fiecărei perechi de boi. Coarnele boilor sunt și ele împodobite cu ciucuri de lână și panglici.

Menționez că, în ultima vreme, tradiția nu mai exercită aceeași vigoare, „actorii” folosind materiale noi (naylon, celofan, felurite materiale plastice, fotografii decupate, hârtie creponată colorată etc.), ei dorind să fie creatori, nepunând astfel atâta preț pe actul actoricesc în sine.

Ceea ce este specific textului poetic al jocurilor cu măști („Caprei”, „Ursu-

lui” sau „Căiuților”) o constituie **strigătura, cântecul liric și descântecul**, strigătura amintind de „hora satului” și având diferite conotații: lirică, satirică, de comandă ca în petrecerea țărănească amintită, realizând, în final, efectul comic al spectacolului.

Specific zonei noastre, în cadrul teatrului popular este organizat și jucat „JIANUL”, „BANDA LUI BUJOR”, „ANUL NOU și ANUL VECHI” – jocuri dramatice întâlnite mai în toată zona Moldovei de est. Măștile sunt variate, adaptate locului, zoomorfe respectând pe cât posibil, tradiția dramei haiducești.

Desfășurate spontan sub semnul sărbătoririi Crăciunului și a Anului Nou, transpuse în scenă ori devenite manifestări culturale organizate, obiceiurile de iarnă în Moldova cunosc astăzi o reală înflorire, întâmpinându-ne cu spectacole de o tulburătoare frumusețe și armonie, încărcate de adânci sensuri umane. Îndemnul nostru, al celor mai mari și iubitori de folclor, este ca să-i învățăm pe cei mai mici să preia cu dragoste aceste obiceiuri și tradiții, aceste bunuri sufletești moștenite din vechime și să le predăm lor ca pe o zestre de mare preț. Iar zestre mai de preț nu e alta ca averea de cuget și simțire închisă și păstrată cu sfântă grijă, de-a lungul vremurilor, în adâncurile sufletului românesc și creștinesc al moșilor și strămoșilor noștri.

Referințe bibliografice

1. Adăscăliței, Vasile, *Teatrul popular de Anul Nou în județul Vaslui*, Casa creației populare Vaslui, 1971, culegere.
2. Breazul, George, *Colinde*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1993.
3. Jula, Nicolae și Mănăstireanu, Vasile, *Tradiții și obiceiuri românești, Anul Nou în Moldova și Bucovina*, București, Editura pentru literatură, 1968, p.225.
4. Pavel, Emilia, *Măști animale de Anul Nou în Podișul Moldovei*, București, 1968, nr. 2.
5. Vulcănescu, Romulus, *Măștile populare*, București, editura Științifică, 1970.



REPERE ÎNTR-O HERMENEUTICĂ A MUZICII

ARTICULATIONS WITHIN A HERMENEUTIC OF MUSIC

Carmen COZMA,

doctor, profesor universitar,

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

Abstract: *In the complex process of the listening to the music, the peculiar manner of each subject to enact a reflexive and affective interpretation of a unique cultural experience gets a great significance. A hermeneutic, on the philosophical ground, facilitates the endeavour to think about and to catch in memory part of the essence of music, beyond the emotion during a performance given us. Coming from the hermeneutical phenomenology of Paul Ricoeur, we do access a central thesis of the French philosopher, regarding the „comprehension and explanation” face to a ‘text’ – a cultural objectifying, a unity of signs carrying significances. We try to highlight the hermeneutic valences in a philosophical horizon of the mentioned dyad, by considering an artistic-musical ‘text’: the mass, using as example „Gloria (carnavalito – yaravi)” - part of Missa Criolla by Ariel Ramirez. We aim to challenge the reader toward an experience of (self-) knowledge and understanding, by activating the status of subject-receiver of music, and finally to revealing in the own potential of a hermeneut with a clear awareness of the human life; by priority, through the communion of human being and the divine.*

Keywords: *hermeneutic, music, Paul Ricoeur, understanding, explanation, mass.*

Întîlnirea de intimitate dintre fenomenologie și hermeneutică s-a consacrat, în literatura de profil din a doua jumătate a sec. al XX-lea, în mare măsură și datorită poziției lui Paul Ricoeur. Definitorie, pentru opera filosofului francez, este perspectiva *fenomenologiei hermeneutice*.

Propriu-zis, Ricoeur a impus ideea potrivit căreia „pe de o parte, fenomenologia rămîne presupuziția de nedepășit a hermeneuticii; iar, pe de altă parte, fenomenologia nu poate executa programul său de *constituire*, fără a se constitui într-o interpretare a vieții ego-ului”¹.

Pe fondul a ceea ce, în cultura occidentală, Edmund Husserl a instituit, prin *fenomenologie* – stil de filosofare și metodă: „Metoda criticii cunoașterii este cea fenomenologică, iar fenomenologia (este) teoria generală a esenței, în care se încadrează și știința despre esența cunoașterii”² –, deopotrivă, considerînd valențele deosebite ale her-

meneuticii – afirmate încă din antichitate și exploatate în sec. al XIX-lea de către Schleiermacher și Dilthey, ca teorie a interpretării –, Paul Ricoeur a ajuns la teza „co-apartenenței” dintre fenomenologie și hermeneutică³. Autorul nu este singular, în această privință. El se înscrie într-o tradiție de prestigiu, în continuă dezvoltare în spațiul filosofiei contemporane, alături de Nicolai Hartmann, Martin Heidegger, Roman Ingarden, Hans-Georg Gadamer, Mikel Dufrenne, Anna-Teresa Tymieniecka, Walter Biemel, Gerald Nyenhuis, Patricia Trutty-Cohill ș.a., marcată, între altele, și de o specială deschidere către arte.

Interpretarea și înțelegerea producției artistice beneficiază, din plin, de oferta teoretică și metodologică a fenomenologiei.

Ne interesează, prioritar, *fenomenologia* ca metodă a „descrierii eidetice” a artei, aici: a muzicii, a degajării

unei anume esențe, a unui în-sine din experiența artei în pluralitatea raporturilor cu opera muzicală, activate la nivel de subiect-receptor / auditor / ascultător; respectiv, subiectul perceptiv al creației sonor-artistice; acela care, în urma contactului direct cu un ‘text’ (muzical), se descoperă ca fiind „un altul” față de cel din momentul anterior unei asemenea experiențe.

Pe fundal fenomenologic, din punct de vedere metodologic, reușim o dezvăluire și elucidare a *sensului* vizat și mediat de opera de artă; *sens* care transpare, potrivit lui Maurice Merleau-Ponty, „la intersectarea experiențelor proprii și la intersectarea acestora cu experiențele celuilalt”; prin senzația intențională, fiind vizat un „dincolo de ea”, conducînd la „co-existență” sau „comuniune”; subiectul recunoscîndu-se ca *experiență de sine*, dar și ca *experiență intersubiectivă* – prin relaționarea: auditor-compozitor-executant / interpret al partiturii muzicale.

La o privire de ansamblu, apreciem că demersul fenomenologic vizavi de realitatea operei artistic-muzicale înlesnește o captare-înțelegere integrală a raportului *spirit-viață*. Intervine o comprehensiune care înseamnă și descoperire, percepere a vieții în întregime, cu bogăția ei de sens.

În termenii asumați, *fenomenologia hermeneutică* permite abordarea și analiza a ceea ce înseamnă *esența* experienței artistice; în ultimă instanță, ceea ce Gadamer numește a fi „arta trăirii” (*Erlebniskunst*)⁴. Avem acces, astfel, la surprinderea vieții în semnificația ei durabilă, grație *trăirii* în raport cu obiectivările artistice; în ultimă instanță, „unitate a trăirii”, odată ce „opera de artă smulge subiectul trăirii din înlănțuirea vieții pe de o parte, dar îl și reconectează la totalitatea existenței sale”⁵.

Paul Ricoeur susține „o dialectică a *comprehensiunii și explicației* la nivelul sensului”, în viziunea mai largă despre „apartenența mutuală dintre fenomenologie și hermeneutică”⁶. Lumea vieții se deschide subiectului, prin *textul*: mit, religie, artă și limbaj. Înțeleșurile nu ne sînt date direct, trebuind să facem un ocol hermeneutic prin aparatul simbolic al culturii, fiind depozițate și mediate prin formele amintite.

Prin dinamica „distanțare și apropiere”, o lume posibilă capătă contur; și, astfel, ni se revelează „proiectul unei lumi pe care aș putea-o locui” – precizează Ricoeur. *Interpretarea* presupune unitatea vie a *comprehensiunii și explicației*. Opera de artă / ‘textul’ – ca ansamblu de semne purtătoare de semnificație – implică travaliul: *dinamică internă* – cea care „prezidează la structurarea operei” – și *proiecție externă* – „puterea operei de a se proiecta în afara ei și de a genera o lume care să fie în chip veritabil «lucrul» textului”⁷.

Instrumentarul fenomenologiei se pliază pe teoria generală a interpretării, facilitînd actul comprehensiunii și al auto-comprehensiunii, de maximă importanță pentru ceea ce am numi subiectul-în-trezia-conștiinței: acela care experimentează, cu acuitate, trăirea-cu-sens a vieții; acela care cucerește, în permanență, momente existențiale sub pecetea *kairică*, dincolo de rutinașta cronologie a prezenței sale în lume.

În spațiul preocupării noastre, se profilează, edificator, postura defel simplă a subiectului receptor al unui text muzical, în funcția sa de participant activ la împlinirea producției muzicale, în temeiul propriilor capacități interpretative.

Comprehensiune, interpretare, explicație – toate sînt activate, în procesul complex al percepției artistice, in-

stituite în *cercul hermeneutic*, în comunicarea încărcată de semnificație, întru prinderea a ceva din înțelesurile „auto-individualizării” specific-umane în viață – spre a vorbi în limbajul Annei-Teresa Tymieniecka: prin și sub acțiunea *logos*-ului vieții, însăși raținnea, „sensul sensului” a tot ceea ce este-în-viață, cu dualitatea de principiu „*impetus* și *equipoise*”⁸; aducând un plus de lumină asupra potențialului omului de *a fi* și de *a deveni*, continuu, în spațiul-temporalitate al dării de sens vieții în totalitatea acesteia.

În act este „esența percepției” – asupra căreia vom stăruii –, implicând investigarea reflectivă a artei ca fenomenologie *eidetică*: contact direct cu obiectul percepției, înzestrare cu statut filosofic, orientând către înțelegerea omului, a lumii, a vieții, prin desprinderea a ceea ce este o prezență inalienabilă, care, în forma cea mai deplină, se revelează prin arte. Și, astfel, atingere a parte din „esența percepției sau esența conștiinței – una dintre problemele cruciale ale fenomenologiei”, după Merleau-Ponty⁹.

Fără a intra în detaliile teoriei reducăției eidetice, ne rezumăm, aici, a sublinia importanța scrutinului fenomenologic în efortul de a afla *esența / eidos*-ul, structura invariabilă a vieții, în relația cu creația artistică; în cazul de față: creația artistic-muzicală. Ce anume dă unicitate experienței/trăirii omului în contactul cu muzica, purtând spre captarea nu doar a tensiunii, ci și a concilierii dintre universal și particular, conducând la înțelegerea a ceva din misterul vieții? Prin ce anume avem șansa de a atinge parte din fluxul în care sîntem prinși ca actori principali, în evoluția asumată ca *direcție* și *sens*, tocmai prin mijlocirea creațiilor muzicale? Prin linie melodică, ritm, armonie, măsură, timbru sonor, dinamică, arhitectonică logico-estetică etc.

Cu certitudine, în relație cu arta muzicii, omul izbutește o experiență singulară prin care, accesînd ulterior demersul fenomenologic, se descoperă – în sineitatea, ca și în alteritatea sa – într-un mereu înnoit context al comprehensiunii datului vieții și al pătrunderii în misterul ei.

Mai mult, în raport cu muzica – limbaj artistic de maximă universalitate –, omul reușește a prinde ceva din dialogul cu transcendentul divin / cosmic. În termenii fenomenologiei vieții, am spune că, în profunzimea și în nuanțele cele mai fine, prin medierea textului artistic-muzical, perceput în calitate de auditor, ființa umană își dezvăluie și își asumă propria condiție în „marele plan al vieții”; devenind tot mai conștientă de statutul ei în lumea la care are acces și față de care are (și) responsabilitatea unui „Custode a fiice și a tot ceea-ce-e-în-viață”¹⁰; totodată, manifestîndu-se în nota de unicitate: aceea a *creativității*, în ansamblul „Ontopoesis”-ului vieții.

Înrădăcinare în intuiția pură (din care pleacă orice raționalizare), avînd ca obiect Ideea – în accepția platoniană, ca esențialul și eternul tuturor fenomenelor lumii –, *muzica* este, în spusa lui Arthur Schopenhauer, „obiectivare a întregii voințe ce constituie lumea”, fiind „pentru noi, concomitent inteligibilă și cu totul inexplicabilă”¹¹. Cu intuiția cunoscătorului, celebrul autor al *Lumii ca voință și reprezentare* a ajuns la cu totul întemeiata aserțiune cum că „lumea ar putea fi considerată o materializare a voinței și la fel de bine o materializare a *muzicii*”¹².

Ce va fi fiind mai cuprinzător și mai de intimitate pentru viață și pentru conștiința umană decît *armonia* arhontică a „muzicii sferelor” din concepția pitagoreică asupra universului: *cosmos*, sub eterna acțiune a heracleiticului *logos*, recuperat de filosofia tymienieckană în

varietatea manifestărilor: de la cel vital, prin cel „Dionisiac” și „Prometeic”, pînă la „logos-ul sacral / divin”¹³, în orchestrarea notelor definitorii artei care și-a luat numele de la Muze?

Dialectica „comprehensiune și explicație” din opera lui Paul Ricoeur prezintă relevanță pentru scenariul hermeneutic de configurare a unei lumi încărcate de sens; o lume posibilă, idealizată, articulată pe creativitatea umană a subiectului – în cazul de față, conectat la obiectul: muzica, în ipostaza de subiect: compozitor, executant, receptor. Rolul acestuia din urmă interesează, aici. Ascultătorul unei lucrări muzicale, prin implicarea totală a personalității sale și prin contribuția la împlinirea operei, tocmai grație propriului potențial de interpretare, de înțelegere și explicare a ceea ce percepe auditiv, devine co-autor / co-creator al lucrării audiate.

Prin contemplarea unui text muzical pus în act, subiectul receptor participă la realizarea semantică a acestuia. El apare ca un „*cogito*” ancorat într-o *experiență sensibilă* – de cunoaștere, gândire, simțire, aspirație, amintire, evaluare etc. a „*cogitatum*”-ului (existența a ceea ce se percepe). După cum susține Husserl, „Tema fenomenologiei privește orice subiectivitate posibilă în genere, în a cărei viață conștientă, în ale cărei experiențe și cunoașteri constitutive, o lume obiectivă posibilă devine conștientă de sine”¹⁴.

Provocarea analitică lansată de Paul Ricoeur, prin teza „comprehensiune și explicație” își află eficiență aplicabilitate la opera / textul de artă muzicală, în strădania cercetătorului de a deoala *viața și umanitatea* din ea, în sensul cel mai intens posibil. În fond, de a da seama, din plin, de condiția *creativă* a omului, în lumea dată; inclusiv în „topica acordului” cu dimensiunea libertății îngăduite ființei umane.

Ne oprim, aici, asupra unui gen muzical, care s-a impus din perioada barocă și care a înregistrat, permanent, interes din partea compozitorilor: *misa*.

Așa cum este definită de istoria muzicii universale, *misa* reprezintă o compoziție muzicală polifonică pentru cor și soliști, scrisă pe textul liturghiei, care se cântă în timpul serviciului religios catolic.

Cu precădere coral, avînd la bază variante ale cîntului gregorian, acest gen muzical s-a dezvoltat continuu, antrenînd și instrumentele muzicale, iar în final, orchestra simfonică. În forma clasică, alcătuirea include 6 părți, cu texte prestabilite în limba latină – texte din cultul catolic: *Kyrie eleison* (*Doamne miluiește*), *Gloria* (*Slava*), *Credo* (*Crezul*), *Sanctus* (*Sfînt*), *Benedictus* (*Binecuvîntat*) și *Agnus Dei* (*Mielul Domnului*).

De-a lungul timpului, *misa* a cunoscut prefaceri în ceea ce privește exprimarea lingvistică, în sensul că s-a ajuns la folosirea limbilor naționale. De asemenea, compozitorii au ales să o dezvolte în 5 părți – deseori, aducînd laolaltă *Sanctus* și *Benedictus*.

În perioada preclasică, încercări ale genului întîlnim la Giovanni Gabrielli, Girolamo Frescobaldi, Giovanni Battista Pergolesi. Capodopere ne-a lăsat Johann Sebastian Bach, prin *Misa în si minor* și *Missa Brevis*.

Clasicismul muzical vine cu faimoasele lucrări ale lui Wolfgang Amadeus Mozart, *Missa solemnis* în Do major, KV 337 (1780), Joseph Haydn, *Missa in tempore belli* (1796) și Ludwig van Beethoven, *Missa solemnis* în Re major, op.123 (1819-1823). Scrisă pentru Salzburg, opera lui Mozart aduce, alături de soliști și cor, instrumente, precum: oboi, fagot, trompetă, trombon, coarde (cu excepția violei) și orgă. La rîndul ei, *Missa in tempore belli*, No. 10, în Do major, a lui Haydn,

este cunoscută și ca *Paukenmesse*, datorită includerii timpanului în orchestrație. Spirit profund religios, Joseph Haydn a compus această lucrare în perioada de după Revoluția Franceză, în condițiile mobilizării generale, pentru război, din Austria. În ceea ce privește excepționala creație a lui Beethoven, se cuvine a preciza că prima audiție a avut loc în 7 aprilie 1824, în St. Petersburg, Rusia; iar în 7 mai, același an, o interpretare a *Missei solennis* s-a petrecut la Viena, sub conducerea chiar a lui Beethoven, în care compozitorul a prezentat doar 3 dintre cele 5 părți, anume: *Kyrie*, *Credo* și *Agnus Dei*.

Genul este major ilustrat de muzicienii sec. al XIX-lea, precum e cazul lui Anton Bruckner, cu a sa *Missa solennis*, WAB 29, pentru soliști vocali, cor, orchestră și orgă (1854) sau Giuseppe Verdi, cu *Missa da Requiem*, compusă în 1874, în memoria poetului și romancierului italian Alessandro Manzoni – de unde și titulatura de *Manzoni Requiem*, sub care partitura circulă.

O filă aparte în istoria muzicii o constituie, fără îndoială, *Missa* lui Igor Stravinski, scrisă între anii 1944 și 1948. Particularitatea ține de faptul că, dincolo de credința autorului în termenii creștinismului răsăritean, acesta a făcut o breșă în evoluția genului: a ales să compună o *misă* romano-catolică, mărturisind: „Am dorit ca *Missa* mea să fie folosită în liturghie – o imposibilitate totală, odată ce Biserica Rusă era preocupată, în tradiția ortodoxă, să interzică instrumentele muzicale în serviciul ei; și, atît cît am putut, să depășesc tipul cîntării fără acompaniament în muzica armonică primitivă”¹⁵. Impresionantă creație, de factură neoclasică, produsă dintr-o declarată necesitate spirituală, *Missa* compozitorului rus a fost, prima dată, interpretată integral, la 27 octombrie 1948, cu orchestra și corul La Scala din Milano, sub conducerea lui Ernest Ansermet.

În sec. al XX-lea, *misa* capătă tot mai mult culoare specifică diferitelor culturi naționale, făcîndu-se trecerea de la textul latin și maniera preponderent religioasă, la cuvîntul în limbile popoarelor și la elemente muzicale ce țin de tradiții populare și laice. În asemenea cadre, se afirmă reușite supreme ale genului, precum: *Missa Luba* – în stilul tradițional african din Republica Democrată Congo. Cu aranjamentul lui Guido Haazen – călugăr franciscan din Belgia, lucrarea aceasta a fost executată și înregistrată, în premieră, în 1958, în Kamina, Provincia Katanga. O magnifică creație muzicală este *Missa Criolla*, de Ariel Ramirez – asupra căreia vom zăbovi, în cele ce urmează. Totodată, cu note specifice cîntului din Spania, se remarcă *Missa Flamenca*, în conceptul original al lui Paco Peña de unificare a *misei* religioase cu muzica flamenco. Lucrarea a fost înregistrată la începutul anilor '90.

Să mai amintim că genul muzical în atenția noastră, aici, este abordat și de muzicienii veacului XXI. Spre exemplu, compozitorul și dirijorul german Jörg Widmann este autorul unei *Misse*, cu soliști la acordeon cu claviatură și chitară. Lucrarea este parte dintr-o trilogie pentru orchestră mare, scrisă în intervalul 2003-2005, alcătuită din: *Lied*, *Cor* și *Messe*. Sub conducerea lui Jörg Widmann, *Misa*, pentru orchestră mare a fost executată de Filarmonica de Stat „Transilvania” din Cluj-Napoca, în cadrul Festivalului Internațional „George Enescu”, la Ateneul Român din București, în 6 septembrie 2013.

Ceea ce este definitoriu, în ansamblu, diverselor creații în genul *missei* este realizarea unei experiențe emoționale puternice, pentru ascultători, sub pecetea trăirii comuniunii cu Dumnezeu. Se petrece, din plin, în intimitatea

cea mai profundă, ceea ce Ion Gagim explică prin chiar noțiunea, cu atenție selectată, a *ascultării*: „*soluția* tuturor soluțiilor în muzică. ... ‘ascultare’ înseamnă și ‘a fi ascultător’, în cazul dat, ‘în fața muzicii’ (similar cu ‘a asculta de Dumnezeu’)”. Muzica fiind, pentru autorul citat, însuși „‘duhovnicul’ meu.”¹⁶

În contextul asumat, o apropiere deși, nu mai puțin, o apropiere a semnificațiilor activate de audierea piesei „Gloria (carnavalito – yaravi)”, de Ariel Ramírez poate fi o bună ilustrare.

Ne referim la Partea a II-a din *Misa Criolla*, lucrare a compozitorului argentinian, realizată în anii 1963-1964, după o vizită în Germania de după cel de-al doilea război mondial. Prima înregistrare datează din 1965, la Philips Records, sub bagheta autorului și cu participarea grupului muzical bărbătesc „Los Fronterizos” („Oamenii frontierei”) – înființat în 1953, în Nordul provinciei Salta, la granița Argentinei cu Bolivia.

Lucrarea, în întregul ei, este – potrivit mărturisirii compozitorului – „o piesă spirituală”, un „tribut adus demnității, curajului și libertății umane”, cu un mesaj special de „iubire creștină”, semn al „respectului pentru viață, implicând oamenii dincolo de diferențele de credință, rasă, culoare sau origine”¹⁷.

Actul „comprehensiunii și înțelegerii” din fenomenologia hermeneutică a lui Paul Ricoeur angajează o serie de precizări legate de autor și de operă. Născut la 4 septembrie 1921, în Santa Fe, Ariel Ramírez este considerat unul dintre cei mai de seamă reprezentanți ai muzicii naționale din Argentina¹⁸.

Compozitor, pianist și dirijor, Ariel Ramírez a fost fascinat de muzica creolilor și a gauchos-ilor, fiind marcat, în timpul studiilor sale muzicale, de întâlnirea cu marele cântăreț argentinian Atahualpa Yupanqui – cel mai impor-

tant interpret de muzică populară al Argentinei sec. XX. Urmînd sfaturile acestuia, Ramírez a vizitat NE țării natale și a aprofundat cunoașterea ritmurilor tradiționale ale Americii de Sud.

