

# **ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ**

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

**ISSN: 1857-0445**

*Nr. 2 (22) 2013*

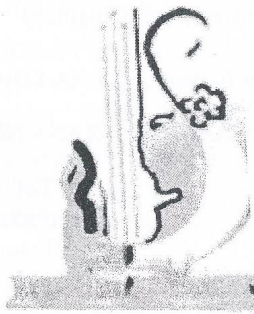
R 48  
RAB4



ISSN: 1857-0445

# ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

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



2 (22) / 2013

Bălți

20

**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,  
membru al Uniunii Scriitorilor,  
membru al Uniunii Muzicienilor

#### **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)

**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 TÂRȚĂU**, dr. în studiul artelor, conf. univ.

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

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

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

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

**LILIANA EVDOKHIMOV**, master în filologie

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

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

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

Tiparul: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

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

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

# S U M A R

## ARTĂ

- OTILIA HUZUM. CREATIVITATEA ȘI OMUL ARTIST** .....7-14
- ATAMNI KAMLI. ASPECTS OF SPECIAL EDUCATION IN THE WORLD AND IN ISRAEL: LEGISLATION, IMPLEMENTATION AND FUTURE POSSIBILITIES** .....15-21
- LILIA TRINCA. EXPERIMENTUL ASOCIATIV: ASPECTE DIDACTICE** .....22-30
- NICOLAE SILISTRARU, AURELIA BUZENCO. CULTURA POPULARĂ – MODEL DE EDUCAȚIE ȘI CONSILIERE A PĂRINȚILOR** .....31-36
- НИКОЛАЙ АГА. К ИСТОРИИ БЕЛЫЦКОГО РУССКОГО ТЕАТРА (конец 1940-х–начало 1950-х годов)** .....37-44

## MUZICĂ

- CRISTINA PARASCHIV, HRISTINA BARBANOI. BACH FOR ALL TIMES DE GHEORGHE NEAGA PENTRU DUETUL DE PIANE – PARTICULARITĂȚI COMONISTICE ȘI DE GEN** .....45-50
- TATIANA COADĂ. VOCAL-CHAMBER CREATIONS BY THE COMPOSERS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA ON THE CONFLUENCE OF THE 20<sup>TH</sup>-21<sup>ST</sup> CENTURIES** .....51-56

## ARTE PLASTICE

- VASILE CIOCA. SPAȚIUL ȘI EDUCAȚIA PLASTICĂ. MODALITĂȚI DE EXPLORARE A SPAȚIULUI ÎN CONTEXTE DIDACTICE LA CLASELE I-VIII** .....57-62

## EDUCAȚIE ARTISTICĂ

- ЛИЛИЯ ГРАНЕЦКАЯ. МАРИНА ПАПЕНЮК. ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕГОСЯ-ПИАНИСТА** .....63-68
- ЕЛЕНА НАНИЕВА. МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ ПИАНИСТА** .....69-74

ЛЮДМИЛА ДАМАШКАН. ПОДГОТОВКА УЧЕНИКА К КОНЦЕРТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ .....	75-82
---	-------

### **TEHNOLOGII EDUCAȚIONALE**

<b>MITROFAN CIOBAN. ANTONINA CIOBAN-PILEȚCAIA. LARISA SALI.</b> ROLUL PROBLEMELOR GENERALE ÎN ORGANIZAREA ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE .....	83-89
<b>LINA LUTENCO. AURELIA BUZENCO. VALORI ETNOPEDAGOGICE</b> CA MODELE DE FORMARE A CULTURII POPULARE LA ELEVII .....	90-98
<b>JARAMNA RAID. FACTORS INFLUENCING TRANSITION TO JUNIOR HIGH</b> SCHOOL .....	99-101
<b>ANGELA CARA. CETĂȚENIA ȘI INCLUZIUNEA SOCIALĂ .....</b>	102-110