Misa Criolla este o lucrare non-latină timpurie în creația muzicianului, elaborată după acordarea permisiunii celui de-al Doilea Conciliu Vatican (1962-1965) de a se celebra misa catolică în limbi naționale. *Misa Latino-Americană* (așa cum mai este cunoscută) este descrisă ca „o realizare artistică splendidă, care combină textul spaniol cu instrumente și ritmuri indigene”¹⁹. Lucrarea se distinge printr-o muzică plină de vervă, „efectul *Misei Criolla* fiind acela al unui carnaval încărcat de reverență”²⁰.

Respectînd structura unei piese vocal-simfonice, pe baza textelor de cult catolice, corespunzătoare liturghiei, este alcătuită din 5 părți, ale căror titluri provin din primele cuvinte ale textului comentat, în exprimare spaniolă: *Kyrie eleison* (*¡Señor, ten piedad de nosotros!*), *Gloria*, *Credo*, *Sanctus et Benedictus* (*Santo y Bendecido*) și *Agnus Dei* (*Cordero de Dios*).

Celebra lucrare a lui Ariel Ramírez este scrisă pentru soliști vocali (femei sau bărbați), cor și orchestră, autorul folosind – cu o excelentă cunoaștere și cu măiestrie de remarcabil talent – genuri populare sud-americeane, precum: *chacarera*, *carnavalito* și *estilo pampeano* (cîntece și dansuri tradiționale din Anzi). Totodată, o culoare aparte este dată de instrumentele utilizate; pe lângă cele clasice, se distinge timbrul unor instrumente de coarde, de suflat și de percuție, preponderent folclorice: *charango* (asemănătoare chitarei de astăzi, cu origine în modificarea *vihuela*-ei), *quena* (un fel de flaut), *siku* (nai originar din Anzi) și *bombo* (toba tradițională argentiniană).

Misa Criolla este una dintre primele mise elaborate în limbaj mo-

dem, din istoria universală a muzicii. Iar partea secundă, denumită sugestiv: *Gloria (carnavalito – yaravi)* dă, din plin, măsura geniului compozitorului de a valorifica creația de inspirație populară și de a construi o operă impresionantă, ilustrativă pentru identitatea culturală a nației careia-i aparține, realizată în formă și sonorități de expresie universală. Termenul „carnavalito” este semnificativ pentru înțelegerea sincretismului dintre spiritualitatea indigenă și cea colonială spaniolă. Propriu-zis, în cadrul „Glo-

rieri”, își fac simțită prezența sonorității și ritmuri specifice dansului tradițional sud-american din regiunile *altiplano* și *puna*, practicat în legătură cu sărbătorile religioase.

Rămîne, firește, pentru fiecare ascultător libertatea de a-și dezvălui și de a-și dezvolta posibilitățile de „comprehensiune și explicație”, în și după audiția muzicală, sub semnul elogiului adus vieții, umanului din om și idealizării existenței în raport cu transcendentul divin.

Referințe bibliografice

1. Cf. Paul Ricoeur, „Postface à mes Idées directrices”, *Revue de métaphisique et de morale*, 1957, nr. 4, pp. 369-398
2. Edmund Husserl, *Die Idee der Phänomenologie* (1907), *Husserliana*, Bd.II: *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*, hrsg. und angeleitet von Walter Biemel, 2. Aufl., Neudruck 1973
3. Paul Ricoeur, *op.cit.*
4. A se vedea Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, J.C.B. Mohr, Tübingen, 1960
5. *Ibidem*
6. Paul Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Editions du Seuil, 1986
7. *Ibidem*
8. Anna-Teresa Tymieniecka, *Logos and Life, Book 4: Impetus and Equipose in the Life-Strategies of Reason*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht / Boston / London, 2000
9. Maurice Merleau-Ponty, „Preface”, *Phénoménologie de la perception*, Librairie Gallimard, Paris, 1945
10. Anna-Teresa Tymieniecka, „Phenomenology of Life and the New Critique of Reason: From Husserl's Philosophy to the Phenomenology of Life and the Human Condition”, *Man's Self-Interpretation-in-Existence. Analecta Husserliana*, volume XXIX, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht / Boston / London, 1990, pp.3-16
11. Arthur Schopenhauer, *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Brockhaus, Wiesbaden, 1972, vol. I
12. *Ibidem*
13. Anna-Teresa Tymieniecka, *Logos and Life, Book 4: Impetus and Equipose in the Life-Strategies of Reason*, *op. cit.*
14. Edmund Husserl, „Phenomenology”, *Encyclopaedia Britannica. A New Survey of Universal Knowledge*, vol. XVII, 1927
15. Cf. Michael Steinberg, „Igor Stravinsky: Mass”, *Choral Masterworks: A Listener's Guide*, Oxford University Press, Oxford, 2005, p.272
16. Ion Gagim, *Muzica. Experiențe metafizice*, Știința, Chișinău, 2012, p.11
17. Ariel Ramírez, Interviu acordat pentru *Jerusalem Post*, www.washingtonpost.com [accesat 12 august, 2013]
18. Cf. „Argentine Folk Icon Ariel Ramírez Dies”, *Latin American Herald Tribune*, 18 februarie 2010
19. Adam Bernstein, „Ariel Ramírez dies; Argentine composer wrote, Misa Criolla”, *The Washington Post*, 21 februarie 2010
20. *Ibidem*



RHAPSODY-CONCERTO FOR PIANO AND ORCHESTRA BY GHENADIE CIOBANU: DRAMATURGY AND COMPOSITION FEATURES

RAPSODIA-CONCERT PENTRU PIAN ȘI ORCHESTRĂ DE GHENADIE CIOBANU: PARTICULARITĂȚILE COMPOZIȚIEI ȘI DRAMATURGIEI

Aliona VARDANEAN,

conferențiar universitar, maestru în artă,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Abstract: *Articolul reprezintă un studiu dedicat Rapsodiei-Concert pentru pian și orchestră semnat în 1984 de Ghenadie Ciobanu. Autoarea oferă o analiză detaliată a opusului în cauză, subliniind aspecte ce țin de dramaturgia muzicală și de compoziția acestei creații, tratarea mijloacelor de expresivitate muzicală.*

Cuvinte-cheie: *concert, rapsodie, structură tripartită, tratare pianistică.*

The first composition by G. Ciobanu in the genre of Piano Concerto, which dates back to the year 1984, is distinguished by the presence of its own concept that is important to analyze and to word. It is necessary to mention at once, that there are some discrepancies in the interpretation of the basic idea of the work. As Elena Mironenko affirms, the main feature of Rhapsody-Concerto is "the complexity and the depth of artistic concept" [1, p. 29], in which the "composer invited to explore the Universe of modern life in all its complexity and diversity. Teetering on the brink of antagonistic spheres involved in a struggle between good and evil, the hero in this fight is looking for his own identity, and his final choice is made in favour of the forces of good" [1, p. 29]. Thus, the researcher emphasizes ethical and philosophical issues of the work.

This interpretation echoes (but is not exactly the same) with the opinion of I. Sukhomlin-Ciobanu. The author writes in his article: "In this work, there can be observed a desire

to expose the pulse of inner life of a modern man through the clash of different shape areas. Such a concept which is generally traditional for major works of the symphonic genre is solved by the author quite ingeniously. The main conflict in the Rhapsody is shifted to the line between sections of the form – between exposure and development, contrasting episodes, cadence and reprise, reprise and coda" [2, p. 38].

As would be natural to assume, as a result of communication with Mr. Ciobanu, that both statements were made in the late 1990's. Today, the composer himself, when thinking about this composition, slightly put different accents. Both subjective and objective reasons may influence on his opinion. These are: a fairly long historical perspective, 30 years' experience of composing music, gained by the author to the present moment, personal and stylistic genre identification and evolution of G. Ciobanu. On the other side, a dramatic change of style and aesthetic context of the compositional practice itself was ta-

king place during this historical period. In the composer's interpretation of the Rhapsody-Concerto, he emphasizes the lyricism of the work, coupled with the irony of its general concept. Namely in the irony he sees some premises of postmodernism as well, even if he still had no idea of it during the creation of the opus. Despite this, he intuitively gravitated to it early in his career of composer.

G. Ciobanu's compositional thinking is based on the general three-part in the framework of one-part structure, this fact referring to the realization of structural regularities of a romantic concert of joint-cyclic type. We should remind that his Concerto № 2 "Nostalgie pentru sărbătoare" (1988) also differentiates by one movement, as the leading researcher of G. Ciobanu's creative works – E.Mironenko [3, p. 35] – , and the Concerto for Marimba and Symphonic Orchestra, being created two decades later, in 2009, is a "one-part score, including eight contrasting sections" [3, p. 35]. The presence of one movement can be regarded as one of the traits of a composer's individual interpretation of the genre.

Another manifestation of the individual interpretation of the genre seems to rely on the similarity to sonata, however, treated very freely. The first theme of Concerto performs the function of a peculiar principal part, mainly in the framework of a sonata exposition, untypical for the classic and romantic Concerto. Grace to the diatonic selection of musical material by the composer, it can be characterized by an open and melodic lyricism. The **principal theme** combines two elements. The first is based on the melody's "jumps" (e.g., descending fifth in orchestral conducting

of the theme, large intervals of pure octaves, minor and major sixths in the piano part on the p.4). The second element of the theme is chromatic second course with the domination of soft-sounding descending seconds). Hereinafter, these two tonetic complexes will lead to the construction of musical matter of the Concerto.

The main theme undergoes a significant tonetic development through the use of rhythmic variation, adding continuances (as in the Prokofiev's and Bartok's works), "the capture" of different registers. Each time, this broad melody is harmonized by the chords of fourths and seconds structure, acquiring more tone. This type of harmony, according to the composer's affirmation, is performed from the modal structure of the theme. One such example can be stand chords of the accompanied quarto-second structure (c. 2, pp. 7-8), which are called by Mr. Ciobanu himself "the diatonic clusters".

Originally modal, naturally flowing melody of the main themes of the Rhapsody-Concerto is carefully built, "designed" by the composer. Namely modality determines the structure of chords, main principle of the latter being a quarto-second one, i.e. the chords are "harvested" from the sounds forming the melody, and, consequently, the melodic system is like to be "encrypted" in the chords.

The zones of the main and the secondary parts in Rhapsody-Concerto are revealed quite clearly. The secondary theme (it comes firstly in the orchestra, then in the soloist's part) is in the same lyrical plane as the main one, so we can say that it has a derived character. Here the rhythmic features and a certain mismatch of rhythmic thinking are revealed even

more explicitly. That is how this topic is characterized by G. Ciobanu: "If there are the attempts to keep the rhythmic grid in the orchestral part, then the piano part is focused on "leaving" this rhythm all the time. The sense of rhythm is maintained by the obviousness of the theme's three-share, the lack of rhythmic discreteness, the presence of the pulsation in the sixteenth, and the presence of certain rhythmic formula as well, which can be observed in the main part" [4]. These common elements include a soft rhythmic pattern in triple meter – a quarter-half, common to both parts and making a topic to be graceful and easily-danceful, as hora.

Like the main one, the secondary part is set out initially in the orchestra, in the parts of wood wind instruments (1 and 2 clarinets and flutes (from the page 12)), where the folk origin of musical themes is emphasized by the typical melismatics. I. Sukhomlin-Ciobanu wrote about a special technique of using in his Rhapsody-Concerto the imitation of the "sound of folk instruments (flute associated with fluer, piano – with cymbals)".

Then in the remark *A piacere, molto rubato*, p. 16, the secondary theme is carried out in the soloist's part (piano). Here the composer enhances the percussive properties of the sound, inherent to cymbals. According to composer's affirmation, the percussive nature of the theme also tells us about the influence B.Bartok's style. The development of texture in the piano part is carried out through the use of doubling, parallel fifths, rhythmic variation (for example, increase the rhythmic theme of the main part in the c.2 in the orchestra, mentioned by I. Sukhomlin-Ciobanu) [2, p. 42].

After the secondary section a new one is coming – *Un poco rubato*, p.24, the one that develops the ideas of the main part (this section can be described as a zone of the final part, built on the material of the main one). In the piano part the passages of sixteenth notes appear, combining lyricism and impulsiveness, courage and resilience of the main theme. The variant transformation of the theme in the piano part is achieved by reducing it, then the clarinet theme starts (*Un poco rubato*, p. 24), followed by xylophone and piano. The xylophone part, duplicating the piano's one, enhances scherzo theme by its timbre. There can be noticed harping of second intonations of the main part at the piano in the last section of the final part and in the virtuoso passages the improvisation reveals brighter because of the small notes' length.

During the development of the main part (since c. 6), it becomes "more symphonic" and the rhythmic figure of the "triplet – eighth notes – quarter" start playing a dominant role. The development is a complicated, complex structure: the composer uses the device of intervention, implementation and "switching" functions.

The development is built of three distinctive phases, each of which is "broken" by the episodes. In the first and the second phases of the development the role of such episodes perform two solo of saxophone (firstly in c.10, accompanied by piano, and then, in c.51 – in the solo exposition). The third phase is based on the same principle of intervention, but with two other "players" – piano and orchestra. Three interventions of the orchestra are interrupted by three solo piano cadences, thus dramatizing

the musical discourse. Let's consider the development more detailed.

The first phase of development performing dramaturgic role begins from the page 41. Here the triplet character is dominant, the resonance of different instruments based on the known rhythmic formulas occurs and the initiative intercepts to drums. According to the composer's affirmation, it is like "an answer of the group of intoning percussion instruments to non-intoning ones: timpani, tamburin and those drums, that have an exact pitch. They seem to try to do something similar to the sounds of piano part" [4], thus introducing an element of competition, typical to Concerto genre.

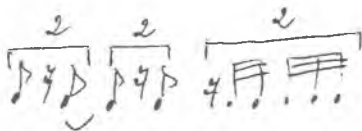
The section which follows the a/n one, and which can be defined as the **first episode** is performed by solo saxophone (*solo molto sentimentale*, c.10). It can be considered as a small cadenza for saxophone, which connects very naturally lyricism and percussiveness, irony and parody. Actually, the entire concert is inspired by the spirit of parody. At the time, the author, in his own words, was trying to get rid of the ideological and stylistic clichés of his time, even if he didn't know how to do it. The irony is present in all the themes, even in the main one, ironic and lyrical as Prokofiev's. It seems that it sounds lofty, but at the same time, feels to be almost cartoonish and detached.

The saxophone theme *molto sentimentale* is a continuation of the above mentioned sentiment: "it seems to be a beautiful theme, – the author said, – but in fact – sounds like a relic, an anachronism, there is a little removal, even mockery" [4] (the note "ironica" is even written by the author in the score). The music of this episode, there is a one-time contrast of lyrical

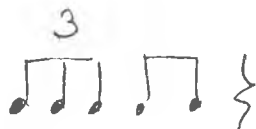
and ironic themes. The percussion with the Prokofiev's spirit as a means of transferring the author's ironic attitude is treated by the composer in a peculiar way: percussive sphere wins and in the end of the episode the saxophone starts playing "*con nervosità*".

Another innovation by G. Cioabanu, genetically going back to the rhapsody presentation of material, implies the empowering orchestral instruments with soloist's functions, this fact leading to the solo pieces' inclusion in the score. Here, each instrument can have a written out solo, depending on the composition of the orchestra.

The second phase of development (p. 48, c. 12) is opened by an expressive orchestral fragment, based on the strong theme with the dominative eurhythmic and not lyricism: as in the piano part, as in the winds' parts the composer uses very successfully rather complex rhythmic patterns on the basis of doubles in the monorhythmical exposition:



In the strings' parts a more lapidary and simplified rhythmic pattern containing triplet is present. It is not superfluous to remind that the most important building block of the Concerto was firstly introduced in the final part of exhibition *Un poco rubato*.



Accentuated percussive, rhythmical accent of this fragment beneficially shade the appearance of the **second episode** – the sax solo senza metrum. It combines a narrow-scope, second steps in the melody, decorated by the melismatics of a quasi-folk genesis and wider intervals, derived from the main theme (upward and downward jumps in perfect fourth and perfect fifth). Despite its short size, the cadence is characterized by the dramatization of the discourse (it seems like lyrical intonations are “washed out”, instead the passages of sixteenths, motivic fragmentation, chromatic half-tone gravitation are coming). It is not occasionally that the author put the notation con nervozita.

The third phase of development consists of an alternation of three orchestral sections and three piano cadenzas. G. Ciobanu brings the cadence to the strong emotional intensity by connecting the orchestra; the soloist takes a breath – but only for few times, because of a new wave. Thus the attribute of a Concerto genre dialogic of the musical logic refracts. The queerness of this decision is that solo cadenza is not often used in such quality. They perform a completely different function, and the orchestral “forces” do not interfere with a soloist’s statement, the latter consisting in the sphere of influence belonging only to the soloist. Therefore, the author reviews the functions of cadence in the musical form: in the classical and romantic concert the cadence is usually placed on the boundary of the cycle parts or sections of the form inside the part, but here it becomes an instrument of dynamisation of musical form, a musical drama factor, the role of the latter consisting in the influence on

the processes of development of musical material very actively.

The first orchestral statement of the theme (p. 53, c. 13) has a synthetic character referring to the thematism: here the intonations of secondary themes are organically linked with the final theme’s triplet character. The following **first piano cadence** (p.56, *presto*) combines the intonations of the main and the secondary parts, but grace to the device of variance, the main party sounds different every time. The cadence’s textural features consist mainly of combining different graphical lines – divergent movement concords in both hands of piano part with a predominance of the octave and sixth vertical and martellant techniques that the composer has already used in the second element of the secondary part (a piacere molto rubato). It is very curious and unusual that the third chord structure has been used by the composer only once throughout this cadence (5 times on tenuto the chord E-A-C-E repeats), but the entire rest of the hierarchy is based on intervals.

The **second statement** of the orchestral material (p. 57, c. 14, *presto*) is based on almost the same principle as the ratio of the first orchestral fragment and the first cadence: sharply- rhythmical musical material develops the idea of triplet movement, shading the following cadence of soloing piano.

In the **second piano cadence** (p. 59, *presto*) the composer makes the instrumental statement be more dynamic by bringing the intonation elements of octave-chord texture. Here are also combined the first element of secondary part (including soft rhythmic pattern similar to the hora’s one), triplet figures in both hands, performed

by the lessened octaves and producing acoustic-dissonant, “teasing” effect. For the sake of fairness it should be mentioned that here the chords character of thirds structure is used more actively than in the previous cadence, thus providing a great sound density if compared with interval “layers”, contributing to a more multi-faceted interpretation of the solo instrument.

The **third statement** of orchestral material (p.60, *Sempre espressivo*) is very succinct and sparing by its material: it seems that in this fight of orchestral “mass” and solo instrument the superiority is on the side of the latter. Orchestral parts are reduced to the performance of certain chord progressions, followed by the third piano cadence (p. 63, *sempre marcato e accentuato*), the final cadence in the chain of development that separates the development itself from the reprise. Then the dominant importance belongs to the martellant texture, enriched with individual patches of ostinato (short sixth pedal). Thus, all three cadences are three different phases of a single musical thread; they all, according to G. Ciobanu, include

“a series of intonation and textural elements borrowed from the previous sections: clusters, triplet figurations, intonation of downward second with a dominating pointillistic texture” [4].

In the Concerto’s **reprise** (*tempo del Commincio*, p. 65, c. 16) E. Mironenko emphasizes the dance features, I. Sukhomlin-Ciobanu notes that the composer used the device of “textured – dynamic tonal germination” in the secondary part (c. 18) [2, p. 142].

The **Code** (*Giocososo* p. 72 c. 19), according to the researcher’s affirmation, represents a “dance in triple time, reminding Sârba, supported by aksak rhythm on bass drum and cymbals” [1, p. 32].

According to all the material analyzed above, a conclusion can be made. In the Rhapsody-Concerto G.Ciobanu significantly updates the canons of Concerto genre, by proposing individual solutions, arising on the interface of two virtuoso genres of professional academic tradition – Concerto and Rhapsody, as well as on the intersection of various composite structures and structural logic.

Referințe bibliografice

1. Mironenco, E. *Armonia sferelor. Creația compozitorului Ghenadie Ciobanu*. Chișinău: Cartea Moldovei, 1999.
2. Сухомлин-Чобану, И. *Ранние симфонические сочинения Геннадия Чобану* - В: *Cercetări de muzicologie*, Chișinău: Editura Știința 1998, p. 140-170.
3. Мироненко, Е. *Концерт для маримбы и симфонического оркестра Геннадия Чобану в свете тенденций начал XXI века*. – В: *Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice. Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice.2011, Arta muzicală. (În baza materialelor conferințelor științifice internaționale și naționale din cadrul proiectului Registrul adnotat al creațiilor muzicale din Republica Moldova*. Nr. 1-2 (12-13). Chișinău: AMTAP, 2011.
4. According to a private conversation between author and composer, which took place in May 2009.



THE IMPACT OF MUSIC UPON ATTENTION, ATTITUDE AND MOTIVATION

IMPACTUL MUZICII ASUPRA ATENȚIEI, ATITUDINII ȘI MOTIVAȚIEI

Belal BADARNE,

PhD student,

Tiraspol State University, Chișinău

Rezumat: *Articolul de față relevă rolul muzicii în procesul activizării proceselor psihice, care, la rândul lor, influențează eficiența școlară a elevilor. În acest context, muzica este tratată ca un mod de exprimare a trăirilor, sentimentelor și a gândurilor elevilor, acest aspect subliniind efectele acesteia asupra creativității, percepției, cogniției și simțului lor estetic.*

Cuvinte-cheie: *muzică, învățare, atenție, atitudine, motivație.*

Our brains impact learning, attitude (mood and motivation), and healing. Learning about us, others, and our world improves the quality and meaning of our lives. It logically follows that music's impact on the brain has the ability to positively affect our ability to learn, our attitude, and our health. The building blocks of music are pitch, harmony, melody, rhythm. Each one of these components is actually waves – and these waves vibrate at various frequencies. Those of us familiar with the techniques of quantum jumping are certainly not surprised at the science of how music affects not only our brains, but can also positively enhance the very quality of our lives. Quantum physics demonstrates that everything, from the tiniest particle to the tallest building in the world, is *all* fundamentally waves that vibrate. Additionally waves that are similar, have shared qualities such as frequency, attract and stick to each other. It follows that the waves that make up music affect our brains. The trick is to find the types of music that *positively* affect *your* brain [3].

Music is the doorway to the inner realms and the use of music during

creative and reflective times facilitates personal expression in writing, art, movement, and a multitude of projects. Certain music will create a positive learning atmosphere and help students to feel welcome to participate in the learning experience [4]. In this way, it also has a great effect upon students' attitudes and motivation to learn. The rhythms and tempo of musical sound can assist us in setting and maintaining our attention and focus. Background music is used to provide a welcoming atmosphere and help prepare and motivate students for learning tasks. Music can energize lagging attention levels or soothe and calm, when necessary. Simply playing music as students enter the classroom or as they leave for recess or lunch totally changes the atmosphere. Music stimulates both the right and left sides of the brain as well as the limbic system, which aids in musical and emotional responses. Since the limbic system is responsible for long-term memory, using music while learning new material may help retain knowledge [1].

Music provides a positive environment that enhances student inte-

raction and helps develop a sense of community and cooperation. It is a powerful tool for understanding other cultures and bonding with one another. Selecting and playing a classroom theme song, developing a classroom "ritual"---such as a good-bye or hello time that uses music or other group activities with music are ways to build lasting community experiences. Background music is used to stimulate internal processing, to facilitate creativity, and encourage personal reflection. Playing reflective music, such as solo piano in either classical or contemporary styles, as students are writing or journaling, holds attention for longer periods of time than without the music. The creation of music expresses inner thoughts and feelings and develops the musical intelligence through the understanding of rhythm, pitch and form. Writing songs related to content allows students to express how they feel about issues brought up in historic incidents, social studies topics or literature [6]. Students can also create an instrumental "soundtrack" with simple rhythm instruments that auditorily portray a particularly important scientific discovery, a poignant historical event, or the action within a novel. Integration in its natural environment is best examined by qualitative methodologies that involve extensive observations and immersion in the setting. There are few of these studies. One of them is the study of Giordana Rabitti, who studied preschools in Italy, in which *arts* are deeply integrated across the curriculum. These preschools use a form of the project approach. The child-centred philosophy of the schools and the underlying attitude of respect to children were an important part of the schools' success. Rabitti concluded that art in the school was seen as

"intentional, contemplated, rational ... a problem solving activity".

Other researchers investigated the integration of *arts* and their impact upon English instruction in an exemplary high school English classroom. Richard-Amato P. found that the teacher used the *arts* because of her own personal background and interests. Her goals were to evoke students' interest, stimulate their thinking, help them make connections between the bits and pieces of information they receive in school, and encourage them to discover meaning and think about what they learn. After in-depth observation, Richard-Amato P. concluded that the specific effect that *arts* have on the English class apparently cannot be directly linked to students' learning of the content areas in the English discipline, but they can be linked to the development of a knowledge base and mental skills (such as perception, critical analysis, aesthetic awareness) essential to instruction in the English language [4], [6].

Shrum Judith found in her study that even though one of the primary goals in the intended curriculum was integration across different subject matters, intensive observations revealed that the various disciplinary areas were taught as separate subjects, with a rather rigid time allocation. This separation was the result of both the parents' pressure for advanced and accelerated academic content and the lack of structures to facilitate collaboration among the specialized teachers at school [6]. The lack of formal requirements (e.g. guidelines, testing) and materials (e.g. resource books and textbooks) imply that integration is the teacher's (or the team's) responsibility and is left to their initiative, imagination, and resourcefulness. Mu-

sic is an expressive communication tool that accompanies the development of the human society since its inception. Music is first and foremost an emotional dimension. It is particularly a tool for personal expression on the one hand, and as an ingredient in social cohesion on the other (for example, religious and secular ceremonies, folk poetry) [2]. Rational society as ours, where "important things" are measured on outputs and are based on logical analysis of cause-and-effect relationships and the like, there is a tendency to push aside the music and other "areas of artistic emotion". Music is intellectually cognitive; it allows us to examine the complexity of our emotional and sophisticated world, using abstract symbols. While it meets the need to give expression to aesthetic emotions, music activates a complex system of cognitive skills. Music is where the heart and the mind, body and soul are in dialogue.

Music has emerged at the dawn of human history as a tool of expression and communication, and as a means of expressing social moods. Israeli society is especially prominent in religious ceremonies, on holidays

and during national memory, ב"ערבי, poetry, youth events and mass of rock and pop music. Music was used throughout history as a complex expression of desires and social ideals. The musical activity "classic"-singing choir is used for some children as a source of satisfaction and enjoyment. While other children find resistance to this type of activity we think that this musical activity should be based on personally motivation [5].

Music is an important component of school ceremonies, a "memory aid" and the values of cultural heritage conservation. Music and social activities in school can be used as a tool for social integration, especially if we were to consider the musical traditions that students bring from home. Besides, musical activity in school can be a basis for education for cultural consumption and participation in culture. Music of diverse artistic colourfulness supposes emotional and intellectual effort. Thus, the teachers' role is to enable children to feel the taste of different pieces, allowing them to express excitement or create reservations.

Bibliography:

1. Hallam, Susan, and Price, John. "Can the use of Background Music Improve the Behavior and Academic Performance of Children with Emotional and Behavioral Difficulties?" *British Journal of Special Education* 25.2 (1998):88-91. EBSCOHOST. 16 November 2004
2. Jackson, Mary F., and Joyce, Donna M. *The Role of Music in Classroom Management*. (New York: New York University, 2003) 1-11.
3. Francis H., "Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development?" *ERIC Digest*. 2003: 3.
4. Richard-Amato, Patricia A. *Making it Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching*. 3rd ed. (New York: Longman, 2003).
5. Routier, Wanda J., *Read Me a Song: Teaching Reading Using Picture Book Songs*. (Orlando: International Reading Association, 2003).
6. Shrum, Judith L., and Glisan, Eileen W. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. 2nd ed. (Boston: Thomson Heinle, 2000).



DE LA NEOREALISMUL TÂRZIU ÎN TEATRUL LUI GIOVANNI TESTORI LA TEATRUL BAZAT PE OBSERVAȚII COTIDIENE ÎN CREAȚIA LUI GIUSEPPE PATRONI GRIFFI

FROM THE LATE NEOREALISM IN GIOVANNI TESTORI'S THEATRE
TO THE THEATRE BASED ON DAILY OBSERVATIONS
IN GIUSEPPE PATRONI GRIFFI'S CREATION

SVETLANA TÂRȚĂU,

doctor, conferențiar universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Abstract: Giovanni Testori's dramatic texts represent a new attempt in the Italian theatre that is placed within the framework of the area of the pirandellian themes, but at the same time it is an Endeavour to get out of it. They have an environment and popular characters in which prefigures the scenic space as a possible meeting place of the ideological schemes, subjects and themes with psychological and religious research presented in a mysterious and timeless dimension. Characters' passion and tragic vitality represent author's anxiety.

The tragedies "L'Amleto", "Macbetto" and "Edipus" reveal, explicitly, a scandalous dimension, that is out of time, resorting to a magmatic, multidialectal language, which is very expressive, but goes as far as blasphemy.

On the other hand, Giuseppe Patroni Griffi finds his subjects in the chronicle, transforming them into explosive parables. The author-director, born in Naples, emphasizes the psychological aspects using a brutal, anti-literary language that is often rich in violent and vulgar words. All his "unhappy" dramas comprise numberless allusions in which one can recognize suggestions from Eduardo de Filippo's theatre, ideas that highlight a contradictory feeling – love and hate.

The stories presented by Patroni Griffi have always been annotation stories, fixed on characters that have in common a characteristic of sudden marginalization, of accepted life that is sometimes rejected.

Keywords: late neorealism, tragic vitality, mysterious and timeless dimension, explosive parables, psychological aspects.

Debutul literar al lui Giovanni Testori se produce în timpul războiului cu dramele într-un act *La morte (Moartea)* și *Un quadro (Un tablou)*. Piesele acestea se înscriu în aria tematică pirandelliană, dar reprezintă o tentativă de a ieși din aceasta, propunând un mesaj tulburător de pietate creștină. După criza ipotezelor narative incluse în a doua carte *Segreti di Milano (Secrete din Milano)*, autorul revine în teatru cu dramele *La Maria Brasca* și *L'Arialdia*. Acestea prezintă un mediu specific și personaje popu-

lare, în care se prefigurează deja alegerea unui spațiu scenic, ce servește drept un posibil loc de întâlnire a schemelor ideologice, de teme și motive, cu investigații psihologice și religioase, într-o dimensiune atemporală și misterioasă.

Această experiență dramatică, care în anii '60 a fost interzisă și criticată pentru obscenitate, devine o expansiune explozivă.

Vitalitatea pasională și tragică a omului umil de la periferie reprezintă anxietatea creativă a autorului, care

afirmă că: „Adevăratul teatru este făcut pentru a pune probleme definitive și pentru a lăsa publicul în fața unui orizont deschis” [1, p.46]

Drama protagonistelor, niște femei curajoase șiperate, constă în ideea că ele nu reușesc să trăiască în afara unei dragoste totale. Pasiunea extremă le duce la autodistrugere, căci nu sunt capabile să se stabilească într-o perpetuă stare umilă, catolică și naturală a familiei.

În opera dramatică *Arialda*, Testori prezintă două drame care se desfășoară paralel: una a Arialdei Reposi, cealaltă a fratelui ei, Eros. Arialda este o spălătoreasă, o fată robustă, celibatară, fiindcă și-a luat în serios fidelitatea în memoria unui logodnic, care nici nu a reușit s-o atingă, barem, și a murit timpuriu de tuberculoză. Fata a rămas însă dominată de obsesia dragostei nerealizate, supusă voinței fantomei „geloase” a fostului logodnic. Totuși, Arialda decide să accepte propunerea unei căsătorii fatale cu senior Amilcare, un comerciant de fructe, văduv foarte agitat, cu doi copii, și pare că nu-i lipsește perspectiva unui aranjament convenabil și a unei dorințe întârziate de bărbat.

Mizeria și foamea o împing pe altă văduvă, Gaetana, să-l seducă pe comerciantul de fructe. Drama se va desfășura într-o manieră vibrantă, atunci când Arialda hotărăște să se răzbune, reușind să „plaseze” între Amilcare și Gaetana o tânără prostituată, cu obligația de a-l cuceri și „a-l înnebuni” pe vânzător. Va fi oare ea, Arialda, cea care o împinge pe sărmana Gaetana spre sinucidere?

Cealaltă dramă este a frumosului și perversului Eros, care speculează cu frumusețea sa, trăind într-un mediu de homosexuali și narcomani, dar reușește totuși să iubească cu puritate,

încercând să-l prezerveze de corupție pe un băiețuș, care, până la urmă, ajunge victima unui accident stradal.

Între aceste două drame nu există un raport de necesitate. Au comun doar faptul că viața amorală a lui Eros este dezaprobată de Arialda, care o consideră drept o rușine pentru familie. În același timp însă, acesta va fi inspirat și plătit de soră sa, care va organiza „operația” cu prostituata.

Testori a reușit să construiască o lume poetică în periferia milaneză. Autorul nu relevă probleme de clasă sau de ordin social. În operele sale nu găsim o concepție progresistă, ideologică și morală asupra lumii, chiar și atunci când vorbește despre șomaj sau când face unele aluzii la viciile burgheze. Nu este vorba despre teme substanțiale, ci despre elemente colaterale și suprapuse.

Protagonista, caracterizată de disproporțiile dintre cauze și reacții, nu are nimic convențional. Drama ei se declanșează violent, tumultuos, fără milă, fiindcă în clipa tragică a morții, această făptură, cândva umilă, se mai „îndoiește” sub loviturile forței.

Arialda Reposi, cu toate defectele operei, rămâne una dintre puținele personaje prezentate în teatrul postbelic, care a avut fericirea unei interpretări vibrante, stimulante, impetuoase, aceea a actriței Rinei Morelli.

În toamna anului 1967, dramaturgul „abordează” din nou teatrul cu piesa *La Monaca di Monza (O călugăriță din Monza)*, un episod din istoria lombardă, evocat deja în tradiția narativă din secolul al XIX-lea (de Manzoni și Rosini) și propusă apoi într-un studiu istoric al lui Mario Mazzuccheli.

Este un scenariu în afara istoriei și timpului. Povestirea dramatică a unei călugărițe este evocată din nou într-un lung monolog-rechizitoriu al Marianeii

de Leyva în fața unor spectre, care nu mai aparțin unei epoci sau unei civilizații. Astfel, defilează în fața „doamnei” di Monza imaginile grotesci ale tatălui ei - simbolul unei puteri despote, care confundă „încrederea cu imperativul, caritatea cu violența”, se antrenează într-o perspectivă abstractă metapolitică și își implică într-o distrugere inevitabilă familia și societatea, fără a le recâștiga, nici măcar după moarte:

“Vezi? Nici măcar tăcerea și pacea din mormânt n-au reușit să te facă să te îndupleci față de adorația inumană și servilă a ideii” [2, p. 122].

Personajele din drama lui Testori, în care nu este greu să depistăm ascendențe din încercările narrative ale autorului, parcurg un itinerar al suferințelor, care culminează cu ideea că dragostea reprezintă o damnație și că există numai pentru a provoca durere și degradare. Concluzia acestui itinerar, ce se desfășoară cu o accentuare progresivă elizabetană, în tonalități macabre, este o invectivă, „un blestem gândit” împotriva lui Dumnezeu: „Privește cu ochii tăi la acești istoviți care te blestemă, la acest om de nimic, care te reclamă... Eliberează-ne de carnea noastră, eliberează-ne de sângele, de moartea noastră. Sau distruge-te și pe tine în sângele, în moartea noastră”[ibidem, p. 122].

Trilogiile *L'Ambleto*, *Macbetto* și *Edipus* revelează într-o formă explicită o disensiune revoltătoare, în afara timpului, într-un mod metaforic, care împinge conflictul până la consecințe extreme. Testori inventează un limbaj magmatic, multidialectal, foarte expresiv până la blasfemie. Piesele *Macbetto* și *L'Ambleto* nu reprezintă o transcriere, în cheie de actualitate, sau o degradare populară a operelor lui Shakespeare.

Textele clasice reprezintă niște modele care, de-a lungul secolelor, s-au bucurat de marele interes al autorilor, interpreților, regizorilor. Acest fenomen a produs o degradare de o altă natură, am putea spune, un declin cultural și literar.

Testori realizează o mizanscenă tradițională. Acțiunea dramatică se desfășoară în Lombardia. Limbajul folosit de personaje este un instrument expresiv foarte important și inedit. Este un limbaj complex, multidialectal, sau, mai bine zis, multilingvistic. Pe un fundal dialectal lombardian, se amestecă vocile și nuanțele dialectelor originale de la sudul Italiei, din limbile latină, spaniolă, franceză.

Tragedia *L'Ambleto* este un fel de ofertă ideologică, care s-a consolidat, evident, sub impactul unor recente evenimente politice naționale și internaționale, a căror prezență este vie în text. Uzurpatorul Arlungo este foarte preocupat de o politică externă de destindere. *Această politică, declară Arlungo, ne va asigura o bunăstare nemărginită, datorită comerțului care se va dezvolta. Vom avea mai multă siguranță în ce privește înarmarea, foarte multe ajutoare și relații secrete, dar avantajoase, cu diferite țări din arena internațională* [3, p. 70]. În ce privește politica internă, Arlungo este un mare reacționar care luptă împotriva anarhiștilor, împotriva vagabonzilor și acționează în favoarea unei politici economice, care apără stabilitatea proprietății.

Ambleto se opune lui Arlungo. Protagonistul este un extremist anarhist, însă acesta nutrește o credință puternică în Isus Hristos și este foarte angajat în răsturnarea piramidei sociale. În apropierea ceasului morții sale, va lăsa supușilor săi, ca moștenire, toate proprietățile coroanei.

Nebunia lui Ambleto nu este determinată de rațiunea de stat, ci de puterea politică, identificată prin figura tiranică a tatălui său, vinovat pentru că i-a dat viață. Complexul oedipian aici este foarte evident.

Pe lângă tema centrală, există și alte subiecte: Ambleto poartă o dragoste incestuoasă pentru mama sa-amantă (Gertruda și Lofelia sunt aceleași persoane) și o dragoste homosexuală pentru un francez. Mesajul anarhic al lui Ambleto confirmă impotența intelectualului în fața unei realități pe care el o întrevede, dar niciodată nu o stăpânește.

În consecință, Testori a creat o operă de o teatralitate care, mai întâi, uimește, apoi, implică publicul într-o discuție pe o temă care zace în inima autorului: blestemul de a trăi ca un fruct deja conceput. Relația lui Ambleto cu mama sa (pe care o ucide) exprimă disperarea existențială a lui Testori, calvarul vieții împotriva vieții.

Macbetto accentuează pesimismul autorului, rezumându-se la o meditație disperată despre forța și dominația răului. Aici lipsește dialectica binelui și răului din tragedia shakespeariană: Macbetto și soția sa, Ledi, se sinucid, pe rând, fără a se întrevede, măcar pentru o clipă, vreo umbră de regret. Testori verifică în "Edipus" imposibilitatea tragediei într-o societate ca a noastră, unde nu mai există adevărul absolut, iar acesta nu mai reprezintă un patrimoniu colectiv. În același timp, autorul își reafirmă nihilismul și conștiința disperată a solitudinii individului într-o lume ostilă și obscură.

Patroni Griffi este un caz deosebit în dramaturgia din ultimele trei decenii. Teatrul lui, chiar de la prima piesă *D'amore si muore* (*Moarte din dragoste*) (1958), s-a afirmat într-o

strânsă legătură de cele mai bune companii din anii '60-'80, formate din interpreți de nivelul Rosselei Falk și Romolo Valli, a regizorului Giorgio De Lullo. Succesul lui Patroni Griffi a confirmat faptul că relațiile permanente cu realizatorii operelor sale sunt rodnice și utile, pentru un autor. Pe de altă parte, textele dramaturgului au beneficiat de cale deschisă, pentru a se impune pe scenele italiene. Teatrul a luat naștere din atitudinea lucidă a autorului față de cronică, dar fără tentative sociologice și moraliste. În teatrul dramaturgului, alternează două filoaane poetice: unul este legat de specificul napolitan, ca un fapt existențial și cultural, altul mizează pe reflectarea sentimentelor dintr-o lume burgheză.

Istoriile pe care le prezintă Patroni Griffi sunt întotdeauna istorii bazate pe observări. Toată gama povestirilor sale este fixată pe personaje care, purtând nume diferite au în comun, un caracter de marginalism suferind, de viață acceptată, teoretizată, uneori respinsă. Astfel, este opera *D'amore si muore* (*Moartea din dragoste*) (1958), în care ambianța din spectacol reprezintă observarea acelor care trăiesc cu speranța de a pătrunde într-o anumită lume și, atunci când ajung la ea, ard. Sau comediiile *Anima nera* (*Inima neagră*), care reelaborează o temă deja prezentă în povestirea *Ragazzo di Trastevere* (*Un băiat din Trastevere*) și care poate fi rezumată astfel: morala este un lux doar pentru cei bogați; *În memoria di una signora amica* (*În memoria unei doamne-prietene*), unde, în cheie autobiografică, este prezentată metamorfoza unui „napolitan adevărat”, care încearcă să intre într-o lume reprezentativă din Roma postbelică; *Metti una sera a cena* (*Oferă într-o seară o cină*)

(1967), care reflectă depășirea anumitor înălțimi morale de către burgezi, actori și scriitori prin practicarea dragostei în grup și a schimbului de partener, toate trăite și acceptate cu un sens al modernității și fără a dramatiza propria stare morală; sau piesa *Persone naturali e strafottenti* (*Persoane naturale și obraznice*) (1974), în care este tratată problema travestirii, observată încă la Napoli, și prin intermediul căreia, autorul a încercat să elaboreze, în termeni preciși, concepția despre „specificul napolitan”.

Această unitate de mesaj este mărturisirea de către autor a unei problematice trăite, în care acesta nu prezintă o teorie abstractă, în care toți napolitanii ar trebui să fie homosexuali sau travestiți din convingere ideologică sau politică. Este vorba de faptul că autorul demonstrează că, indiferent că personajele sunt sau nu sunt din Napoli, este important, în schimb, că ele ar trebui să fie conștiente de valorile „diverse” de care sunt absorbite.

Datele biografice sugerează relația care există între personajul Roberto din comedia *D'amore si muore* și autor. Originea napolitană, colaborarea cu Radioul liber american, transferarea la Roma – sunt informații care ne oferă imediat cheia lecturii. Giulio Trevisani și-a exprimat astfel părerea, vizionând spectacolul prezentat la Festivalul bienal de la Veneția: *După ce am văzut piesa, opinia mea este următoarea: comedia nu aduce nimic nou în teatrul italian, dar revelă un autor foarte ingenuu, de bun gust și de o sensibilitate teatrală rafinată. Piesa are scene extraordinare, frumoase, dar ne provoacă o amărăciune, din cauza amoralității*” [5, p. 203].

Protagonistul Renato, un tânăr scenarist de cinematografie, este îndrăgostit la nebunie de Elena, o femeie frumoasă, bogată, elegantă. Îi face plăcere și ei compania lui Renato, dar nu-l iubește. Ar dori, dar nu reușește, cum n-a reușit să-și iubească nici soțul și, după cum s-a confesat. Acela fusese unicul bărbat pe care ar fi meritat să-l iubească. Este sinceră cu Renato, dar acesta nu dorește să vadă realitatea. Pentru a rupe relația cu el, ea dispare definitiv. Renato, izolat, distrus, după o tentativă de suicid, în care îi lipsise curajul, se întoarce la casa părintească. Apoi, pe neașteptate, aflăm că este mort. Autorul spune că a murit din dragoste. Dar adevărul este altul: se știa că Renato deja se simțea rău, nu se știa doar ce maladie avea. Este clar că avea o boală gravă, că nu dorea să trăiască, dacă lucrurile au evaluat atât de repede.

Am putea spune că autorul ne propune o comedie plină de romantism. Dar atmosfera este cu totul alta: impertinentă și cinică cu o lume care schimbă un serviciu în cinematografie cu unul la TV, plimbându-se și prin teatru, o lume bogată în experiențe și patologii sexuale.

În finalul comediei, Eduardo (prietenul lui Renato) îi va spune Elenei că ar fi fost mai bine dacă îl mințea, pentru că cinstea este o cruzime inutilă pentru ființele îndrăgostite.

Comedia conține alte două drame care se desfășoară în paralel: Eduardo, prietenul nedespărțit al lui Renato, este în relații intime cu Tea, o actriță de care curând se plictisește și o părăsește brusc. Când ea se preface că-i însărcinată, acesta e gata să se căsătorească (este unicul său pas chibzuit în toată opera), dar chiar în acea clipă, Tea îl lasă pe Eduardo,

fiindcă și-a găsit un alt amant, producător de filme. Sau drama cu o cântăreață îmbătrânită, doritoare de bărbați tineri, care reușește să-și procure un *actor luat din stradă*, mort de foame, care suportă chiar și palme de gelozie din partea bătrânei.

Cineva poate să spună că autorul a scris o comedie de amor. Dar tocmai dragostea lipsește din această operă. În comedie nu există nici un personaj-femeie care înțelege ce-i dragostea. Elena este o frigidă, care nu reușește să-și depășească inferioritatea sa patologică; actrița este o profitoare coruptă; cântăreața este o nimfomană întârziată. Unicul sentiment care valorează în comedie este acela al unei prietenii adevărate între bărbați.

Dragostea lui Renato pentru Elena este a unei persoane slabe, inerte, pasive, dar isterice, o dragoste anemică, care nu se termină cu nimic (nici măcar cu sinucidere), care nu provoacă sentimente dramatice, ci doar mila.

Anima nera (1960) aprofundează tema de adnotare, care, după cum am observat, deja constituie, împreună cu „specificul napolitan”, pilastrul principal al lui Patroni Griffi.

Protagonistul este un *băiat plin de viață*, un personaj foarte drag și mereu prezent în opera autorului (precum demonstrează și textele următoare), disponibil la orice experiență, lipsit de scrupule. Dar și bărbați ca Adriano sunt capabili să descopere generozitatea și sinceritatea unei femei din mediul meschin burghez. El se îndrăgostește de Marcella, o ia în căsătorie. Dar când ea află trecutul soțului, fuge. Adriano va reuși s-o întoarcă acasă și va demonstra o dimensiune morală pe care n-a mai avut-o cândva. Finalul este consolator și convențional. Piesa, în schimb, este foarte interesantă prin limbajul

ei, în care cronica se lasă înălțată la dimensiunile unei inspirații din baladele muzicale și se concentrează cu intimitatea confesării.

Observăm că Patroni Griffi reduce la minimum secvențele narative și privilegiază mimările teatrale, renunțând la imitația realității în care recuperarea timpului ce s-a scurs nu mai este o temă de discuție sau acțiune de actualizare, ci doar o discuție actualizată. Aceasta reprezintă o fază ulterioară, în cadrul experimentelor autorului, supusă tehnicilor cinematografice.