### **CRONICĂ**

<b>ELFRIDA COROLIOV. AURELIAN DĂNILĂ .....</b>	111-114
--	---------

# S U M M A R Y

## ARTS

- OTILIA HUZUM.** THE CREATIVITY AND THE ARTIST INSIDE THE MAN ..... 7-14
- ATAMNI KAMLI.** ASPECTS OF SPECIAL EDUCATION IN THE WORLD AND IN ISRAEL: LEGISLATION, IMPLEMENTATION AND FUTURE POSSIBILITIES .....15-21
- LILIA TRINCA.** THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT: DIDACTIC ASPECTS .....22-30
- NICOLAE SILISTRARU, AURELIA BUZENCO.** THE POPULAR CULTURE – A MODEL OF EDUCATION AND PARENTS' COUNSELLING .....31-36
- NICOLAE AGA.** ON THE HISTORY OF BELTSKY RUSSIAN DRAMA THEATRE (Late 1940s – early 1950s) .....37-44

## MUSIC

- CRISTINA PARASCHIV, HRISTINA BARBANOI.** “BACH FOR ALL TIMES” BY GHEORGHE NEAGA FOR TWO PIANOS – COMPOSITION AND GENRE PECULIARITIES .....45-50
- TATIANA COADĂ.** VOCAL-CHAMBER CREATIONS BY THE COMPOSERS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA ON THE CONFLUENCE OF THE 20<sup>TH</sup>-21<sup>ST</sup> CENTURIES .....51-56

## PLASTIC ARTS

- VASILE CIOCA.** THE SPACE AND THE PLASTIC EDUCATION. WAYS OF EXPLORING SPACE IN DIDACTIC CONTEXTS IN 1<sup>ST</sup>-7<sup>TH</sup> GRADES .....57-62

## ARTISTIC EDUCATION

- LILIA GRANEŢKAIA, MARINA PAPENIUC.** THE SOUND EMISSION AS THE BASIS OF INTERPRETATIVE CULTURE FORMATION OF PIANO STUDENT .....63-68
- ELENA NANIEVA.** MUSICAL AND AUDITORY FORMS AND THEIR ROLE IN THE EARLY FORMATION OF THE PIANIST .....69-74

<b>LUDMILA DAMAȘCAN. PREPARING PUPIL FOR CONCERT PERFORMANCES</b> .....	75-82
---	-------

### **EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

<b>MITROFAN CIOBAN. ANTONINA CIOBAN-PILEȚCAIA. LARISA SALI.</b> THE ROLE OF GENERAL PROBLEMS IN THE ORGANIZATION OF SELF-REGULATED LEARNING .....	83-89
<b>LINA LUTENCO. AURELIA BUZENCO. ETHNOPEDAGOGICAL VALUES</b> AS MODELS OF PUPILS' POPULAR CULTURE FORMATION .....	90-98
<b>JARAMNA RAID. FACTORS INFLUENCING TRANSITION TO JUNIOR HIGH</b> SCHOOL .....	99-101
<b>ANGELA CARA. THE CITIZENSHIP AND THE SOCIAL INCLUSION</b> .....	102-110

### **CHRONICLE**

<b>ELFRIDA COROLIOV. AURELIAN DĂNILĂ</b> .....	111-114
--	---------



# CREATIVITATEA ȘI OMUL ARTIST

## THE CREATIVITY AND THE ARTIST INSIDE THE MAN

Otilia HUZUM,

doctor, lector universitar,

Universitatea de Vest Timișoara, România

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

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

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

Cercetarea unui domeniu pornește de la etimologia denumirii lui, de la analiza amănunțită a fiecărui detaliu ce-l definește și de la descoperirea evoluției sale într-o ordine firească a momentelor, ajungând până la surprinderea caracteristicilor actuale, care ne-au declanșat curiozitatea în vederea studiului elaborat.

Sintetizând definiții din lucrările mai multor teoreticieni, putem afirma că **individualitatea** este o realitate strict particulară, unică și, relativ, independentă. Astfel, fiecare ființă apare în lume cu o doză de noutate, singularitate, originalitate, ceea ce o face să nu se confunde cu o altă făptură. Se poate spune că orice particularitate psihică, în măsura în care ea introduce o distincție, o deosebire față de altă persoană, devine expresia unei singularități și, implicit, a unei originalități. Orice conștiință este o realitate originală. Orice stare a unui individ este

trăită altfel decât a oricărei alte persoane.