Mai simplă pare a fi structura comediei *În memoria di una signora amica* (1963), scrisă într-o manieră de lirism autobiografic. Aici Patroni Griffi concepe o operație destul de riscantă: reprezentarea „specificului napolitan” într-un context diferit de acela al Romei postbelice. Textul, bogat în referiri autobiografice, prezintă cu o finețe deosebită (ca în teatrul lui Eduardo) contrastele dintre Roma-cenușie cu amorțeala impiegaților săi și Napoli.

Același Giulio Trevisani a spus despre comedie: „*Sunt bucuroși să pot aprecia, de data aceasta, succesul tânărului comediograf napolitan și să laud această comedie, care redă portretul sugestiv (...) al unei femei dintr-un Napoli inedit. Nu este vorba despre plebeii din orașul Napoli, descriși de Chiurazzi și Viviani, nici despre micii burghezi ai lui Bovio și Muralo și nici despre postbelicului Napoli al lui Eduardo. Este vorba despre un Napoli de „signori” - un colț de societate bună, ruinată și semideclasată*” [5, p. 104].

Gennara, Urania, Antonia, Margherita, printre care se distinge protagonistă Mariella Bagnoni, construiesc o mică lume, care nu este localizată, pentru că o găsim pretutindeni: la

Napoli, ea a îmbrăcat niște haine caracteristice doar acestui oraș.

Cele cinci doamne, cu o educație familială bună, dar a căror viață a fost un șir de erori, imprudențe, nebunii sufletești, de ruinari materiale, în urma unor căsătorii greșite cu tineri-trântori, există în orice oraș, pe orice meridian. Dar atașamentul lor față de cotidiene, experiențe, încă necunoscute, natura și gustul lor sunt inconfundabil napolitane. Numai o napolitană poate fi ingenioasă, incoerentă, contradictorie, nonconformistă și, în același timp, tradiționalistă, îndrăgostită de acest oraș, rebelă, plină de inițiativă, și, totodată, apatică.

Acestea sunt antitezele Mariellei Bagnoli, un temperament dotat cu un caracter ferm, de un realism puternic.

Prin intermediul acestor antiteze, probabil că autorul a dorit să releve confruntarea dintre două generații de napolitani sau poate că nu e așa, când ne gândim că Roberto are un prieten, Alfredo, care este considerat fiul spiritual al Mariellei, foarte asemănători în ciudățeniile lor, și care, în definitiv, o iubește, o admiră, o respectă ca un fiu.

Primul act reprezintă dezastrele materiale și morale de după război,

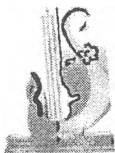
cu o amărăciune care amintește de comedia *Napoli milionaria*. Au trecut cinci ani de decepție, într-o republică în care s-au pierdut valorile Rezistenței. Mariella Bagnoni, contradictorie și incoerentă, rămâne fermă și consecventă doar în ura față de fascism.

Piesa este valoroasă prin caracterul său linear și, în primul rând, al protagonistei, iar orașul Napoli revine în opera autorului, într-o cheie deja diferită de aceea din *In memoria di una signora amica*.

Aceeași dispută poate trezi o altă piesă a lui Patroni Griffi, *Camurriata* (1983), care, printre altele, a avut un mare succes, datorită interpretării excelente a lui Leopoldo Mastellani. Dramele *Prima del silenzio (Înaintea unei liniști)* (1979) și *Gli amanti dei miei amanti sono i miei amanti (Amanții amantelor mele sunt amanții mei)* (1982), sunt, ca text, inferioare celor precedente. Personajele din ultima comedie se învârt în jurul pasiunilor Palomei, o primadonă a unui teatru liric, iar opera conține și niște combinații bine calibrate ca stil, pline de pasiune pe fundalul de exotic al unor aventuri captivante.

Referințe bibliografice

1. Cascetta, A. *Invito alla lettura di Testori*, Milano: Mursia, 1983.
2. Testori, G. *La Monaca di Monza*, Milano: Feltrinelli, 1967.
3. Testori, G. *Ambleto*, Milano: Rizzoli, 1972.
4. Trevisani, G. *Storia e vita di teatro*, Milano: Ceschina, 1967.
5. Trevisani, G. *Storia e vita di teatro*, Milano: Ceschina, 1967.



MEANING IN INTERIOR DESIGN

SEMNIIFICAȚIA ÎN DESIGNUL INTERIOR

Ștefan POPA,

PhD student,

Ion Creangă Pedagogical State University of Chisinau

Rezumat: *Semnificația, fiind o noțiune larg răspândită, cu o circulație specială în structuralism, a fost fundamentată la sfârșitul secolului al XIX-lea și în prima jumătate a secolului XX în teoria artei și se referă în general la conținut sau mesaj, la conținutul operei de artă și nu la forma ei. În designul interior semnificațiile se nasc în procesul creației și receptării spațiului interior, în procesul comunicațional. Există semnificații cognitive și afective. Semnificația pornește de la un număr limitat de forme simple arhetipale, considerate cele mai simple, din combinația cărora se poate genera orice altă formă. Deși semnificația reprezintă principiile de coeziune ale sistemului compozițional, ea ține de problematica imaginării, designerul va da semnificație operei sale ținând cont și de doleanțele beneficiarului.*

Cuvinte-cheie: *semnificat, semnificant, simbol, semnificația în proiectarea artistică, design interior.*

Over the years, the idea of meaning has benefited from various theoretical contributions integrated into philosophical systems or into the conceptual construction of certain scientific disciplines. The investigations of the researchers R. Arnheim, U. Eco, P. Francastel, E. Kant, V. Vischer, E. Cassirer, O. Spengler, M. Eliade represent significant moments in the history of thought. The analysis of their contribution designates the defining features of the concept of meaning, presents the main topics, the points of view from which they were approached, as well as the proposed solutions. The combination of so many different elaborations, situated in the cultural context, particularly, contains rich thematic horizons, which led to the formation of certain related theoretical constructions and illustrates their explanatory power.

The studies on the meaning of an artwork were conducted in two directions, following independent projects. One direction belongs to Semiotics and has developed a deductive re-

search, trying to provide a uniform basis for the interpretation of all visual communications. The semiotic perspective constitutes an indispensable basis for studying the world of visual images, the meaning of the works of art, despite the tendency of describing rather itself. The second direction has chosen an inductive direction starting from very diverse imaging phenomena, from the differences between different types of images. In this case the meaning of visual signs aims to develop a typology of visual images.

Being a widespread notion, with a special spread in structuralism, meaning was founded in the late nineteenth century and in the first half of the twentieth century in art theory, and generally refers to the content or message, to the content of the artwork and not to its form. It is oriented to a procedural character that unites the form and the content. P. Francastel states: "There are utility objects that are works of art and that are important values for knowing an ambiance; there are paintings and statues that do

not mean anything and that, after all, are neither artworks nor objects of civilization" (...). Knowing the images, their origin and their laws is a key to our time. [5, p. 63, 66] Meaning, in his opinion, exists only depending on the collective needs and conventions. "Few people express themselves, at least in the present state of society - with the help of lines or sounds. But this does not mean that lines and sounds are not signs, just as well as letters and words being able to express ideas and feelings (...). The plastic sign appears at the end of an intellectual as well as manual process, which meets the elements derived not from two terms, reality and imagination, but from three: perception, reality and imagination (...). It is neither only expressive (imaginary and individual), nor only representative (real and collective), but it is also figurative (related to the optical activity of the brain and to the technique of elaborating the sign itself)." [5, p. 142]

The Italian theorist U. Eco in his work "The Open Work" written in 1962, analyzing the poetic language as a means of communication and characterizing a certain orientation of Western art and culture from the stylistic perspective, with the help of information theory, notes that in some kind of open works, the meaning is established in the active participation of the receiver that reaches the unfinished structure, the free valences of the artistic consciousness. Thus, meaning implies the creative-reception unit.

In Interior Design, the designer must understand the message (the idea that he/she wishes to express and make it intelligible) before the beneficiaries do. The representation of messages must be associative and it must be expressed through characteristic symbols, physical signs or interior spaces

used in Interior Design. The beneficiaries, in their turn, must accept the message that aims to represent them.

Causing a reaction, an active participation, the meaning, represented by a symbolic configuration in Interior Design transgresses a simple passive reception. It becomes a dynamic, structured and structuring entirety, potentially bearing meanings. Any interior space carries a meaning that invests it with authority, security, wisdom, success, giving it either a serene or a ludic allure.

Meaning depends on the organizational scheme in plan and suggests the assembly of the elements chosen as significant due not to their compliance with certain models taken from the outside world, but according to their relation with the laws proper to the organizational scheme. Meaning represents the cohesion principles of the system and issues related to imagination. It is based on a limited number of basic forms, considered to be the most simple, the combination of which could generate any other form. In elaborating the meaning, the mutual relationship between the closed and open forms and the specificity of the general properties are important: direction of the lines, angular or curved shape, continuity or discontinuity of the line, regularity or irregularity, symmetry or asymmetry etc.

An important role in this context is played by the symbol, which within the limits of a determined convention, manages to convey allusively a certain amount of information and always represents an image full of meaning. The symbol is endowed with the inexhaustible versatility of the image. The symbol structure involves two components: the image (object, being, phenomenon, event etc.) and its meaning, without which the sym-

bol cannot exist. Using the symbol without an origin and a destination is illogical. Consequently, the symbol contained in the meaning works as a tool for reciprocal action between the transmitter and the receiver for mutual denoting and connoting, being codable according to the contexts.

By “symbolic”, the philosopher E. Kant meant an intuitive representation way, but indirectly, thus, a way of seeing the things that represent the concept only by a certain analogy. V. Vischer defines the symbol primarily as a relationship between image and meaning, using a term of comparison, in which the word “image” means a certain visible object and the word “meaning” – a certain concept irrespective of the circle of representations from where it comes”. For E. Cassirer, the symbol is an essential means by which one detaches from natural kingdoms and enters the world of intelligible forms. “The symbolic form, states E. Cassirer - must designate any of those spiritual energies through which a content of spiritual meaning is related to a sensorial perceptible sign, being directly attributed to it.” [2, p. 8]

The common tool, the only known to the soul in progress is a symbol of expanse. All that exists - O. Spengler affirms - is primarily a space symbol.

Hegel considers the symbolization process as an element of promoting the reason, the symbol being directly related with the sign or the imagination. In this context, he reveals three levels of interdependence:

- The symbol is merely a sign, i.e. the relationship between the meaning and the expression of the sign is arbitrary;
- When the sign has a meaning, it becomes a symbol;
- The symbol can be neither appropriate to the meaning, because it

would be an external and formal sign, nor appropriate, because it would correspond to the content of the meaning.

In his opinion, the symbol implies in fact a dialectics of the sign and meaning.

In the opinion of Mircea Eliade, the symbol has a cognitive value, it is an “autonomous way”, and at the same time, it is a “tool” of knowledge offering an alternative to the Western positivist thinking. Where reason faces difficulties, another way of reflecting the world shows its possibilities. The symbol provides power of simplification and a schematization of the interior space represented within an artistic project, it allows us to extract the most significant qualities of the interior space, to obtain a functional composition which has an immediate understanding. The process of symbolization, in this case, is compared to a world taken as reference, but rebuilt according to certain compositional regularities.

C. Jurov, in his monography “Se vinde arhitectura? – Arhitectura: concept, produs, marketing” (“Is architecture sold? - Architecture: concept, product, marketing”) analyzing the desires of beneficiaries of architectural products, referring to what does the required architectural space mean or should mean for them to be designed, states that there must be a concordance between the ambiance and the topic. “Thus, the contemporary architecture - C. Jurova states - must be understood and appreciated from the functional and aesthetic points of view in order to be possible to notice its cognitive meaning; this can be amplified by the emotional meanings for users, which are sent either as messages of the interior space or as mental experiences that should to be understood as interaction terms with the interior space, where the endogenous and exogenous influences

of the subjects interfere and interact. They become as complex and varied as the interlocutors' personalities or the circumstances that enter into relationship of semantic communication, fact which depends on the context in which the object is situated (for the visual ambiance) or on the context of use (for the visual ambiance). [3, p. 247].

"The form has a double dimension, one which refers to surface, appearance, and another with semantic value, the figure". R. Arnheim gives a psychological load to these two terms; the perceptual figure appears through the interaction between a physical object and the situation existing in the nervous system of the looker, but still it does not depend only on its projection on the retina, but it is "determined by all the visual experiences we have had with the respective object or objects, or with that type of objects in our lifetime." [1, p. 60].

In Interior Design, the concept of meaning is subdivided into two broad categories:

- cognitive meanings that refer to knowledge and pragmatism;
- emotional meanings that are made up of feelings and conventional symbols derived from spaces, volumes, shapes etc.

Cognitive meanings are the result of the functional correctness, geometry of the interior space, gravitational, functional and spatial vectors, spatial and volumetric structure, arrangement of the furniture and equipment etc., all these being able to influence the mental condition of the users of the interior space, so that an interior space, which will be sufficient in terms of capacity and satisfactory as optimum functional and structural relationships, will be less stressful than another interior space, which does not meet the requirements mentioned above.

Emotional meanings are broader and more subjective than the cognitive ones because they refer to interdisciplinary humanistic fields, to issues related to subjects with very diverse personality and very complex spirits that are taken into account when we want to create an authentic design, original as expression and personalization. The increase in the emotional meanings desired by the beneficiaries, based on which to create the ordered interior space should be the starting point in the concept of Interior Design in which the empathetic manifestations of the designers are subordinated to those desired by users.

Spatial concepts must be highlighted and supported not only by the spatial and volumetric structure, but also by the finishing materials that add precision to the lines, surfaces and architectural volumes, and through them, rigor, order and clarity to the designed contents. In Interior Design, transition to combining simple archetypal, intelligible shapes is easier, because in this case we do not speak about imitative art and naturalism, which occupy a large space in the fine arts. Interior Design has its own value by combining simple archetypal shapes. Circles, squares, rectangles, triangles, hexagons, cubes, parallelepipeds, spheres, cylinders, cones and other simple archetypal shapes surround us every day. It seems that inexhaustible vitality is focused in their laconic configuration.

The concept is the benchmark of all the important Interior Design projects. It is an abstract representation of the atmosphere that the created interior space will inspire, representation in which the sensations are referenced through materials, lines, surfaces, volumes, textures, colours and the balance between them.

When studying the interior space proposed to design, the data and information obtained from measurements are analyzed, which are then translated into bi-dimensional representations - scale plans and sections. All the elements that may influence the evolution in time of the artistic project are also taken into account: building structure, building history, building context (location, neighbourhood), environmental factors, etc. Based on previous investigations, the unique and original concept of the artistic project is developed.

The projects carried out by students from the IIrd and IIIrd years at the specialty of Interior Design at the College of Fine Arts "A. Plămădeală" confirm the need for awareness of the importance of meaning in artistic design of the interior space.

1. Interior space for children.

When realizing the artistic project of an interior space for children, at the elaboration of the concept, the specificity of activities in that space were taken into account.

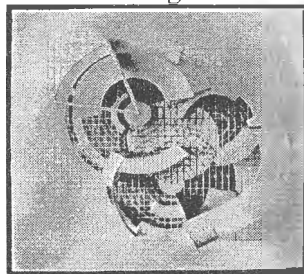
Destination. Interior study space for children (age - 5-6 years, destination - study activities and practical activities in the field of ceramics) requires not only a place endowed with safe and comfortable study equipment, but also a space that offers a wide and varied range of activities, where children can interact with each other, develop their personality, cultivate their creativity and inventiveness, and develop from the physical and social points of view.

Zoning. The study space concerned occupies an area of about 50 square meters. A distinctive feature of this study space is the division into two different areas regarding the design - the area with the study equipment and the area for the practical activities. This separation of the study area and the area for practical activi-

ties has the role to separate the active studies from the practical studies in order not to create mutual trouble during study, as well as to provide safety of excluding accidents.

Compositional and chromatic organization. Appealing to the simple archetypal shape - circle - the author considered that mainly this shape means most obviously the potter's wheel and the shape characteristic to pottery pieces, while creating an atmosphere of focusing the attention inside the image. The circular shape signifies perfection, continuous motion, open mind, sensitivity. The colour range reveals the natural origin of the material: gray-brown, clay-colour and green, the colour of vegetation.

The abstract nature of the interior spaces encourages the development of the students' imagination.



2. Interior space for public alimentation - "Muzcafé" café.

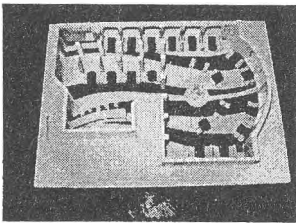
The concept of artistic project was developed based on an existing plan, being designed for a select, specific audience, lover of classical music.

Destination. Concerts, painting, graphic design, photography exhibitions are held within the café, people discuss about music, art. The interior space of "Muzcafé" is specific and it is intended for consumers who partake of the transparency, openness and prestige of the place in order to reconfirm their position both in relation to themselves and to others. Musicians, composers, writers, plastic artists, art critics who have common interests

and communicate informally meet here. The pleasant interior atmosphere contributes to the formation of a music lover and loyal audience.

Zoning. The interior of the cafe, conventionally, is divided into three areas: the bar area, the service area, and the area for cultural activities. The bar counter, one of the most important and richest elements of the café, is located closer to the entrance. The spatial location of the tables follows certain logic and the sofa style booths are strategically located on the lateral sides of the interior space, the rest of the tables being judiciously superimposed on the guidelines, creating the impression of musical notes.

Compositional and chromatic organization. The main symbolic element - the "musical scale" - is represented in plan by plastic, fluid lines. The elements in plan and the spatial shapes create an impression of the presence of certain musical instruments with keyboards. The integrity of the interior space is marked both by the relationship between content and form, and by the constructive formal and proportional logic of the parts and the whole. The compositional organization is clear; it is based on the guidelines, the force lines.



The dynamic of the composition elaborated in conjunction with the constructive structure and functional scheme is evoked by fluid lines that come into mutual relationship with straight lines and express a slowly, continuous sequence. The center of interest is - the scene - towards which the movement of the power lines is directed; it is visible from any point of the interior space. Although the scene is located more in the depth of the interior space, on the longitudinal axis, it is basically situated in the geometric center of the composition.

The color range includes a series of limited colors, the cool, medium saturation and light colors being predominant, which create an intimate atmosphere in the interior space.

Lighting. The use of targeted spots and neon bulbs focuses the light on the service areas and on the areas for activities, so it makes a visual, functional and decorative comfort. The lighting system contributes to the creation of a pleasant atmosphere and confers prestige to the place.

Due to the involvement of young creative designers, the meaning of the interior spaces, whose coded meanings serve as a way of representation of certain ideas, symbols of affection, becomes logical and clear. The increase of the share of cognitive and affective meaning in Interior Design will be the starting point in the communication between the designer, the generator of meanings, and the beneficiary who perceives them.

Referințe bibliografice

1. Arnheim R., *Arta și percepția vizuală*, Editura Meridiane, București, 1979.
2. Cassirer E., *Philosophie der Symbolischen Formen*, III, Darmstadt, 1964.
3. Jurov C., *Se vinde arhitectura*, Editura Caicel, București, 2008.
4. Eliade M., *Tratat de istorie a religiilor*, Editura Humanitas, București, 1992.
5. Francastel, P., *Realitatea figurativă*, Ed. Meridiane, București, 1972.
6. Klein R., *Forma și inteligibilul*, Ed. Meridiane, București, 1977.
7. Ionică L., *Imaginea vizuală, aspecte teoretice*, Ed. Mărineasa, Timișoara. 2000.
8. Zaharia D. (coordonator) - *Estetică analitică. Noi prefigurări conceptuale în artele vizuale*, Editura Artes, Iași, 2007.



DEZVOLTAREA CULTURII TEATRALE LA ORELE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ ÎN CLASELE PRIMARE

THE DEVELOPMENT OF THEATRICAL CULTURE DURING ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS IN PRIMARY CLASSES

Angela BEJAN,
lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: The present paper proposes some methodological guidelines for applying the dramatization techniques during Romanian language and literature lessons in primary classes. The approach has a practical character and illustrates some dramatizing situations, with conventional name applicable during the lessons. It points out that such techniques achieve, on the one hand, the course objectives, and, on the other hand, forms and develops students' theatrical culture.

Keywords: theatrical culture, theatrical activity, dramatization, theatrical techniques, role playing game, method.

Limba și literatura română este disciplina ce oferă cele mai mari posibilități de realizare a obiectivelor culturii teatrale. Astfel, învățătorul utilizează în actul predării-învățării tehnicile teatrale (jocuri-dramatizări, teatrul parodiilor, teatrul-improvizație etc.), care ar contribui atât la dezvoltarea competenței de percepere a mesajului citit/auzit prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare, cât și a celei de trezire (manifestare) a interesului și a preferințelor pentru lectură. (Cf. Curriculum școlar clasele I-IV, Chișinău, 2010, p.13)

Educația lingvistică și educația literar-artistică cooperează cu un „întreg evantai de dimensiuni și perspective ale cunoașterii” (B. Niculescu), realizate prin elemente de inter- și pluridisciplinaritate, acestea sunt determinate de legăturile ce le stabilește disciplina limba și literatura română cu disciplinele, precum: științe, educația moral-spirituală, educația artistico-plastică,

care formează „un complex didactic-educativ unitar și multifuncțional, în care se împletesc organic conținuturile lingvistice, artistic-estetice și procesele psihologice ale învățării (limbajul și comunicarea) (*ibidem*, p. 10) Îmbinarea educației lingvistice și literare cu diversele forme ale educației teatrale continuă ascendent dezvoltarea paradigmei comunicativ-funcționale a disciplinei – formarea competențelor specifice de comunicare, lectură și scriere.

Activitățile educației teatrale la lecțiile de limba și literatura română se înscriu atât ca secvențe de conținuturi, precum și ca activități de învățare și evaluare (recomandate). Aceasta se adaptează materialului studiat prin valorificarea anumitor momente care sunt însuflite de elementele de teatru aplicate la moment sau pregătite în prealabil.

În continuare, vom aduce exemple de metode și activități ce vizează dezvoltarea competențelor de comunicare non-verbală cu elemente de joc de rol.

Tehnica **Fotograful** este binevenită pentru elevii care au dificultăți în exprimare, dar care pot reda printr-o imagine mesajul.

De exemplu clasa 1:

Secvența de conținut: Comunicarea nonverbală (gestul, mimica). Gestul, mimica, unele semnale ale serviciilor: urgență medicală, pompieri, poliție, semnele rutiere, afișe informaționale etc.

Design instrucțional (Demersul didactic)

Elevilor li se propune următoarea sarcină:

Realizați (compuneți) câteva file pentru un "Album cu semne non-verbale".

Fiecare elev respectă sarcina dată de învățător. De exemplu: la această temă elevul va avea de documentat **Albumul cu semne non-verbale**.

Acasă elevii selectează/copiază/desenează din realitatea înconjurătoare, din ziare, reviste vechi:

- a) semne convenționale;
- b) imagini ce conțin gesturi;
- c) imagini ce conțin fețe cu diverse tipuri de mimică.

Imaginile/fotografiile/desenele sunt aduse la următoarea oră și sunt discutate și analizate în conformitate cu subcompetențele vizate. La discutarea „Albumului cu semne non-verbale” poate fi reluat jocul de rol, când fiecărui elev/grup îi revine un semn și acesta îl analizează din perspectiva locutorului.

De exemplu: „Sunt semaforul. Acesta este un semn care permite organizarea traficului rutier. Am trei culori: verde, galben, roșu. Culoarea verde...”. Sau elevii pot reda informația și sub formă de poezie:

„Roșu vine de la foc,

Ne previne: stai pe loc!

Galbenul înseamnă: Mai așteaptă-un pic

Verdele ne-ndeamnă: Treci, flăcău voinic!”

O altă sarcină pe care o propune învățătorul este: Timp de cinci minute, realizați un dialog între copil și semafor, unde veți discuta semnificația culorilor semaforului.

În rezultatul acestor activități, elevii vor antrena următoarele abilități teatrale:

- Își vor asuma rolul de fotograf, selectînd cu precădere imaginile ce vizează sarcina;
- Vor comunica, de la persoana înțîi, o informație;
- Vor crea texte, argumente pe care să le expună unui public.

Tehnica Albumul cu fotografii al personajului

Această metodă poate fi utilizată la studierea temei „Personajele literare pozitive și negative”.

Obiective cadru:

2.5. *Sesizarea trăsăturilor fizice și morale ale unor personaje, conform faptelor descrise.*

2.6. *Exprimarea gândurilor, emoțiilor și a sentimentelor față de mesajul textelor citite sau a unor secvențe textuale.*

2.7. *Reproducerea integrală a textului în succesiunea planului, folosind adecvat mijloacele expresive [1: 40].*

Elevii vor avea de pregătit un album cu fotografii, unde vor include personajele studiate. Materialele pot fi stocate din internet/desenate. Elevii pot lucra în echipă sau individual. Pentru pregătire li se indică o perioadă de timp concretă: trei zile, cinci zile, o săptămână. Durata este determinată de sarcina ce trebuie realizată.

Cerințe:

- Albumul va avea o foaie de titlu.

- Personajele vor fi prezentate succint: nume, titlul operei din care face parte.

„Albumul cu fotografii al personajului” este prezentat în fața clasei. Învățătorul îi roagă pe elevi să facă schimb de lucrări. Urmează o altă sarcină care îi impune pe elevi să selecteze o imagine din album și să inițieze un dialog sau să povestească situația selectată. Sarcinile pot fi destul de diverse și creative.

De exemplu:

Elevul, pus în situația personajului Nică din lucrarea „Amintiri din copilărie”, joacă rolul acestui personaj, răspunzând la întrebările învățătorului sau ale clasei: *Cine ești? Din ce lucrare faci parte? Cum se numește satul tău de baștină? Care este cea mai mare pozna făcută de tine? Care este atitudinea ta față de mătușa Mărioara? Ce visezi să devii în viață? Cum se numesc prietenii tăi? ș.a.*

O altă metodă de studiere a secvenței de conținut din Curriculum poate fi **Rama**. Elevul desenează pentru fiecare personaj studiat/indicat câte o ramă ce-l reprezintă.

De exemplu:

Mama – ramă din flori.

Bunelul – ramă din vreascuri.

Nicu – fluturași, gîze.

Ramele elevilor sînt afișate pe perețe, fără să fie indicată vreo sugestie cui le aparțin. Un elev va trebui să ghicească cui aparține fiecare ramă, de ce este reprezentată prin desenul dat și ce sugerează acesta.

Metoda dată poate fi aplicată și la operele lirice și se vor referi la diverse imagini ale poeziei: mama, codrul, izvorul, pasărea, iarna ș.a. De asemenea, elevii pot utiliza diverse culori pentru a reda stări de spirit, atmosferă, atitudinea față de personaj ș.a.

Următoarea etapă de lucru este completarea ramei. Învățătorul poate utiliza diverse sarcini pentru ca elevii să detalieze imaginea sau să analizeze personajul.

- Elevii selectează cîte o imagine a unui personaj (pozitiv sau negativ), evitînd să aleagă cele pregătite de ei personal;
- Se împart a cîte doi în grup;
- Vor scrie reciproc, comentînd cu voce tare, cîte o trăsătură/ părere cu referire la imaginea personajului cu care face pereche.

De drept exemplu pot servi poeziile: „Copilărie”, „Un copil e rodul sfînt”, „De ziua copilului” ș.a., precum și textele „Copil cuminte și babă frumoasă”, „Nu mai plînge, bunico!”, „Casa părintească” ș.a.

Completînd rama ce vizează copilul din textul „Casa părintească”, celălalt coleg al său poate scrie:

- *Ești grav bolnav, trebuie să te tratez;*
- *Tatăl tău va vinde totul pentru a te vedea bine;*
- *Dorul de casă este o boală mai gravă;*
- *Ești nerecunoscător, întrucît mult timp n-ai dat de veste mamei despre tine;*
- *Mă bucur că ai revenit acasă;*
- *Nu ai avut o copilărie fericită.*

În felul acesta copiii completează ramele, expunîndu-și, pe rînd, orice părere, evidențiază trăsăturile morale și fizice ș.a. Această modalitate de analiză pe rol permite elevilor să se adune cu gîndurile și să asculte părerea elevului-pereche cu referire la personajul său.

După ce ramele au fost completate, învățătorul selectează 2-3 elevi, în funcție de numărul imaginilor. Va continua activitatea cu metoda **La**

muzeu, unde elevii vor avea de creat muzeul personajelor. La început, învățătorul, le explică fiecăruia sarcina:

Primul elev va avea de aranjat muzeul personajului pozitiv.

Al doilea elev – muzeul personajului negativ.

Al treilea elev – muzeul personajului fantastic ș.a.

Notă: În timp ce muzeul va fi amenajat, învățătorul lucrează cu ceilalți. De exemplu, le propune următoarea sarcină: scrie o scrisoare părinților în care să recunoști o faptă.

Cînd muzeele sunt gata pregătite, persoana se transformă în ghid. Ea va trebui să prezinte clasei personajele selectate pentru muzeul său. În prezentare se vor utiliza lecturări din ramele personajelor făcute de colegi, avînd dreptul să facă o replică, în caz că nu este de acord cu cele spuse despre personaj. Această metodă permite elevului-ghid să facă o sinteză pentru categoria de personaje selectate.

Toate aceste metode au în comun pregătirea materialului de lecție. Elevul însuși se documentează și îl aranjează într-o ordine anume. În baza acestora se creează situațiile cu elemente teatrale: joacă rolul de fotograf, de ghid, vorbește în numele personajului, totodată utilizează interpretări de situații, caracterizări de personaje, își dezvoltă creativitatea.

Unele tehnici cu elemente de artă teatrală se pot utiliza pentru captarea atenției. Începutul lecției poate fi conceput sub formă de joc, ca mai apoi se continue cu desfășurarea scenariului de lecție propriu-zis.

Un model de acest fel este jocul **Replica potrivită**. Elevii se aranjează în cerc. Învățătorul prezintă condițiile jocului. Elevii transmit haotic de la unul la altul trei mingi de culori diferite, rostind cîte o replică specifi-

că la aruncarea fiecărei mingi. Replicile le selectează învățătorul din diverse fragmente de text. De exemplu, la modulul „Sărbătorile de iarnă”, în clasa a III-a, putem selecta replicile pe care le rostim la prinderea mingii:

Pentru mingea roșie – „Să trăiți, să-nfloriți...”.

Pentru mingea albastră – „Miine anul se-nnoiește...”.

Pentru mingea galbenă - „Ha, ța, ța, căpriță, ța...”.

Dacă cineva greșește replica sau scapă mingea – iese din joc. Acest exercițiu se repetă și la alte teme, selectînd diverse replici, complicînd sarcinile. El are ca scop dezvoltarea atenției simultane a elevilor, a coordonării vocii cu mișcarea, memorarea unor fraze-cheie din subiectul discutat.

O altă modalitate pentru acest joc este ca în locul frazelor de text să fie utilizate interjecții:

Pentru mingea roșie – „Uh!”.

Pentru mingea albastră – „Ah!”.

Pentru mingea galbenă – „Of!”.

Jocul **Mozaic** constituie o modalitate de rearanjare a acțiunilor într-un text literar. Se selectează unele segmente dintr-un text literar. Ca exemplu, povestea „Bucle de aur” de Nicolae Bănzaru.

- *Într-o țară rece și îndepărtată a fost odată un oraș trist cum nu-i găseai nicăieri perechea;*
- *Numai Cristina [...] se deosebea și ca îmbrăcăminte, și ca purtare...*
- *... Cristina născu o fetiță;*
- *Barza năzdrăvană era o barză bătrînă-bătrînă, care aducea cîte un dar fiecărui copil nou-născut;*
- *Doresc să dai fetiței mele păr de aur adevărat;*
- *Să știi însă că ai fost o nesocotită;*
- *Au trecut ani;*

- *Era tristă și plîngea pe ascuns de mama sa;*
- *O, cît sînt de fericită că nu mai am pâr de aur.*

Elevilor li se propune să alcătuiască o mică poveste utilizînd fragmentele de mai sus. Fragmentele sunt selectate astfel încît să constituie deja un colaj de poveste.

După lectura textului, fișele se amestecă și elevul primește sarcina de a reconstitui momentele selectate în ordinea în care ele apar în lucrare, comentînd logica aranjării lor.

Metodele ce solicită de la elevi elemente de teatralizare facilitează percepția operei de către elev, intensifică reflecția mesajului. Elevul intrat în rol recepționează frumosul, valoricul, esențialul operei literare cu un minim efort volitiv. Acești elevi savurează plăcerea lecturii și interpretează situațiile de subiect cu plăcere și ușurință.

Astfel, fără prejudecăți, elevul se implică cu plăcere și bucurie, apare ca o ființă capabilă să inventeze acțiuni de o mare naivitate, la prima vedere, dar pline de substanță în ce privește conținutul lor. Prin acest spirit copilul se joacă, trăiește și se formează ca om. În cadrul **jocurilor teatralizate** copiii gesticulează sau vorbesc cu personaje imaginare, adoptă ținute și se deghizează. Ca exemplu putem selecta textele din modulul „Zîmbetul” [3]: „Povestea gîștelor” de George Coșbuc, „Boierul și Păcală”, precum și alte texte din „Cartea de lectură”: „Păcală și Tîndală”, „Fricosul și vitele” ș.a.

Dramatizarea. În cadrul activităților lecției de limba și literatura română dramatizarea trebuie să fie văzută ca o activitate complementară și/sau mijloc de realizare a unei activități, în special de educare a limbajului, a atitudinii față de frumos, a de-

prinderilor de viață. Dramatizarea urmărește dezvoltarea capacității de exprimare orală și de receptare a mesajului oral, exprimarea clară, corectă, expresivă, respectarea pauzelor gramaticale, logice sau psihologice din textele interpretate, dar și dezvoltarea capacității de exprimare a unor sentimente prin mișcare scenică, mimică și gestică.

Cadrul didactic trebuie să aleagă cu grijă textul ce urmează să fie pus în scenă, ținînd cont de particularitățile de vîrstă, dar și de cele individuale. Copiii recepționează mesajul etic al textului literar cu o mare rapiditate, dar își exprimă verbal gîndurile cu mai multă dificultate, datorită lipsei de flexibilitate a vorbirii. De aceea dramatizările realizate în versuri scurte sunt ușor de memorat de către copii și poveștile scurte, ce sînt bine cunoscute, au un mare succes la copii. De aceea vom selecta lucrări de acest tip: Cf. „Povestea pescarului și a peștișorului de aur” de Aleksandr Pușkin poate constitui un exercițiu.

Primul pas în realizarea dramatizării presupune audierea și/sau vizionarea poveștii. Această etapă are o importanță deosebită avînd funcții multiple: dezvoltarea atenției de lungă durată, cunoașterea în amănunt a poveștii, surprinderea exactă a momentelor subiectului, desprinderea trăsăturilor de caracter ale personajelor. Cadrul didactic poate face completări și explicații suplimentare pentru o mai bună înțelegere a conținutului. În cadrul vizionărilor, copiii dispun și de modele de interpretare. Acest moment poate fi urmat de convorbiri pe baza cărora se caracterizează, se clasifică personajele, se surprinde cadrul în care se desfășoară acțiunea și specificul costumelor.

Stabilirea și distribuirea rolurilor este un moment-cheie, în care pot fi implicați și copiii, punându-se în valoare și dezvoltând, în același timp, capacitățile acestora de a fi obiectivi și de a fi selectivi, dramatizarea oferindu-le satisfacții imediate, dar și exemple pozitive de comportament.

Exercițiile de mișcare scenică, sugerate de muzică sau de versuri, compunerea de expresii faciale sau comportamentale duc la dezvoltarea capacității de exprimare nonverbală a sentimentelor. Aceste exerciții însoțite de repetarea rolului pînă la memorare au alt beneficiu: stimularea memoriei de lungă durată, dar și volumul acesteia (nu de puține ori, suntem surprinși să constatăm că micii actori au memorat și rolurile celorlalte personaje). După memorizarea versurilor sau a textului epic, acești actori se adaptează ușor expresivității și jocului de scenă.

Dincolo de bucuria în sine a jocului, dramatizările includ și preocupări privind decorul și costumația. La confecționarea decorului și a costumației îi putem implica și pe copii pentru a-și pune la încercare imaginația, simțul estetic și îndemînarea.

Printre activitățile cu caracter teatralizat identificăm *exercițiile și jocurile de rol*, ce dezvoltă creativitatea elevilor la nivelul supratext. Una dintre aceste situații este **Trenul de personaje**.

Algoritmul desfășurării:

1. Elevii selectează cîte o imagine ce conține un personaj studiat sau cunoscut.
2. Se grupează a cîte 3-4 (împărțirea în echipe se face la dorința învățătorului sau după preferința elevilor).

3. După ce s-au grupat, sînt anunțați că vor călători imaginar într-un tren.

4. Timp de 5-7 minute echipele pregătesc replicile de dialog.

5. După care are loc prezentarea conversației din tren.

În felul acesta, vor fi puși în situație să dialogheze Păcală cu Scufița Roșie și Rapunzel sau Balaurul cu Zina Bună și Fetița Degețel ș.a.

La evaluarea activității, putem să adresăm întrebări de tipul: *Cît de reale sînt situațiile prezentate? Ce a fost mai dificil?* ș.a.

Un alt exercițiu de creativitate, combinat cu jocul de rol, este **Povestea**. Elevii vor alcătui împreună o poveste inventată. Fiecare va contribui la ea cu o propoziție. Toți trebuie să-l asculte pe cel care vorbește, pentru a putea dezvolta subiectul în continuare. Dacă activitatea este practică pentru prima dată, animatorul poate începe povestea pentru a încuraja participanții.

La evaluare, adresăm întrebări de felul: *A fost ușor sau greu să alcătuiți o propoziție sau s-o adăugați în poveste? De ce? V-a surprins sfîrșitul poveștii? Prin ce se deosebește o poveste spusă de un singur om de o poveste pe care o spun mai mulți oameni?*

În felul acesta poate fi compusă o poveste (în scris) după metoda **Pana**. Elevii vor alcătui un text inventat. Fiecare elev va scrie cîte o propoziție. Pentru a ocupa fiecare elev, vom propune tuturor cîte o pană/pix și o foaie. În felul acesta, elevii încep povestirea (de exemplu: „La scăldat”) și completează, de fiecare dată, foaia care ajunge, în cerc, la ei. Vom obține atîtea povești cîți elevi sînt în echipă.

La evaluare pot fi discutate momentele ce au prezentat dificultate:

de ce a fost greu? de ce depinde reușita unei astfel de activități.

Jocul de rol **Completează dialogul**. Elevilor li se repartizează câte o foaie și o fișă. Sînt rugați să examineze desenul, să expună pe foaie ce situație este prezentată și să desfășoare conversația dintre personaje. În final, elevii își pot autoevalua activitatea și aprecia rezultatele cele mai reușite.

O tehnică mai avansată a jocului de rol este **Înghețat**. În timpul scenelelor, într-un moment de maximă implicare a participanților, moderatorul strigă „înghețat”. Apoi roagă actorii să descrie emoțiile lor în acel moment.

O altă tehnică este **Schimbul de roluri**. Jocul este oprit fără prevenire. Actorii sînt rugați să-și schimbe rolurile și jocul continuă.

Oricare ar fi tehnicile în care se solicită de la elevi un efort de teatralizare la studierea limbii și literaturii române, dacă vor fi, copiii le vor trăi prin bucuria de „a face ca”, de a trăi o experiență care nu e a lor, vor învăța să fie empatici, vor revela un alter-ego, contopindu-se cu personajul. Copiii vor trăi imaginar acte, asemenea eroilor lor preferați, într-o lume în care virtuțile sînt răsplătite, iar ticăloșiile sînt pedepsite.

Referințe bibliografice

1. *Curriculum școlar*. Clasele primare, Chișinău, 2010, 183 pag.
2. Buruiană, M.; Ermicioi, A.; Cotelea, S. *Limba Română. Lecturi literare*, Chișinău, Editura Știința, 2012, 104 pag.
3. Buruiană, M., Ermicioi A., Cotelea S. *Limba română. Manual pentru clasa a 3-a*, Chișinău, Editura Știința, 2012, 192 pag.
4. Eftenie, N. *Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române*, Editura Paralela 45, 2008, 342 pag.
5. Cerghit, I. *Metode de învățămînt*, Iași, Editura Polirom, 2006, 315 pag.
6. Bocoș, M.-D. *Instruirea interactivă*, Iași, Editura Polirom, 2013, 470 pag.



ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS AT PUPILS FROM THE ORPHANAGES

Лиλιана ТОМИЛИН,

аспирантка,

Тираспольский государственный университет, Кишинёв

Abstract: In this paper is carried out the analysis of the problems concerning the formation of value orientations at pupils from the orphanages. It also illustrates the line of activity training of tutors for working with orphans' value orientations formation.

Keywords: education, pupils, orphanage, folk culture, value orientations.

Ценностные ориентации являются важнейшей характеристикой личности, составляют основу направленности ее деятельности, отражают отношение человека к себе, окружающему миру и другим людям. Ценностные ориентации - признак социально зрелой личности, ее жизненной позиции.

Изучение проблемы ценностных ориентации личности представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке — философии, социологии и психологии.

Понятие «ценностные ориентации» неразрывно связано с понятием личность, поскольку тесно соприкасается с изучением человеческого поведения, побуждений и мотивов.

Понятие «ценность» приобретает разные значения в зависимости от аспектов рассматриваемой проблемы:

1. Ценность как общественный идеал (выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных

сферах общественной жизни), - это общечеловеческие и конкретно-исторические ценности.

2. Ценности, представляющие в виде произведений материальной и духовной культуры или либо человеческих поступков.

3. Социальные ценности преломляются через призму индивидуальной жизнедеятельности и входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей [8].

Таким образом, ценностные ориентации как предмет исследования базируются на пересечении двух больших предметных областей: мотивации и мировоззренческих структур сознания.

В наше непростое время социально-экономической нестабильности и кризисных явлений во всех сферах жизни особенно сильно страдают наименее защищенные слои населения, и в первую очередь дети-сироты.

Несмотря на пропагандируемые в настоящее время новые формы работы, такие, как приемные семьи и патронат, значительная часть детей-сирот воспитывается в госу-

дарственных учреждениях, где и происходит процесс их социально-го становления. В связи с этим проблема формирования ценностных ориентации для воспитанников детских домов особенно актуальна.

У воспитанников детских домов масса проблем. Одна из основных - успешно влиться в общество и самостоятельно строить свой вариант жизни достойного Человека.

Потеря семьи, ситуация сиротства, следствием которой является утрата базового доверия к миру, проявляется в недоверчивости, агрессивности ребенка и отражается на его дальнейшем развитии и препятствует формированию инициативности, социальной компетентности, трудовых умений и т.п.

Организация жизнедеятельности детей в детских домах в значительной мере основана на мировоззрении пожизненного попечения. Это затрудняет процесс формирования положительных ценностных ориентаций воспитанника. Привыкнув к тому, что о них постоянно заботятся, выпускники детских домов, встав на самостоятельный путь, рассчитывают на покровительство, а не на собственные внутренние ресурсы.

Формирование ценностных ориентаций воспитанников детских домов состоит в том, чтобы сделать эти ценности предметом осмысления, освоения и реализации. К данным ценностям можно отнести нормы морали, труд, идеи гуманизма, служения общественным интересам, человека, образование, ценности культуры и т.д. Эта ценностно-направленная деятельность характеризует воспитанника как нравственную личность,

полноценного гражданина, труженика. Данной проблеме формирования ценностных ориентации в педагогической науке уделяется пристальное внимание (5).

Проблема формирования ценностных ориентаций подростков и молодежи всегда была актуальна в трудах философов и педагогов. Этой проблеме посвящены труды Л. П. Бугеовой (1), И. С. Кона (3), В. Т. Лисовского (4), А. С. Шарова (7), раскрывших сущность ценностных ориентаций.

В подростковом возрасте происходит поэтапная подготовка личности к регуляции всех видов ее отношений, в ходе которой личность осваивает общественную и групповую шкалу ценностей, нормы позиции, организации и т.д.

Это процесс вхождения личности в определенную социальную среду. В процессе социализации должно быть обеспечено личностное, гражданское и профессиональное самоопределение. Должен быть сформирован базовый минимум культуры, что означает некоторые внешние и внутренние общекультурные предпосылки, необходимые для здорового существования человека и окружающей его среды, их гармоничного развития.

Анализ основных концепций формирования ценностных ориентаций дает представление о том, что одним из главных условий эффективности процесса, характеризующего направленность личности, является, прежде всего, сформированность отношений воспитанников к достойному образу жизни (6;2).

Для того, чтобы воспитанники были готовы к реализации социальных функций в системе ценност-

ных отношений, воспитателями нашего детского дома оказывается помощь для формирования этих ценностей. Приоритетными в системе ценностных отношений являются направления: в область образования, профессиональная подготовка, участие в интеллектуальных программах, престиж образования, правильность сделанного выбора, адаптация в быстро меняющемся обществе, стремление быть гарантом определенного социального статуса.

Как известно, знания и деятельность формируют базисную культуру подростков. Вобрать в себя ценностный смысл знаний - значит предать ценностный смысл всей жизни. Ценность знаний заключается в том, что они раскрывают щедрость души (посредством изучения художественной литературы); позволяют увидеть превосходное, удивительное и уникальное (беседы, встречи с интересными людьми, участие в конкурсах и т.п.). Такие интересные формы работы в детском доме как диспуты и дискуссии, например «Что значит быть гражданином своего Отечества». Проведение сюжетно-ролевых игр «Я гражданин» вызывает у воспитанников новые потребности, более возвышенные: страдать за Отечество, соперничать, делать все лучшее для него.

Отношение воспитанников детского дома к обществу пополняет иерархию системы ценностных ориентаций. Воспитанники в своих сочинениях на гражданские темы выделили следующие ценности: стать культурным человеком, уважать взрослых, получить образование, получить профессию, создать полноценную семью. Это позво-

ляет сказать, что у наших воспитанников происходит процесс формирования отношения к обществу, миру и окружающей среде.

Следующим важным педагогическим условием формирования ценностных ориентаций наших воспитанников является включение их в непосредственное бытовое обслуживание себя, так как помощь другим формирует основные трудовые действия, создает предпосылки позитивного отношения к труду, вырабатывает привычки трудового взаимодействия. Овладевая трудовыми действиями, дети учатся разграничивать цель, средства, результат труда.

На базе детского дома организованы такие кружки, как трудовая мастерская, шитье, вязание спицами и крючком, которые развивают желание и умение трудиться, приносят радость от полученного результата.

Немаловажное значение сегодня имеет приобщение подрастающего поколения к национальной культуре и формирование национально-культурных ценностей. Знакомство с народными традициями и обычаями воспитывает любовь к народной культуре родного края, обуславливает процесс уважительного отношения к народным традициям и их преемственность. Соприкосновение с народным искусством, его историей и традициями вызывает интерес у воспитанников и направляет их на созидательный поиск знаний в этой области.