Fiecare om intră în viață obligat să se confrunte cu o serie de probleme, să le cunoască, să le depășească, să le rezolve prin găsirea soluțiilor, pentru a se adapta la cursul vieții și pentru a exista. Astfel, apare impulsul creativ: nevoia de a acționa printr-o înfăptuire, printr-o realizare, printr-o creație. Declanșarea procesului creativ determină spontan mobilizarea personalității active și orientarea ei spre o înfăptuire a ceva care să restabilească echilibrul sufletesc. „Creativitatea devine, astfel, piesa centrală în dezvoltarea personalității, sensul însuși al existenței și al autorealizării omului. Oricât de mult ar cântări vanitatea, ambiția, competiția în motivația persoanei, omul creează, în ultimă instanță, fiindcă nu poate altfel. Creația este legea însăși a vieții spirituale a omului; actul creației este autotelic, ca



și jocul; rațiunea lui de a fi se află în el însuși”<sup>1</sup>.

Cercetările moderne, începute pe la jumătatea secolului al XX-lea, au relevat trei aspecte ale creativității: fluiditatea (înșiruire organică și cronologică a evenimentelor cu continuitate), flexibilitatea (deschidere la orice propunere și mod de abordare a creației) și originalitatea (stil care evidențiază și individualizează o operă). Un act creator presupune capacitatea individului de a-și imagina cât mai numeroase soluții în rezolvarea unei probleme (gândire divergentă). Spre deosebire însă de intelect, de gândirea logică, necesară unei rezolvări corecte, personalitatea creativă este înzestrată cu capacitatea de a alege soluția cea mai bună și mai puțin obișnuită, printre mai multe soluții bune, cunoscute sau imaginate. Dintre însușirile personalității creative nu poate lipsi, pe lângă cele intelectuale și pe lângă bogatul conținut informativ, pasiunea, capacitatea de cercetare, curajul de afirmare și independența. Rezolvarea adecvată a unei probleme, îndeplinirea exactă a scopului urmărit de persoana implicată în rezolvarea conflictului problematic, presupune intuirea, dacă nu cunoașterea explicită, a relațiilor între scopul urmărit și mijloacele folosite. Creația implică, astfel, o conștiință lucidă a relației între mijlocul expresiv, valoarea emoțională a acestuia și scopul, modelul urmărit (rezolvarea problemei). Dacă în creativitatea științifică sau tehnică, cunoașterea, anticiparea efectului este mai ales de natură cognitivă, intelectuală și abstractă, în activitatea artistului, creatorul autentic

este înzestrat cu o capacitate mai ales afectivă de a se transpune, a intui și a prevedea reacția emoțională a auditoriului sau spectatorului. Semnificația valorică a mijloacelor folosite și conștiința emoției implică nu numai o sensibilitate afectivă a mijloacelor folosite, ci și o aptitudine de anticipare și obiectivare a repercusiunii acestor mijloace, a emoției profunde, la partenerul dialogului artistic, adică acea conștiință a comunicării mesajului creat. „Dacă arta are o valoare socială deosebită prin repercusiunile ei asupra modelării societății, o are datorită, în mare măsură, funcției artistului creator de a se transpune și a se proiecta în conștiința publicului receptor”<sup>2</sup>.

Înainte de a dezvolta câteva repere care caracterizează și definesc o personalitate creatoare în domeniul artei, trebuie arătată deosebirea dintre doi termeni foarte des întâlniți: *persoană* și *personalitate*. Termenul de *persoană* desemnează individul uman concret. *Personalitatea*, dimpotrivă, este o construcție teoretic elaborată de psihologie, în scopul înțelegerii și explicării, la nivelul teoriei științifice, a modalității de ființare și funcționare, ce caracterizează organismul psihofiziologiei, pe care îl numim *persoană umană*. Personalitatea cuiva este constituită dintr-un ansamblu de caracteristici și însușiri, care permit definirea acelei persoane și identificarea ei printre celelalte. „Orice construcție teoretic validă referitoare la personalitate trebuie să permită, prin operaționalizarea conceptelor sale, deschiderea conduitelor și aspectelor psihofizice, care fac din orice ființă umană un exemplar unic”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Vasile Pavelcu, *Metamorfozele lumii interioare*, Editura Meridiane, București, 1979, pag. 79.

---

<sup>2</sup> Idem, pag. 130.

<sup>3</sup> Andrei Cosmovici, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998. pag. 53.