Необходимо отметить, специфика ценностных ориентаций воспитанников детских домов обусловлена следующими факторами: — связанные с последствиями возникновения ситуации, в резуль-

тате которых ребенок помещен в детский дом;

- связанные с организацией жизнедеятельности в детском доме;
- связанные с личностными особенностями воспитанников;
- связанные с организацией воспитательной работы в учреждении;
- социальные факторы.

Все вышеперечисленные факторы взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга.

С учетом этого можно определить ряд педагогических условий, обеспечивающих успешное формирование ценностных ориентаций воспитанников детских домов:

- организация социально и личностно-значимой деятельности, основу которой составляют ситуации, когда ребенок имеет возможность делать нравственный выбор и обосновывать его, принимать самостоятельные решения, осваивать различные социальные роли, гибко реагировать на воздействия окружающей среды;
- использование технологий, активизирующих процессы развития самосознания и самооценки личности, формирующих установку на коррекцию негативного поведения;
- создание условий для жизни и деятельности, максимально приближенных к семейным (совместное проживание братьев и сестер, разновозрастной состав групп, взаимная забота старших и младших и др.), способствующих освоению образцов правильного поведения, пониманию идеалов и ценностей семейной жизни;
- развитие взаимоотношений между взрослыми и детьми на основе

сотрудничества, взаимного уважения и доверия;

- организация открытого образовательного пространства (учебное, досуговое, производственное), обеспечение успешного взаимодействия детей с различными социальными институтами; широкое включение воспитанников в реальную жизнь и быт людей, позволяющие освоить ценности окружающего мира, труда, семейной жизни, нравственные ценности.

Исходя из специфики ценностных ориентаций воспитанников детских домов, целесообразно использовать такие средства, как:

- разновозрастные группы семейного типа, формирующие ценности и идеалы семейной жизни;
- встречи с интересными для детей людьми, которые служили бы для них нравственным примером, бывшими воспитанниками детского дома, достигшими успехов в личной жизни и профессиональной деятельности;
- взаимодействие с собственной семьей или отдельными ее членами (если она имеется), временное пребывание детей в разных семьях;
- метод решения проблемных педагогических ситуаций;
- коллективные творческие игры;
- разработка проектов («Идеальная семья», «Семейные традиции»), которые предусматривают изучение истории, быта и традиций знаменитых и авторитетных для детей семей;
- проведение занятий, на которых дети знакомятся с экономической, правовой и нравственной основами семьи, с основами ведения домашнего хозяйства;

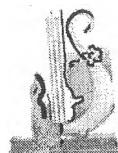
- социально-ролевые игры, игровые методики; конкурсы, в процессе которых дети осваивают мужские и женские роли;
- дискуссии, дебаты.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций будет успешным, если организовать социально и личностно-значимую деятельность, основу которой составляют ситуации, когда ребенок имеет возможность делать нравственный выбор и обосновывать его, принимая при этом самостоятельные решения. Для этого необходимо применять технологии, активизирующие процессы самосознания и самооценки, фор-

мирующие установку личности на коррекцию негативного поведения. Также необходимо обеспечить открытость образовательного пространства, позволяющего ребенку расширить сферу взаимодействия и освоить образцы нравственного поведения, ценность окружающего мира. Для этого нужно создать условия максимально приближенные к семейным, для понимания идеалов и ценностей семейной жизни. Отсюда можно сделать вывод, что основу взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками детского дома составляют сотрудничество, взаимное уважение и доверие.

Литература

1. Бueva Л.П. «Человек, культура и образование в кризисном социуме». Философия образования. М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996.
2. Кирьякова А.В. «Теория ориентации личности в мире ценностей». – Оренбург: Оренбург. Гос. пед ин-т, 1996.
3. Кон И.С. «Развитие личности ребенка». – М.: Педагогика, 1987.
4. Лисовский В.Т. «Остро ощущается дефицит позитивных ценностей». Воспитание школьников. 1990. - № 1.
5. Орлова Н.Н. «Формирование ценностных ориентаций у воспитанников детских домов», Автореферат, Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009.
6. Рогова Р.Ф. «Развитие гуманистических миров и ценностной ориентации личности». – М.: РАО, ИРЛ, 1996.
7. Шаров А.С. «Формирование ценностных ориентаций и поведение личности». – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1993.
8. Краткий психологический словарь. Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского — М.: Политиздат, 1985.



LA LECTURE COMME MÉTHODE INTERACTIVE DANS LE PROCESSUS DE RÉCEPTION DU TEXTE DRAMATIQUE

READING AS AN INTERACTIVE METHOD IN THE PROCESS OF DRAMATIC TEXT RECEPTION

Mariana CHIRIȚA,

doctorandă, asistent universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Reading is an important step in the process of reception of literary text. This article is an attempt to illustrate reading as an interactive process in the reception of the dramatic text by the beginning students in FFL. Our activities are designed around S. Hinglais's play "The fatal word".*

Keywords: *interactive reading, dramatic text, didactic of FFL, communication, reception of literary text.*

*Le texte théâtral, s'il doit pouvoir être joué,
doit aussi pouvoir être lu. [...]*
Terje Sinding

Cette affirmation nous renvoie à la nature double du texte dramatique. On comprend ainsi que la réception de celui-ci s'effectue par deux voies: par le spectacle et par la lecture. D'habitudes, c'est le spectacle qui est conçu comme moyen principal de réception de tout texte dramatique. Quand même, le rôle de la lecture reste incontestable dans ce processus complexe, qu'est la réception du texte dramatique. La lecture du texte dramatique représente une condition obligatoire à accomplir avant que celui-ci soit mis en scène. Une bonne lecture du texte dramatique constitue la réussite du spectacle. Ainsi, la lecture s'avère comme un processus très important et complexe. Il est constitué d'une suite des techniques, dont le but principal est la construction du sens du texte. C'est de cette question que traitera cet article. Il s'agira d'illustrer une méthodologie de lecture interactive du texte dramatique, proposée par Marisa Cavalli. Notre analyse s'appuiera sur le texte dramatique *Le mot fatal* par Syl-

vaine Hinglais à partir duquel nous proposerons des pistes de travail pour des apprenants débutants en français langue étrangère (FLE).

I. Délimitation des concepts

En didactique des langues, le terme de *lecture* comporte, selon Jean-Pierre Cuq¹, trois acceptions:

- le choix des textes à lire,
- la nature des activités pédagogiques,
- l'accès au sens des messages écrits.

Jean-Pierre Robert, au contraire, précise une seule acception de la lecture dans le domaine de la didactique des langues. À son avis, *lire* c'est: «s'approprier le sens d'un message»². Cela signifie que ce processus suppo-

¹ Cuq, Jean-Pierre et al., *Dictionnaire de didactique du FLE*, Hachette, Paris, 2003, pp. 153-155.

² Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^{ème} édition revue et argumentée, Collection L'ESSENTIEL FRANÇAIS, Éditions ORPHYS, Paris, 2008, p. 116.

obligatoirement la participation du lecteur dans la construction du sens du message, dans notre cas, le texte littéraire. Afin de rendre possible la réalisation de ce but, l'apprenant doit faire appel à toutes ses connaissances acquises antérieurement.

L'accès au sens du texte littéraire, et notamment celui dramatique, s'avère très important dans le processus de communication du lecteur, dans notre cas l'apprenant de français, avec l'auteur. Cette communication assure aux apprenants la possibilité d'acquérir des connaissances linguistiques, culturelles, de civilisation. C'est juste cette conception de la lecture qui préoccupe les didacticiens à partir des années 1970 du siècle passé, qui cherchent à élaborer de différents modèles de lecture, afin de faciliter la construction du sens du texte par l'apprenant.

La construction du sens peut être réalisée par deux voies opposées. La première voie consiste dans la construction du sens du texte d'une manière graduelle. Elle est axée sur le «repérage d'unités significatives, en allant des plus petites vers les plus grandes (morphologie, lexique, syntaxe, phrase)»³. C'est-à-dire, l'apprenant effectue une lecture du bas en haut. Pour construire le sens du texte dans l'autre cas, l'apprenant est obligé d'effectuer une lecture du haut en bas, de confronter donc les « hypothèses qu'il se fait du contenu d'un texte avec les informations du texte en question »⁴.

La lecture interactive combine les deux modèles énoncés au-dessus. L'idée directrice de cette méthode est «que la compréhension d'un texte est un double processus d'intégration d'information et de confrontation de ces

informations avec les connaissances générales du lecteur, qu'elle dépend donc autant de la cohérence du texte que de sa plausibilité par rapport à l'expérience préalable du sujet.»⁵ Cela signifie que, suite à l'application de cette méthode, dans le processus du travail, l'apprenant acquiert de nouvelles connaissances, mais aussi a la possibilité d'y participer en exposant son opinion. Ce fait exclut la possibilité de la perception plate de la langue et invite l'apprenant à l'action.

Isabelle Gruca affirme, à son tour, que «la lecture est, par définition, une interaction entre le texte et son lecteur»⁶. Cette interaction ou la construction du sens du texte doivent être facilitées par les stratégies de lecture, choisies par l'enseignant, encourageant ainsi et les apprenants dans toutes leurs actions. Elle soutient aussi que le bon choix des stratégies de lecture permet aux apprenants de «ralentir la lecture sur des faits langagiers et discursifs susceptibles d'engendrer du sens»⁷. De cette façon, l'étude des textes littéraires peut commencer dès le niveau débutant.

Dans ce sens, l'approche globale du texte s'avère comme une stratégie de lecture très efficace. Il permet aux apprenants «d'accéder au sens général du texte, sans le déchiffrer terme à

⁵ Idem.

⁶ Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005, p. 166.

⁷ Gruca, Isabelle, «La littérature en didactique des langues: entre identité et altérité» in *Les cahiers de l'asdifle, littérature et FLE: tissage et apprentissage* in *Actes du 45^e et 46^e Rencontres Mars 2010, Paris – Octobre 2010, Dijon*, Nr. 22, Association de didactique du français langue étrangère, Paris, 2010, p. 25.

³ Cuq, Jean-Pierre et al., *Op. cit.*, p. 154.

⁴ Idem.

terme.»⁸ Appelé par Isabelle Gruca «lecture globale»⁹, cette approche a été élaborée par Sophie Moirand. L'auteur soutient que «le sens d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistiques et articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont pour le lecteur des repères qui surgissent du contexte linguistique mais qui viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistiques».¹⁰ Autrement dit, le lecteur construit le sens du texte à travers des éléments linguistiques, de ceux qui se rapportent à l'architexte, faisant appel à la fois et à ses connaissances antérieures.

En ce qui concerne les techniques de lecture les plus utilisées dans le cadre de cette approche, ce sont:

- la lecture balayage ou la lecture sélective;
- le repérage ou la lecture survol;
- la formulation d'hypothèses.

Le balayage permet de trouver «l'essentiel ou une information précise distribué dans le texte par l'élimination rapide du reste»¹¹. Cette technique est utilisée d'habitudes au début du travail, dans le cas où l'apprenant doit rechercher quelque chose.

Le repérage consiste dans l'acquisition du sens «en répondant aux questions simples: Où? Quand? Qui?»¹²

⁸ Dorina Roman, *La didactique du français langue étrangère*, Editura Umbria, Baia Mare, 1994, p. 217.

⁹ Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Op. cit.*, p. 169.

¹⁰ Moirand, Sophie, *Situation d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*, CLÉ International, Didactique des langues étrangères, Paris, 1979, p. 23.

¹¹ Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Op. cit.*, p. 169.

¹² Guzun, Maria, *Les nouvelles technologies éducatives utilisées dans l'en-*

La formulation d'hypothèses suppose l'élaboration des explications, qui après la vérification peuvent s'avérer comme vraies. Dans la suite, il convient d'illustrer un modèle de lecture du texte dramatique pour des étudiants débutants en FLE.

II. Pistes de travail

Dans la perspective interactive, Marisa Cavalli, en partant de l'approche globale, élabore une méthodologie de lecture des textes littéraires, divisés selon le principe de la séquence et du genre du texte.

Encadré dans la séquence conversationnelle, le texte dramatique est qualifié par M. Cavalli comme un texte «qui rapporte les paroles de quelqu'un»¹³. On commence ainsi la lecture par l'observation de l'aspect physique du texte. On avance dans la construction du sens par l'application des techniques de lecture citées au-dessus (balayage, survol, repérage, formulation d'hypothèses) en analysant le texte, le contexte, les paroles des personnages et le vocabulaire. La fiche pratique se présente de la façon suivante.

Fiche pratique:

Objectif général: performance linguistique et littéraire, axée sur l'expression orale;

Objectifs spécifiques:

- savoir discriminer un texte selon son appartenance au genre littéraire;
- savoir élaborer des hypothèses;
- être capable d'exprimer son point de vue;

seignement/l'apprentissage du français. Cours de méthodologie, Éditions Université Pédagogique d'État «Ion Creangă», Chişinău, 2003, p. 124.

¹³ Cavalli, Marisa, *Lire, Balayage..., Repérage..., Formulation d'hypothèses...*, Hachette, Col. Activités, Paris, 2000, p. 41.

Public cible: étudiants débutants en FLE;

Matériel: *Le mot fatal* par Sylvaine Hinglais

I. Observez le document.

1. Ce texte se rapporte à:
 - a) un article de journal;
 - b) un conte;
 - c) une pièce de théâtre;
 - d) une poésie.
2. Justifiez votre réponse.

On commence par l'étude des éléments de l'architexte, en appliquant la technique du balayage. Les apprenants remarqueront ainsi qu'il s'agit d'une pièce de théâtre.

Ils continueront par la formulation d'hypothèses en faisant appel à ses connaissances littéraires acquises dans leur langue maternelle. Ainsi, ils supposeront que s'il s'agit d'un texte littéraire qui est caractérisé par la présence du dialogue, des didascalies, du nom des personnages devant chaque répliques, alors on peut affirmer que c'est un texte qui se rapporte au genre dramatique.

II. Analysez le texte.

1. Lisez le texte. Précisez l'objectif de lecture des destinataires indiqués ci-dessous. Cochez la bonne réponse:

- a) Un comédien lit une pièce de théâtre pour:
 - s'informer;
 - réfléchir;
 - acquérir des connaissances;
 - apprendre par cœur les paroles d'un personnage pour jouer son rôle.
- b) Un metteur en scène lit une pièce de théâtre pour:
 - organiser le spectacle;
 - se distraire;
 - apprendre par cœur;
 - s'occuper du décor de la scène.

c) Un enseignant de français lit une pièce de théâtre pour:

- s'informer;
- produire un spectacle;
- apprendre des renseignements sur la vie d'un écrivain;
- le proposer aux étudiants pour le lire ou jouer en classe de langue, afin d'acquérir le français.

2. Relisez le texte. Cochez la bonne colonne dans le tableau suivant en précisant pour chaque destinataire la partie de la pièce de théâtre qui l'intéresse:

Le destinataire	Les didascalies	Les paroles des personnages
Le comédien		
Le metteur en scène		
L'enseignant de français ou l'apprenant		

Selon M. Souchon, chaque texte littéraire représente «un échange verbal»¹⁴ entre l'émetteur et le récepteur. Ainsi, nous invitons les apprenants à découvrir les différents récepteurs du texte dramatique et à identifier leurs objectifs de la lecture.

Ensuite, ils devront indiquer les parties du texte dramatique qui intéressent les différents récepteurs.

III. Analysez le contexte.

Complétez le tableau suivant:

QUI?	OÙ?	QUAND?	COMMENT?

Cette activité invite les apprenants à repérer le nom des personnages, le lieu et le temps où l'action se déroule, et la façon dont elle évolue.

¹⁴ Albert, M.-C. Souchon, M., *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris, 2000, p. 12.

IV. Testez votre compréhension du dialogue.

1. Lisez le texte et répondez «vrai» ou «faux»:

La scène se passe dans un appartement. V F

Les deux personnages chantent. V F

L'Agresseur insulte l'Agressé. V F

L'Agressé est irrité. V F

L'Agresseur est violent. V F

L'Agressé est marié. V F

2. Quel est le type de relation entre les deux personnages.

À cette étape les apprenants vérifieront leur compréhension du texte et formuleront des hypothèses sur la relation entre les personnages principaux.

V. Analysez les paroles des personnages.

1. Observez le document. Indiquez dans le tableau suivant les caractéristiques de la façon dont les paroles des personnages sont rapportées.

Caractéristiques	Oui	Non
La présence des guillemets pour introduire les paroles du personnage		
La présence des verbes introducteurs (dire, demander, affirmer)		
La présence des indices sur les gestes et la voix des personnages		
La présence des noms des personnages devant leurs paroles		
Indication du personnage à qui la parole est adressée		

2. Tracez la différence entre la façon de rapporter les paroles des personnages dans le théâtre et le roman.

Cette tâche a pour but principal d'approfondir les connaissances des apprenants en ce qui concerne les genres littéraires. Les étudiants auront ainsi la possibilité d'identifier mieux les textes appartenant au genre dramatique.

VI. Cherchez les mots pour le dire.

Trouvez dans le texte des expressions pour exprimer les suivants actes de parole.

Insulter qqn	
Exprimer sa patience	
Reprocher qch à qqn	
Donner une explication	

La façon de s'exprimer joue une grande importance dans la communication. Nous invitons les apprenants à découvrir les actes de parole lors d'un conflit. Les expressions à trouver aideront les apprenants à enrichir leur vocabulaire, mais aussi à construire correctement un acte de parole.

VII. Vérifier votre compréhension.

Reliez les mots et les définitions:

Vipère	Homme méprisable, qui agit de manière déloyale
Vautour	Qui est laid
Blanc-bec	Homme dur et rapace
Salaud	Personne née hors du mariage
Connard	Personne maléfaisante ou médisante
Cocu	Jeune homme sans expérience et prétentieux.
Bâtard	Imbécile, crétin.
Moche	Personne qui est trompée

L'activité suivante a pour but l'étude du vocabulaire du texte. Les apprenants auront ainsi la possibilité de découvrir le registre de langue utilisé dans le texte.

VIII. Écrivez un dialogue de théâtre. Jouez la scène.

Partez de la question «La tolérance, jusqu'où peut-elle aller?». Organisez votre travail de la façon suivante:

- Imaginez quelques personnages et donnez leur un nom;
- Ils sont en train de rentrer chez eux en bus où ils se sont bousculés;
- Écrivez les répliques qu'ils se disent lors de la querelle en vous appuyant sur le contenu du texte lu;

- Donnez des indices sur le décor, les gestes et l'attitude des personnages, le timbre de la voix et l'intonation.

À cette étape nous avons proposé aux apprenants d'écrire une petite scène en respectant toutes les caractéristiques d'un texte dramatique. C'est ici que les apprenants doivent mettre en valeur la somme de toutes les connaissances acquises pendant la lecture du texte.

La façon d'écrire les dialogues et de les jouer permettra à l'enseignant de réaliser si ses apprenants ont compris partiellement, moyennement ou parfaitement le texte dramatique.

Conclusions

En définitive, nous nous sommes proposés de présenter un modèle de réception d'un texte dramatique à travers la lecture interactive, axé sur la méthodologie de M. Cavalli. Nos activités ont été conçues autour du

texte *Le mot fatal* par S. Hinglais pour les étudiants débutants en FLE.

Quand on parle de la réception d'un texte littéraire, on pense au processus de lecture. C'est juste par ce moyen qu'on peut commencer la réception du texte littéraire, notamment de celui dramatique, où de niveau de la réception de celui-ci dépend la réussite de la représentation.

Le modèle de lecture interactive présenté donnera aux apprenants la possibilité de participer à la construction du sens du texte en partant de l'extérieur vers l'intérieur et vice versa. Les apprenants accompliront cette tâche repérant des faits linguistiques, discursifs, élaborant des hypothèses. Mais le principal avantage de l'application de ce modèle de lecture consiste quand même dans la possibilité d'explorer le texte dramatique dès le niveau débutant.

Bibliographie

1. Albert, M.-C. Souchon, M., *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris, 2000.
2. Cavalli, Marisa, *Lire, Balayage..., Repérage..., Formulation d'hypothèses...*, Col. Activités, Hachette, Paris, 2000.
3. Cuq, Jean-Pierre et al., *Dictionnaire de didactique du FLE*, Hachette, Paris, 2003.
4. Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005.
5. Dorina Roman, *La didactique du français langue étrangère*, Editura Umbria, Baia Mare, 1994.
6. Gruca, Isabelle, «La littérature en didactique des langues: entre identité et altérité» in *Les cahiers de l'asdifle, littérature et FLE: tissage et apprentissage, Actes du 45^e et 46^e Rencontres Mars 2010, Paris – Octobre 2010, Dijon*, Nr. 22, Association de didactique du français langue étrangère, Paris, 2010.
7. Guzun, Maria, *Les nouvelles technologies éducatives utilisées dans l'enseignement/l'apprentissage du français. Cours de méthodologie*, Éditions Université Pédagogique d'État «Ion Creangă», Chişinău, 2003.
8. Moirand, Sophie, *Situation d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*, CLÉ International, Didactique des langues étrangères, Paris, 1979.
9. Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2^{ème} édition revue et argumentée*, Collection L'ESSENTIEL FRANÇAIS, Éditions ORPHYS, Paris, 2008.



АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО СТИЛЯ МУЗЫКАНТА

THE AXIOLOGICAL CONTEXT OF MUSICIAN'S INDIVIDUAL PERFORMING STYLE FORMATION

Оксана АНДРЕЙКО,

доцент, доктор наук,

Львовская национальная музыкальная академия

им. Н. В. Лысенко, Украина

Abstract: The article discusses the value and the creative aspect in musician's individual performing style formation. In connection with the need to develop a purposeful, self-comprehension work of the musician-artist, you need to differentiate his personal qualities as a subject of the performing culture and in this connection to define the perspective-value directions of his professional development. The unit of measurement of the performing personality is based on its dynamic personal dispositions. There are the personality contents which includes the subject's identification and the evaluation of the object of the educational process - the interpretation of a musical work, mastering the tools of artistic and technical expression of the musician, that constitute the basis for the musician's individual performing style formation. Thus, an individual performing style is defined as a personal-value category, because its structure combines the artistic and the individual values.

Keywords: value and creative aspect, individual performing style, personal dispositions, performing worldview.

Кардинальные изменения в образовании, которые совершаются в наше время, создают предпосылки для развития стратегии обучения студентов на основании приоритетов интересов личности, ее внутреннего мира. В контексте новой гуманистической педагогической парадигмы, в пространстве личностно ориентированного обучения важное значение приобретает процесс формирования ценностного сознания исполнителя. На этой основе формирование отношения учащихся к объектам музыкально-исполнительской деятельности получает личностную и общественную значимость.

Аксиологическое понимание личности как субъекта и объекта культуры является основным фактором гуманистического развития цивили-

зации. В соответствии с таким культурно-психологическим, ценностным контекстом сформулированы определения личности И. А. Зязюном, Г. С. Костюком, А. С. Макаренко, В. В. Рыбалко. Значительными для понимания развития музыкально-исполнительской культуры являются научные и искусствоведческие взгляды на ценность личности В. Г. Кремен, В. В. Медушевского, О. Н. Олексюк, В. А. Роменца, О. П. Рудницкой и др.

Цель статьи состоит в том, чтобы показать, как с необходимостью развития целенаправленной, самосознательной деятельности музыканта-исполнителя возникает потребность дифференциации его личностных качеств как субъекта исполнительской культуры и, в этой связи, определения перспективно-

ценностных направлений его профессионального становления.

Основанием структуры исполнительской личности выступают, прежде всего, ее персональные диспозиции, которые обозначают сознательную готовность личности к оценкам ситуации и поведения, обусловленные предыдущим опытом. Важной единицей измерения личности являются ее *динамические личностные смыслы* – переживание повышенной субъективной значимости профессиональной информации, которая оказалась в поле действия ведущего мотива. Именно они выступают как составные сознания и характеризуются индивидуализированным отображением действительного отношения личности к объекту (личностное восприятие методической информации, музыкально-исполнительский интерпретационный процесс), благодаря которому разворачивается исполнительская деятельность музыканта. Динамические личностные смыслы исполнителя выражают единство его эмоциональных и интеллектуальных процессов. Сущность личностного смысла скрывается в определении и оценке субъектом объектов процесса обучения – интерпретации музыкального произведения, овладения средствами художественно-технической выразительности музыканта.

Личностные смысловые системы музыканта-исполнителя определяются такими характерными признаками, как: 1) смыслообразовательные мотивы, которые побуждают музыканта-исполнителя к деятельности; 2) отношение исполнителя к объектам музыкально-исполнительского процесса, которые приобретают для него субъективную цен-

ность – значительность; 3) смысловые установки, выражающие личностно-профессиональный смысл; 4) регулируемая смысловыми установками музыкально-исполнительская деятельность.

Таким образом, личностный смысл имеет ряд важных особенностей, связанных с анализом структуры личности в целом. Главная из них трактует личностный смысл как производный от социальных позиций – определение роли исполнителя в его специализированно-деятельностных процессах как воспроизводителя или творца.

Предопределение личностного смысла социальной позицией определяет другие особенности: опосредованность преобразования личностного смысла изменениями, обусловленными профессиональной деятельностью; уровень осознания личностного содержания для его перспективной трансформации.

Своими функциями *личностное содержание* обуславливает доступность для сознания исполнителя субъективного значения деятельности. Однако доступность к сознанию не означает, что содержание всегда будет осознано. Оно (содержание) может совершать свою функцию информирования в эмоционально-чувственной форме. В таком случае перед исполнителем возникает проблема рефлексии – задание поиска смысла.

Одной из особенностей формирования ценностно-исполнительского сознания музыканта как основы его профессиональной культуры является то, что трансляция духовных и материальных приобретений не осуществляется непосредственно, а достигается духовным усилием самой личности му-

зыканта. Ценностная исполнительская ориентация и ценностное исполнительское отношение – это устойчивое, избирательное преобладание связи субъекта исполнителя с объектом в ипостаси музыкального произведения, когда этот объект приобретает для субъекта личностный смысл, оценивается как нечто значительное для музыканта-исполнителя. Единицей анализа исполнительской личности избираются динамические персонализированные диспозиции (конструкты). Они рассматриваются как личностное отображение действительности, которое репрезентирует отношение личности к тем объектам исполнительского процесса, ради которых разворачивается ее деятельность и общение. Осознанная персонализированная смысловая диспозиция, как правило, становится ценностью исполнительской личности в процессе ее эмоционально-рефлексивного усвоения, то есть переживания, опосредованного интеллектом. Социально-ценностное содержание музыкального произведения приобретает персонализировано-личностный смысл и значительность лишь тогда, когда исполнитель понимает его и, главное, когда может его эстетизировать, то есть пережить эмоционально, осознать как ценность, существенную для личности музыканта. В связи с этим И. А. Зязюн указывает на древнегреческий перевод слова «эстетика» - «воспринимаемая, переживаю» [1, с.15].

Таким образом, художественная ценность становится внутренним, эстетическим, усвоенным субъектом музыканта ориентиром его музыкально-исполнительской дея-

тельности и воспринимается как собственная духовная интенция.

Основываясь на высшем проявлении эмоций – чувствах, рожденных переживанием исполнителя того значения, которое имеет для него отношение к музыкальному произведению, представляется необходимым выделение эмоционально-рефлексивной направленности в развитии ценностного сознания будущего артиста. Таким образом, усвоение ценностей музыкального произведения, которыми выступают его драматургические (образно-смысловые) и композиционные характеристики, совершается в эмоционально-рефлексивной плоскости, где психической формой изъясления ценностного сознания являются переживания. Исходя из этого, развитие творческого потенциала музыканта-исполнителя и его постоянное совершенство заключается в трансформации когнитивного содержания произведения в эмоциональное. Это требует скоординированного отображения данного процесса музыкантом-исполнителем с помощью технических средств выразительности. В свою очередь, одной из характеристик и функций эмоций в контексте музыкального исполнительства выступает эмоционально-оценочная, которая выражает способность будущего исполнителя эмоционально оценивать процесс обучения – методическую информацию, содержание музыкального произведения. С другой стороны, такая эмоционально-рефлексивная целеустремленность в развитии исполнительской личности музыканта способствует рассмотрению эмоций как особенного типа знаний – эмоционального познания мира [3].

В данном контексте рассмотрения особенностей ценностно-исполнительского сознания музыканта необходимо подчеркнуть связь эмоций с творчеством – эмоциональной креативностью, которая представляет эмоцию как творческий акт. В этой связи необходимо также указать и на адаптивные функции эмоций музыканта.

Таким образом, эмоции тесно связаны с самосознанием, личностной идентичностью, выступают основой мотивационной сферы и представляют центральные личностные смысловые диспозиции, которые в процессе эмоционально-рефлексивной обработки трансформируются в исполнительские личностные смыслы.

В связи с этим можно констатировать, что содержанием формирования исполнительской культуры музыканта является развитие его ценностного сознания через эмоционально-когнитивные процессы путем системной трансформации исполнительских ценностей, адаптивно-репрезентативным механизмом, которой является экспрессивно-коммуникативная сфера будущего музыканта.

Специфика исполнительской деятельности музыканта заключается в том, что, кроме интеллектуально-эмоциональной сферы музыканта, в профессиональном обучении большое значение приобретает уровень взаимосвязи, координации данной сферы с сенсорно-двигательными процессами, то есть с техникой рук музыканта. Указанная техника выступает последним звеном, объединяющим душу музыканта с инструментом и которая, в свою очередь, требует наработки сознательной, осмысленной связи

эмоций и техники. Именно эти две сферы – эмоциональная и двигательно-моторная, основанием которых являются особенности психофизиологического развития артиста, образуют экспрессивно-коммуникативный компонент исполнительской культуры, который, в свою очередь, обеспечивает трансляцию музыкального содержания, совершает связь исполнителя со слушательским социумом.

Активизация процессов интериоризации объективных взаимоотношений композитор-исполнитель-слушатель в контексте исполнительской деятельности связана с категориями определения художественной субъективности музыкального произведения – субъективной интеграции его художественного содержания. Субъективность музыкального произведения определяется взглядом на его содержание «изнутри исполнителя», то есть через внутренний мир исполнителя.

С другой стороны, воплощенное в музыке чувство невозможно рассматривать как самостоятельную семантическую структуру, забывая о субъекте чувства – композиторском доминантном музыкальном образе или его музыкальном герое (персонаже). Например, лиризм музыкальных образов скрипичных концертов К.Шимановского с тонкими, грациозными, мерцающими мелодическими переливами существенно отличается от лиризма образов скрипичных сонат Э.Грига с их суровым оттенком образов северных лесов Норвегии, благодаря тому что каждому композитору свойственно собственное интонированное мироощущение, собственный дсми-

нантный музыкальный образ – лирический герой [2, с. 48]. Поэтому для исполнителя, слушателя проникновение в эмоциональное состояние, которое воплощается в произведении, не является конечной целью. Наиболее важным в исполнительском искусстве является духовный контакт с живым человеком, который представлен в образе лирического героя, художественного «Я» музыки произведения.

Субъективность в исполнительском искусстве не означает, что предмет последнего – исключительно внутренний мир исполнителя. Не внутрь исполнителя, а изнутри смотрит на мир искусство. «Есть принципиальное отличие в словах: внутренний и изнутри. Первое символизирует возможный объект познания, другое – его стратегию» [2, с. 34]. Внутреннее эмоциональное познание музыкального произведения близко к понятию переживания себя – исполнительского «Я» в произведении, а эмоциональное познание изнутри связано с переживанием произведения через себя – через исполнительское «Я».

Изнутри исполнитель рассматривает музыкальное произведение и тем же путем проникает во внутренний мир. Это взгляд с позиции интегральной целостности человеческого существования, с позиции реальной и духовно-культурно прожитой жизни, которую вмещает личность. Таким образом, для исполнительской личности музыканта характерны такие черты, как исполнительская *экстериоризация* – самовоплощение музыканта в исполнительской деятельности; исполнительская *интериоризация* – внутренняя сосредоточенность на

собственном духовном мире, глубинных слоях собственного «Я» в континууме музыкально-исполнительской деятельности, включая анализ самосознания собственного «Я» в поле музыкального произведения; исполнительская *трансценденция* – формирование внутреннего доминантного принципа, который одинаково распространяется как на профессиональную деятельность исполнителя, так и на его внутренние персональные диспозиции. Это свидетельствует о наличии сформировавшегося *исполнительского мировоззрения*.

Таким образом, можно констатировать, что исполнительской личности присущи такие основные характеристики, как: целеустремленность, творческая активность, глубинные смысловые структуры – динамические смысловые системы, степень осознания своего отношения к объектам исполнительского процесса. Все эти явления персонализуют личность исполнителя и в итоге становятся основой для формирования индивидуального исполнительского стиля.

В контексте данного исследования *исполнительская личность* предстает как синтез духовно-ментального, психофизиологического и социального факторов. Исполнительская личность – это личность, которой присуще исполнительское самосознание и сформировавшееся исполнительское мировоззрение. Данной личности характерно понимание своих социальных функций, осмысление себя как субъекта исполнительского творчества. Под исполнительской личностью понимаем откристаллизованные в духовном мире ее ментально-эстетические, индиви-

дуально-психологические и целостно-коммуникативные исполнительские качества, которые составляют почву для формирования исполнительского стиля. Исполнительская личность индивидуализирована в той мере, в какой она владеет самостоятельностью в своих суждениях, убеждениях, взглядах, то есть независимостью собственного мировоззрения, когда сознание не «зашлакованное», а владеет собственными, независимыми исполнительскими установками, наблюдениями, мышлением, переживанием, своеобразной системой художественно-технической выразительности, базирующейся на специфике инструментальной техники. Социальная составная исполнительской интегральной личности скрывается в формировании ее *исполнительского мировоззрения* как предпосылки ее совершенного проявления.

Исполнительская индивидуальность как ядро личности характеризуется такими особенностями как: музыкальные способности, индивидуально-психические качества, музыкально-исполнительский опыт. Именно эти особенности придают неповторимость каждой исполнительской личности. Таким образом, индивидуальность – неповторимое, своеобразное проявление личности в музыкально-исполнительской деятельности. Самоосознание собственной оригинальности, особенностей музыкального произведения через призму исполнительского мировоззрения составляет сущность персонализированной (индивидуализированной) исполнительской личности музыканта. В контексте данного исследования исполнительское ми-

ровоззрение предстает как система сформированных взглядов на музыкальное искусство, объединенных личностными принципами музыкально-исполнительской деятельности. Исполнитель формирует мировоззрение в процессе выхода за пределы собственной индивидуальности и обращения своего духовного взгляда на интонированное миропонимание композиторской фабулы произведения, на отображение в ней композиторского мирозерцания. Таким образом, рождается диалог двух мировоззрений – двух сфер музыкальных идеалов – персонажей, героев, образов – композиторского и исполнительского. Глубина осознания и наличие творческой регуляции в данном процессе составляют содержание музыкально-исполнительской персонализации – личностной и деятельностной.

В связи с этим исполнительское мировоззрение является системой установившихся взглядов на исполнительское искусство и определением роли самого исполнителя в нем, а также формированием на почве данной системы профессиональных принципов познания и деятельности, ценностных убеждений, идеалов, специализированных установок. Именно установившееся мироззрение музыканта является основой для формирования его *исполнительского стиля* в его персонализированном проявлении.

В данном дискурсе исходя из определения композиторского стиля как интонированного мироощущения [2], видится возможным охарактеризовать музыкально-исполнительский стиль и как интонированное исполнительское

восприятие музыкального произведения через персональные принципы (диспозиции), являющиеся основой для развития исполнительского мировоззрения и воплощенные индивидуально-избранными средствами технической выразительности инструменталиста. Таким образом, содержание исполнительского стиля – это не сумма индивидуально-типологических особенностей музыканта, отображенных в фабуле музыкального произведения, а духовно-ценностная связь двух ментальных сфер – исполнителя и композитора. В связи с этим можно определить, что исполнительский стиль – это личностно-ценностная категория, поскольку в ее структуре объединяются художественно-объективное и индивидуально-ценностное.

Таким образом, в результате анализа формирования исполнительской личности музыканта и компонентов его музыкально-исполнительской деятельности в контексте ценностно-персонализированного подхода к развитию данных феноменов, приходим к выводу, что *индивидуальный исполнительский стиль* является синтезом исполнительского мировоззрения как эмоционально-когнитивной и ценностно-творческой образной системы, которая самореализуется индивидуально-избранной техникой инструменталиста, что определяет характер музыкально-исполнительской интерпретации, ее духовно-ценностное устремление.

Литература

1. Зязюн І.А. *Естетичні засади розвитку особистості*/І.А.Зязюн//Мистецтво у розвитку особистості: [Монографія / за ред. Н.Г. Ничкало]. – Чернівці: «Зелена Буковина», 2006. – С.14-36.
2. Медушевский В.В. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*/В. В. Медушевский. – М.: «Музыка», 1976. – С. 252.
3. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*/ Б.М. Теплов. М.: АПН, 1947. – 333 с.



ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

*THE COMPLEMENTARY EDUCATION AS FACTOR OF DEVELOPMENT
AND FORMATION OF ETHNIC AND VALUE ORIENTATIONS
AT PUPILS FROM THE ORPHANAGES*

Лиана ТОМИЛИН,

аспирантка,

Тираспольский государственный университет, Кишинёв

Abstract: The present article concerns the further education of children, which is seen as vital for the educational environment prevailing in today's society; it is socially claimed and requires constant attention and support from the society and the state.

The complementary education is a crucial factor in the development and formation of ethnic and value orientations at pupils from the orphanages.

Keywords: education, orphanage, ethnopedagogics, folk culture, pupils, ethnic and cultural potential.

Процесс глубокого реформирования всех сфер общественной жизни неизбежно коснулся и системы образования как одного из основных факторов стабильного функционирования общества.

Дополнительное образование детей рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном обществе, оно социально востребовано, требует постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства.

В «концепции модернизации дополнительного образования детей на период до 2015 года» (в России) указано состояние дополнительного образования детей и необходимость его усовершенствования, указаны цели, задачи и направления модернизации дополнительного образования, определено создание условий для повышения квалификации и подготовки педагогов дополнительного образования.

Под «дополнительным образованием» понимается мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, лично.

В Молдове модернизация дополнительного образования находится в стадии усовершенствования.

Основное образование, по нашему мнению, не в полной мере может способствовать развитию внутреннего мира человека, формированию его ценностного отношения к этнокультурному наследию, так как предметное содержание изучаемого материала несет сугубо информационный характер, способствует только накоплению фактов и понятий, при этом на дополнительное образование выделяют недостаточное количество часов.

Интеграция общего и дополнительного образования, несомненно, становится важным условием перехода на новый Стандарт. Значительной составляющей образовательного процесса современной школы в рамках нового Стандарта является *эффективная организация второй половины дня, выделенной в категорию «внеурочная деятельность»*.

В «концепции модернизации образовательной системы детских домов» определены важность и значение системы дополнительного образования детей-сирот как необходимое звено в воспитании многогранной личности, подчеркнута важнейшая роль учреждения (детского дома) как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личностного, социального и профессионального самоопределения детей.

Дополнительное образование является составной частью целостной воспитательной системы и решает конкретный ряд вопросов. [4, 28]

Основное предназначение системы дополнительного образования – *формирование у ребенка позитивной «Я – концепции», характеризующейся уверенностью в доброжелательном отношении к ребенку окружающих, убежденностью ребенка в том, что в данном виде деятельности он успешен, оригинален, ярок, а также развитие мотивации личности к познанию и творчеству.*

В условиях детского дома система дополнительного образования, на наш взгляд, наиболее актуальна, так как воспитанникам детского дома присущи *неустойчивые интересы, низкая мотивация к любой деятельности.*

Дополнительное образование детей в условиях детского дома обладает целым рядом положительных качеств, таких, как:

- личностная ориентация;
- практическая направленность;
- многофункциональность;
- мобильность;
- усиление воспитательных функций через активизацию деятельности воспитанника;
- разнообразие содержания, форм, методов дополнительного образования;
- оригинальная образовательная программа, не повторяющая учебную общеобразовательную программу;
- представление ребенку широкого разнообразия действий в различных областях деятельности;
- отсутствие регламентации средствами, стандартами;
- содержание дополнительного образования *определяется социальным заказом детей, в соответствии с их желаниями выбираются направления деятельности, при этом учитываются возможности детей и, соответственно педагогического коллектива детского дома.*

Детский дом – это государственное воспитательное учреждение, в котором обеспечивается содержание, обучение и воспитание детей в возрасте от 3 до 18 лет, лишившихся попечения родителей, а также детей одиноких матерей, испытывающих затруднения в их содержании и воспитании.

Основная задача детского дома – создание детям условий для воспитания и получения образования, оказания помощи в выборе профессии, подготовке их к самостоятельной жизни.

В детский дом поступают дети, в основном, по несколько лет скитавшиеся по подвалам, давно утратившие связи с семьей. Подавляющее большинство их приобщилось к алкоголю, табаку, другим вредным привычкам, у них утрачены обычные бытовые навыки, они страдают нервными расстройствами, повышенной агрессивностью, задержкой психического развития.

Важно отметить, что **проблемы детей-сирот** носят *социальный, медицинский, психологический и педагогический характер.*

Основными задачами дополнительного образования являются:

- обеспечение необходимых условий для личностного развития детей, укрепления их здоровья, профессионального самоопределения;
- адаптация детей к жизни в обществе;
- организация содержательного досуга;
- удовлетворение потребности детей в занятиях физической культурой и спортом;
- развитие ценностных ориентаций, формирование общей культуры;
- создание структуры управления дополнительным образованием;
- выбор путей, средств и методов взаимосвязанных действий для достижения поставленных целей;
- комплексное и интегрированное планирование воспитательно-образовательного процесса и дополнительного образования.

Дополнительное образование в детском доме включает в себя обучение и воспитание детей-сирот, восполняющее собой недостаток семейного воспитания, подготавли-

вающее воспитанника к будущей самостоятельной жизни. [1, 24]

Дополнительное образование в нашем детском доме представлено рядом направлений, основными среди которых принято считать следующие:

- основы семейного воспитания в условиях детского дома;
- художественно-эстетическое воспитание;
- трудовое направление;
- спортивно-оздоровительное направление;
- граждановедение;
- учебно-познавательное направление;
- экологическое воспитание.

Система дополнительного образования представлена разными структурами: кружки, секции, студии, клубы, центры, творческие объединения.

Разные формы работы расширяют пространство для творческой самореализации воспитанников.

Формирование этноценностных ориентаций у воспитанников детского дома, как мы уже отмечали, отражается на всей системе дополнительного образования. Хотя этот процесс длительный и сложный, он вполне может быть реализован. Успех зависит от ряда факторов, в основе которых лежат принципы:

- *гуманизма*: утверждение непреходящей ценности общекультурного человеческого достоинства, внимания к историческим ценностям, их значимость для развития искусства, науки, культуры;
- *демократизма*: право каждого ребенка на выбор своего пути развития и участия в образовательном процессе;

- *детоцентризма*: приоритетность интересов ребенка, превращение его в равноправного субъекта образовательного процесса;
- *дифференциации и индивидуализации образования*: выявление и развитие склонностей, способностей в различных направлениях деятельности;
- *творчества*: развитие творческих способностей детей, системности, преемственности знаний;
- *сотрудничества*: признание ценности совместной деятельности детей и взрослых;
- *природосообразности*: учет возрастных и индивидуальных особенностей, задатков, возможностей воспитанников, включения в различные виды деятельности;
- *культуросообразности*: ориентация на потребности общества и личности воспитанника, единство человека и социокультурной среды, адаптация детей к современным условиям жизни общества;
- *добровольности*: выбор ребенком вида деятельности, педагога дополнительного образования, объединения, кружка, студии, что позволяет в условиях дополнительного образовательного процесса удовлетворять интересы личности.

Данные принципы представляют систему, обеспечивающую реализацию функций детского дома по дополнительному образованию, они достаточны и обязательны.

Существует ряд факторов, особенностей, которые способствуют формированию этнических ориентаций у воспитанников детского дома в условиях дополнительного образования, среди которых: материальная база детского дома, кол-

лектив воспитанников (их возраст, уровень развития, интересы, национальная принадлежность и др.), педагогический коллектив, качество составленной программы по формированию ценностных ориентаций и др. [2, 110]

Детский дом, в котором мы осуществляем свою педагогическую деятельность, располагает хорошей материальной базой (детский дом находится на государственном обеспечении, а также спонсируется обществом с ограниченной ответственностью «Шериф»).

Общая площадь составляет более 2488 квадратных метра, на прилегающей территории находятся пруд, в котором в теплое время года обитают декоративные виды рыб, детская игровая площадка, площадка для занятия физкультурой, проведения соревнований и игр, приусадебный участок, на котором дети выращивают овощи и фрукты для консервирования на зиму, розарий.

Во всех помещениях МОУ «Детский дом» (г. Тирасполь) сделан капитальный «евроремонт», установлена противопожарная система безопасности, установлена новая, современная мебель и техника, имеется компьютерный класс, обеспеченный по последнему слову техники, библиотека, обеспеченная не только учебной, художественной и познавательной современной литературой, но и периодикой (различные журналы и газеты).

В детском доме проживают 104 ребенка детей и работают 72 сотрудника.

В детском доме 28 жилых комнат, актовый зал, столовая и кухонный блок, спортивный зал, библиотека и медицинский блок. Созданы и оборудованы кабинеты:

для занятий с дошкольниками, методический, домоводства, логопеда, психолога, творческая мастерская.

В детском доме работают специалисты: психолог, логопед, педагог-организатор, педагоги дополнительного образования, медицинские работники, социальные педагоги, педагог дошкольного образования, инструктор-методист, музыкальный руководитель. Администрация осуществляет общее руководство.

Численность воспитанников на 1 сентября 2012 года составляла 104, из них – 50 мальчиков и 54 девочки (число воспитанников постоянно меняется, так как некоторые обретают новую семью).

По возрастным категориям количество детей представлено следующим образом:

- дошкольники – 15 детей или 14,4%;
- младший школьный возраст – 37 детей или 35,6%;
- средний возраст – 31 подросток 29,8 %;
- старший возраст – 21 подросток или 20,2%.

Охват детей сирот дополнительным образованием составляет 89 детей или 85,5% от общего числа воспитанников,

Коллектив ребят нашего детского дома – многонациональный коллектив. Мы не можем точно распределить детей по их национальной принадлежности: национальность дети выбирают сами по достижению шестнадцатилетнего возраста, в случае, если родители принадлежат к разной национальности. Если гипотетически предположить национальную принадлежность воспитанников нашего детского дома, статистически это будет выглядеть так: 36,5% (38 де-

тей) являются представителями молдавской национальности, 30,8% (32 ребенка) – русской национальности, 19,2% (20 детей) – украинской национальности и 13,5% (14 детей) являются представителями гагаузской, болгарской, узбекской и других национальностей.

Таким образом, национальный состав выглядит примерно так:

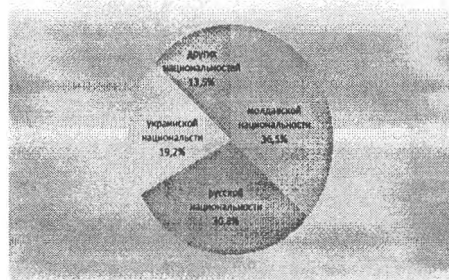


Диаграмма 1.2. Национальный состав воспитанников детского дома.

Огромную роль в формировании ценностных и в том числе этноценностных ориентаций играет сама личность ребенка.

Мы не будем анализировать все факты, воздействующие на формирование этноценностных ориентаций, однако следует отметить, что, став сиротой, ребенок переживает стрессовую ситуацию, в результате которой изменяется его жизнь, а стрессы всегда приводят к непредсказуемым последствиям.

И.А. Фурманов выделяет несколько категорий детей, ставших сиротами:

- дети, пережившие смерть родителей;
- дети из семей алкоголиков;
- дети, которые подверглись сексуальному насилию;
- дети, которые подверглись физическому насилию;
- дети, которые постоянно подвергались оскорблениям и унижениям.

Эта категория детей уже в раннем детстве обладает недетским жизненным опытом: ранняя изоляция от семьи, потеря любви и доверия к родителям. Увеличивается количество детей с отклонениями, то есть увеличивается количество детей-инвалидов, и, конечно же, такая ситуация существенно влияет на формирование ценностных ориентаций.

Анализируя жизнь ребенка в детском доме, **можем выделить специфические факторы, влияющие на процесс формирования этноценностных ориентаций:**

- проживание в коллективах, а не в семье, что приводит к необходимости адаптации к большому коллективу сверстников (иногда это большинство принадлежит другой национальности), а это усиливает агрессию ребенка;
- отсутствие значимого взрослого, к которому формируется привязанность, частая смена воспитателей, смена требований, норм иногда приводит к дезориентации в поведении ребенка;
- регламентация жизнедеятельности ребенка, ограничение личностного выбора приводит к подавлению самостоятельности и инициативности, что затрудняет формирование ценностных ориентаций;
- резкое сокращение контактов с семьей и родственниками, обрыв корней, отсутствие у ребенка примеров жизни его предков затрудняет формирование этноценностных ориентаций у воспитанников.

Наличие этих фактов формирует типологические личностные качества ребенка-сироты, на что ука-

зывают исследования, проведенные в разных странах мира. И. Лангмейр, З. Матейчик свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути.

По мнению И.А. Фурманова, поведение детей, воспитывающихся вне семьи, отличается несформированностью внутреннего психического плана действий, а ориентация мышления, мотивации и поведенческие реакции направлены в основном на внешнюю ситуацию, что проявляется в эмоционально-волевой сфере личности ребенка-сироты.

В.А. Минкова описывает портрет воспитанника детского дома: пониженный фон настроения, бедная гамма эмоций, однообразие и стереотипность эмоциональных проявлений, эмоциональная поверхностность, способствующая сглаживанию отрицательных переживаний, неадекватные формы эмоциональных контактов, повышенная склонность к страхам, нестабильность эмоциональных контактов с окружающими, импульсивность, аффективность, непонимание эмоционального состояния другого человека.

Чрезвычайно важным является воспитание на основе народных традиций: изучая историю, этнографию и культуру, воспитанник знакомится с духовно-нравственными ценностями, включенными в общий контекст традиционного жизненного уклада народа и проявляющимися в нравах, обычаях, поговорках и пословицах, в нормах поведения, в практике общения между людьми.

Программа дополнительного образования по формированию этнических ориентаций у воспитанников детского дома направлена на следующие возрастные категории:

- младший школьный возраст (1-4 классы);
- средний школьный возраст (5-7 классы);
- старшие классы (8-9 классы).

Этнокультурный потенциал формирования этнических ориентаций в младшем школьном возрасте направлен на:

- ознакомление детей с историей родного края, природным, социальным и рукотворным миром, который окружает ребенка, на воспитание гармоничной личности;
- расширение кругозора детей о своей национальной принадлежности;
- воспитание личности в духе взаимопонимания между людьми разных национальностей.

Этнокультурный потенциал формирования этнических ориентаций у воспитанников среднего возраста направлен на:

- выработку умения видеть взаимосвязь, взаимовлияние культур, определять общность и различия в историческом, научном, культурном развитии разных народов;
- развитие национальных языков;
- изучение традиций, обычаев, обрядов, культуры своего народа;
- формирование умений анализировать значение духовно-нравственных ценностей.

Этнокультурный потенциал формирования этноценностных ориентаций у воспитанников детского дома старшего возраста предусматривает:

- использование исторических фактов в формировании многонационального государства;

- дальнейшее формирование этноценностных ориентаций личности, способной к творческому саморазвитию, осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальных традиций;
- знание этнографии народов, с детьми которых воспитанники общаются и живут вместе;
- знание своеобразия национального этикета, обрядов, быта, одежды и т.д.

Составленные программы по формированию этнических ориентаций у воспитанников детского дома в условиях дополнительного образования:

1. моделирование и конструирование одежды;
2. мягкая и сувенирная игрушка;
3. бисерное рукоделие;
4. художественная вышивка крестом;
5. вязание спицами и крючком;
6. художественное лоскутное шитье.

Использование возможностей этнокультурного потенциала на занятиях в «Творческой мастерской» способствует подготовке воспитанников к самостоятельной взрослой жизни, формирует условия для развития творческой личности, способной создать благополучную семью.

Дополнительное образование детей – явление разноплановое, разнообразное, разноуровневое. Ученые выделяют различные уровни дополнительного образования детей. По мнению Л.Ю. Ляшко, дополнительное образование представлено четырьмя уровнями: досуговый, репродуктивный, эвристический и креативный (схема № 3). [3, 42]

IV уровень

Креативный, способствующий самореализации воспитанника. Педагог развивает творческую личность

III уровень

Эвристический, характеризующийся устойчивостью интереса воспитанника к выбранному виду деятельности. Педагог учит приобретать знания самостоятельно, развивает способности

II уровень

Репродуктивный, направленный на закрепление мотивации к заинтересованной деятельности. Педагог дает знания, умения, навыки (обучает).

I уровень

Досуговый, обеспечивающий отдых и содержательное проведение воспитанниками времени. Педагог дает знания, умения, навыки (обучает).

Схема 3. Уровни дополнительного образования воспитанников детского дома (Л.Ю. Ляшко).

Единство объективных и субъективных условий социума обеспечивает систему формирования этнических ценностей и этнических ориентаций у воспитанников детского дома.

Среди факторов и условий, влияющих на процесс формирования этноценностных ориентаций у воспитанников детского дома, можно выделить:

- факторы, связанные с последствиями возникновения сиротства;
- факторы, связанные сличностными особенностями воспитанников;
- факторы, связанные с организацией жизнедеятельности в детском доме;
- факторы, связанные с организацией воспитательной работы в учреждении;

- социальные факторы.

Следует отметить, что все эти факторы носят интегративный характер. Некоторые из данных факторов могут стать неуправляемыми, например, социальный, связанный с возникновением сиротства. Тем не менее, его тоже необходимо учесть, чтобы процесс формирования ориентаций у воспитанников детского дома был более успешным.

Дополнительное образование выступает как социокультурная система, обеспечивающая преемственность культурных норм, духовных ценностей, нравственных идеалов.

Целью такого образования является приобщение человека к культуре общества, который в свою очередь, будет уважать культурные традиции других национальностей.

Литература

1. Егорова, А.К. Учреждения дополнительного образования и жизненное самоопределение школьников. Народное образование. 2008. № 8, с. 24
2. Куприянов, Б.В. Программы в учреждении дополнительного образования детей. 2011, с. 110
3. Никитин, И.К. К вопросу проектирования современной системы воспитания. Дополнительное образование. 2004. №6 с.42
4. Концепция модернизации дополнительного образования детей до 2016 года.



ORIENTĂRI ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ

ORIENTATIONS IN MUSIC EDUCATION

Tatiana DRAGHICI,

profesoară de discipline muzical-teoretice și pian, grad didactic I,
Școala de Artă, Ocnița

Suntem la începutul mileniului trei. Timpul în care solicită fiecare dintre noi să soluționeze numeroase probleme sociale și profesionale, să găsească soluții variate, ingenioase și originale.

Una din sarcinile principale ale activității este cea de a-l învăța pe om să gândească, de aceea profesorul trebuie să se autoformeze continuu.

În experiența mea de profesor la obiectele muzical-teoretice și pian m-am confruntat cu următoarele situații: lucrarea muzicală este interpretată de elev sec, fără emoții, nu este pregătită pentru prezentarea publicului, nu este îndreptată spre potențialul ascultător. Nu există o relație dintre muzician și auditoriu, interpret și ascultător. Aceasta este o problemă actuală și foarte importantă în pregătirea elevilor la Școlile de muzică, la școlile de artă. Mi-am propus ca obiectiv relevarea situației privind cercetarea problemei în cauză în bibliografia de specialitate și trasarea unor căi de soluționare a ei, respectând condiții didactice speciale.

Muzica, spre deosebire de alte genuri de artă (sculptură, arhitectură) are nevoie de un act de reproducere, în interpretare. „Interpretul – acesta-i „promotorul” compozitorului printre ascultători” (B. Asafiev) „intermediarul” între autor și destinatorul lucrării.

Elevul interpret trebuie să-și pună întrebarea: Corespund oare emoțiile

mele, din timpul interpretării, celor necesare de a fi transmise ascultătorului? Deseori se întâmplă ca trăirea emoțională a interpretului să nu fie înțeleasă de ascultător. Adesea ascultătorul rămâne „inert” la muzica propusă de interpret.

Ce se înțelege prin interpretare emoțională? Ce se înțelege prin stabilirea relației emoționale dintre interpret și ascultător? Complexitatea acestei întrebări constă în faptul că pentru a oferi un răspuns trebuie de luat în vedere nu numai legitățile/problemele/specifice ale interpretării, dar și aspectul receptării muzicii interpretate de către ascultător, captarea atenției lui. Interpretul are nevoie de feed-back-ul emoțional al ascultătorului.

În ce constă acest proces? De ce unor interpreți le reușește să cucerască emoțional, să însuflețească ascultătorii, dar altora nu le reușește acest lucru? În ce constă problema? Iată de ce profesorul de instrument muzical trebuie să țină cont de natura psihologică a interpretului și a ascultătorului. Problema ține nu numai de „temperamentul absolut” al sentimentelor, dar și de complexitatea lor, de jocul lor contradictoriu. „Dacă tot ceea ce se petrece în sufletul omului, ar putea fi redat prin cuvinte, menționează A.Serov, muzica n-ar mai exista”.

Într-adevăr, orice lucrare muzicală își găsește viața reală numai în sunet, adică datorită interpretării. În aceasta constă principala diferență dintre muzică și alte genuri de artă, care nu au nevoie de intermediar între creator și destinatar. Operele de sculptură, arhitectură, literatură există așa cum au fost create de autori. În aceeași stare intactă ele pot fi receptate de către admiratorii de artă și peste 1 an sau 100 de ani.

Lucrarea muzicală însă, „capătă viață” și există în mai multe interpretări. Interpretarea muzicală, ca gen de sine stătător al artei, a apărut relativ nu de mult. În sec. al XVII-lea – al XVIII-lea se stabilesc scopul și sarcinile artei muzicale interpretative, care este formulată astfel de P.I. Ceaikovski: „*Sarcina interpretului este de a pătrunde, a înțelege și a transmite ascultătorului conținutul lucrării interpretate*”.

Toți de la începuturile formării artei interpretării muzicale au trecut multe decenii. În această perioadă s-a schimbat stilul interpretării, gusturile publicului, însă cerințele de bază față de interpretarea muzicală, formulate de P.I. Ceaikovski și alți muzicieni, au rămas aceleași. Muzicianul-interpret contemporan este un adevărat artist. Prin măiestria sa el descoperă intențiile autorului, stilul lui și stilul epocii. Măiestria muzical-interpretativă se manifestă în capacitățile interpretului. „*Începând cu primele sunete, interpretul plasează ascultătorul în acea atmosferă, care reprezintă scopul muzicii interpretate și îl menține într-un farmec magnific de la primul sunet până la ultimul...*”, menționează A. I. Serov.

Frecvent se afirmă că interpretarea este a doua creație. Într-adevăr, ascultând o lucrare cunoscută, inter-

pretată de un artist veritabil, involuntar ne apare impresia că piesa muzicală este improvizată/scrisă la moment. Una din trăsăturile specifice ale artei muzical-interpretative constă în aceea că interpretul, rămânând fidel creației autorului, îi oferă lucrării interpretate „un suflu” nou, creează, în procesul interpretării, propria concepție a lucrării, pe care o prezintă ascultătorilor. Sunetele muzicale ale lucrării sunt fixate în textul de note, dar ele trebuie descifrate, însuflețite. Traducerea lor în muzica vie constituie conținutul creației interpretului. Artistul interpretator nu are dreptul să schimbe indicațiile autorului, altfel interpretarea lui va fi supusă celei mai aspre critici. Însă a cânta o frază muzicală puțin mai rar sau puțin mai repede, accentuând un sunet sau altul, evidențiind intonativ frazele, motivele, a găsi o corelație între melodie și acompaniament etc. – toate acestea sânt la latitudinea artistului-interpret. Toate aceste procedee specifice de executare a muzicii dau posibilitate artistului-interpret să-și demonstreze individualitatea. Și în procesul vorbirii, locutorul poate să varieze viteza, să accentueze logic anumite segmente etc. La fel e și cazul interpretului. B. Asafiev afirmă că reușita interpretării depinde mult de talentul și de măiestria interpretului. Dar, oricât ar fi de paradoxal, continuă autorul, talentul, măiestria nu sunt suficiente pentru ca muzica să ajungă la ascultător. Mai este nevoie de o „*altă măiestrie*” – orientarea creației sale spre ascultător, adică, comunicativitatea. Ultima nu vine de la sine. „*Sunt lucrări ale unor compozitori, continuă B. Asafiev, care nu se bucură de succes, cu toate că ele sunt bune, scrise cu talent și anume din lipsa orientării lor spre ascultător,*

din motivul neluării în considerație a legilor percepției auditive”. Compozitorul trebuie să aibă grijă și de organizarea mijloacelor muzicale în așa fel, ca ele să exercite, de rând cu conținutul, și funcția comunicativă. Această cerință, într-o măsură oarecare, se referă și la mijloacele interpretării, la construcția „forme interpretative” a lucrării, orientarea lor către procesul percepției muzicii. Cuvântul „interpretare” include în sine și funcția orientării și realizării activității: „pentru ce”, „pentru cine”.

„Conținutul artistic al lucrării muzicale trebuie adus la ascultător”, subliniază L. A. Mazel. Or, unul din obiectivele majore ale interpretului este de „a comunica”, „a transmite” conținutul lucrării muzicale ascultătorului, dar nu „a o reproduce”.

Problema ascultătorului trebuie să se afle în centrul atenției la studierea lucrării muzicale, predestinate interpretării.

După cum afirmă A. B. Vișinski, una din problemele speciale, care frământă majoritatea interpreților la ultima fază a însușirii lucrării muzicale, rezidă în munca asupra mijloacelor de expresie, ținând cont de percepția auditoriului. „Eu sunt convins că interpretez pentru cineva, mărturișește G. Ghimzburg. Atunci când cânt o frază, mă gândesc că o interpretez nu pentru mine însumi, ci pentru ascultător. Simt dacă fraza este plată, că nu va ajunge la ascultător. Încep prin a mă întreba – de ce?... Încerc să fiu empatic și să simt muzica din perspectiva ascultătorului. Încerc să monitorizez totul – fiecare mișcare, din punct de vedere tehnic și din punct de vedere al ascultătorului. Interpretarea trebuie să fie înțeleasă de toți”.

Pentru a forma abilitatea interpretării elocvente, persuasive, e nevoie de multă muncă. *Una din problemele pregătirii interpretării este educarea dorinței de a comunica cu ascultătorii și, totodată, de a dezvolta capacitățile, necesare pentru o așa comunicare*”, scrie L. A. Barenboim.

Din cele afirmate, conchidem că noțiunile „a cânta”, „a reproduce”, „a interpreta”, pe de altă parte, și „a transmite”, „informa”, „a aduce la cunoștință” lucrarea muzicală nu sunt identice. Orice reproducere, sonorizare, desigur, calitativă a textului muzical reprezintă executarea lucrării, dar nu întotdeauna și transmiterea, ultima având un conținut special, concret. Interpretarea piesei muzicale „pentru sine însuși”, pentru a primi satisfacție, de exemplu, poate să nu corespundă calității necesare de „interpretare-comunicare”. Pentru ca interpretarea să fie la nivel, consemnează A. G. Rubinstein, trebuie respectat un mecanism, iar pentru a o transmite la nivel, mai e nevoie de ceva: e necesar de înțeles, de simțit lucrarea, de reprodus ideile lucrării în așa fel încât să fie accesibile ascultătorilor. Practica confirmă că în clasele instrumentale deseori studiul interpretativ se reduce la un „mecanism”, comunicarea cu ascultătorii rămânând în afara procesului de lucru asupra piesei.

Stabilirea „contactului muzical”, legătura cu sala are două sensuri. Primul sens – acțiunea mai puternică a interpretului asupra ascultătorului, asupra percepției, pe calea organizării speciale a interpretării/direcția relației: „interpret-ascultător”. Al doilea sens, opus celui dintâi – acțiunea auditoriului asupra interpretului prin reacția la cele auzite/direcția legăturii: „interpret – ascultător”. În așa

mod, se obține un contact dublu, interacțiunea ambelor părți: „interpret-ascultător”.

În legătură cu necesitatea formării deprinderilor speciale de comunicare cu ascultătorii în procesul interpretării, a transmiterii lucrării celui care o ascultă, L. A. Barenboim menționează: „Câteodată ne gândim că interpretul a „uitat” de ascultător și marea stăpânire de sine a cântărețului îi permite „să nu observe” auditoriul. „Imaginează-ți, că în sală nu este nimeni, că nimeni nu te ascultă”. Pedagogul se străduiește, ca interpretul să uite de faptul că e interpret, că el este intermediar între autor și ascultători. Nu este un îndemn corect! Interpretul nu poate și nu trebuie „să uite de auditoriu”. Artistismul reprezintă capacitatea de a comunica cu ascultătorii. Dar comunicarea presupune o legătură reciprocă: interpretul-muzician, ca și actorul și lectorul, nu numai acționează asupra auditoriului, dar pune la încercare acțiunea lui”.

O componentă importantă a actului de interpretare o reprezintă și voința interpretului, dorința de a transmite mesajul lucrării către ascultător, comunicarea cu el (Cf. B. Asafiev, B. Goldenveizer, M. Cogan, G. Neigauz ș.a.).

Artistismul interpretativ presupune o strânsă legătură cu lucrarea muzicală, când interpretul însuși e captivat de muzică. Perceperea, trăirea muzicii de către interpret, răspunsul lăuntric emoțional sunt o condiție a transmiterii, a comunicării cu publicul. Vizavi de acest aspect, L. Barenboim remarcă: „...Educarea „dorinței comunicării” și „simțul de a comunica” poate fi realizată – la începutul etapei de instruire – numai indirect, pe calea dezvoltării înțele-

gerii emoționale a muzicii”. Perceperea emoțională vie a muzicii atrage dorința de a transmite cele retrăite altora. Chiar din primele zile de educație muzicală este necesar de dezvoltat un mecanism al interpretului: interpretez – înseamnă trăiesc, transmit, conving, întruchipez, comunic. Aici sânt prezente două mecanisme psihologice: 1 – interpretez „în general”, mă adresez doar mie însumi, 2 – transmit, conving, comunic cu alții. Deosebirea între ele este importantă. Trebuie să ai o sensibilitate aparte, ca să poți să-i faci pe alții să simtă. Interpretul trebuie să învețe a distribui atenția pe diferite direcții, dintre care două sunt mai importante: în primul caz, interpretul decodifică mesajul, urmărește dezvoltarea muzicii. În al doilea caz, are grijă de ascultător – auditoriu, de interpretarea exterioară, la care atrage atenția auditoriului, se vede cu ochii ascultătorului. În așa mod, o jumătate din el trăiește ca artist, a doua jumătate – ca spectator. E ceea ce zicea F. Șaleapin: „Eu cânt și ascult, acționez și urmăresc. Eu niciodată nu sânt singur pe scenă. Pe scenă sunt doi Șaleapin. Unul cântă, altul monitorizează”.

Gesturile au un rol important în procesul comunicării, influențând, în mod considerabil, interpretarea mesajului. În acest context, B. Șepelev menționează: „Mișcările corpului, mimica prezintă a doua cale, nefixată în textul muzical – calea emoțională a exprimării mesajului muzicii”.

Muzica prilejuiește trăirea unei experiențe specifice a vieții. Cei trei participanți la actul muzical – compozitorul, interpretul, ascultătorul – nu sânt doar colaboratori. Ei participă la o experiență comună – experiența muzicală. „Experiența muzicală este,

esențialmente, indivizibilă, indiferent dacă se concretizează în impulsul de a produce, reacția de a reproduce, adică a interpreta real ca interpret, sau imaginar ca auditor...Acest fapt îl consider foarte important”, relevă R. Sessions.

„Muzica izvorăște, indiferent de vitalitatea sau profunzimea ei, din faptul că muzicianul se identifică cu ea, o trăiește cu întreaga sa ființă, își dăruiește prin muzică eul său complet – sumă a ceea ce este mai bun în însușirile sale, și nu doar o parte a sa” /I. Gagim/.

Pe mine, ca profesor de instrument muzical și de discipline teoretice, mă interesează aspectul interior al problemei – nu atât activitatea muzicală, ci actul muzical, nu atât lucrarea, cât comunicarea cu muzica lucrării. Eu am evidențiat unele metode de formare și de dezvoltare a deprinderilor și aptitudinilor auditive la copii, din punct de vedere metodic. Lucrez mult asupra aspectului orientării interpretării asupra ascultătorului. Fac multe experimente, axându-mă pe reacția emoțională a copiilor la cele propuse de mine, reacția dintre interpret și ascultător și metodele de formare a acestei comunicări. Mă manifest nu numai ca pedagog, dar și ca interpret. Eu acționez asupra copilului nu numai prin cuvânt, dar și prin interpretare. Comunic cu copiii ca muzician. În interpretare, folosesc următoarele elemente: reproducerea emoțională, text muzical, însușirea locurilor tehnice, simțul, mișcarea mâinilor, a corpului, a capului. Rezultatele sânt foarte bune,

deoarece am ținut cont de atitudinea elevilor care trebuia formată despre muzică, trezindu-le interesul. Le-am stimulat activitatea emoțională, am accentuat unele momente, sunete, am găsit corelația dintre melodie și acompaniament, tensiunile dinamice etc. Ei au simțit necesitatea de a vedea și a auzi muzica pe viu. Cu ajutorul gesturilor, al mimicii, al mișcărilor corpului, procesul muzical devine mai „vizibil”.

În concluzie, aș recomanda profesorilor de la Școlile de Muzică, de Artă, ca înainte de a veni la copii cu lucrarea muzicală, să clarifice unele probleme: ce procedee trebuie aplicate pentru ca lucrarea să fie înțeleasă, să devină accesibilă, s-o simtă; ce informație să ofere copiilor despre lucrare, asupra căror momente să-și centreze atenția lor, ca muzica să fie percepută mai profund, conștient și cu multă emotivitate.

Folosesc metoda comparației, dialogul, folosesc alte genuri de artă – poezie, dans, vocalizarea sau cântarea vocală a temelor principale. Folosind toate aceste metode, obțin rezultate înalte la lecțiile de literatură muzicală, la lecțiile de pian, la examenele de promovare, de absolvire, la concursurile școlare, raionale, republicane.

Munca de cercetare, fiind, în esența ei, o muncă independentă, lărgiște considerabil granițele priceperilor și deprinderilor mele, îndeplinind rolul de diagnostic. Munca de cercetare îmi aprofundează cunoștințele și contribuie la sistematizarea lor.