## **Despre inteligență rațională și inteligență emoțională**

Școala de psihologie americană, căreia i s-au alăturat numeroși cercetători din Europa și din întreaga lume, a acordat, în ultimele decenii, o deosebită atenție studiului și experimentelor orientate spre inteligența emoțională. Societatea contemporană, prin caracteristicile ei strâns legate de dezvoltarea performanțelor tehnico-științifice, dar și de o dezvoltare socială de anvergură, ca răspuns la noile condiții de viață pe care omenirea și le-a creat, a simțit nevoia unei înțelegeri noi a condiției umane și a formării prin educație a individualității creatoare, capabilă să se adapteze noilor ritmuri și stiluri de viață. Dacă, în trecut, se acorda atenție cultivării și formării prin școală a inteligenței academice, cea în măsură să răspundă tuturor cerințelor gândirii raționale, în momentul de față se simte nevoia studierii și cercetării în profunzime și a factorului afectiv, capabil să-l mobilizeze și să-l impulsioneze pe om în marele său demers creativ, de afirmare a personalității într-o lume chemată să acționeze prin noi mijloace, în raport cu problematica existenței.

Emoția implică o evaluare din partea subiectului cu privire la semnificația unui eveniment sau a unei situații. Această evaluare depinde de factori legați de cultura și de personalitatea lui. Cu alte cuvinte, emoția depinde de modul în care o persoană evoluează și analizează o situație. Prin emoții judecăm lumea ca fiind plăcută sau neplăcută, ca fiind bună sau rea, deci după un sistem de valori. A iubi sau a urî, a fi temător, a fi rușinat, a fi mândru, a fi optimist etc. – judecăți emoționale asupra unor situații și este de reținut că emoțiile nu pot fi tratate doar la nivel biologic sau psihofiziologic; ele se

definesc după dimensiuni specific umane, sociale, culturale, și din această perspectivă, nu se opun rațiunii. Pentru ființa umană emoțiile sunt importante, deoarece asigură supraviețuirea, luarea deciziilor, stabilirea limitelor, comunicarea, unitatea și ne armonizează cu mediul și cu noi înșine.

Astfel, după Daniel Goleman<sup>4</sup> inteligența emoțională înseamnă să fii conștient de ceea ce simți tu și de ceea ce simt alții și să știi ce să faci în legătură cu aceasta; să știi să deosebești ce-ți face bine și ce-ți face rău, cum să treci de la rău la bine și să ai conștiință emoțională, adică sensibilitate și capacitate de conducere, care să te ajute să maximizezi pe termen lung fericirea și supraviețuirea.

Pe lângă reperele semnificative, e necesar să fie adăugate unele componente specifice, precum conștiința de sine (să fii conștient de propriile emoții atunci când acestea te cuprind), conștientizarea evenimentelor din punct de vedere emoțional (să fii capabil să identifici și să etichetezi sentimente specifice în tine însuși și în alții, să fii capabil să discuți despre emoții și să le comunici în mod clar și direct), capacitatea de a fi empatic în raport cu ceilalți (de a simți compasiune pentru ei, de a-i motiva, de a-i inspira, de a-i încuraja și de a-i consola), capacitatea de a lua decizii înțelepte, folosind un echilibru sănătos al emoțiilor și al rațiunii, de a nu fi nici prea emoțional, nici prea rațional, și capacitatea de a reuși să-ți asumi responsabilitatea pentru propriile emoții, mai ales responsabilitatea pentru propria motivare și fericire.

---

<sup>4</sup> Daniel Goleman, *Inteligența emoțională*, ed. a III-a, Editura Curtea Veche, București, 2008.

Pentru a reuși în viață, cercetătorul Daniel Goleman consideră că fiecare dintre noi ar trebui să învețe și să exerseze principalele dimensiuni ale inteligenței emoționale; conștiința propriilor emoții (să fii capabil să le recunoști și să le numești, să fii în stare să înțelegi cauza lor și să recunoști diferențele dintre sentimente și acțiuni), controlul emoțiilor (să fii în stare să-ți stăpânești mânia și să-ți tolerezi frustrările, să-ți exprimi furia natural, potrivit, fără agresivitate, să nu te autodistrugi, să te respecti, să poți să ai sentimente pozitive față de tine și față de ceilalți din jur, să-ți poți manipula stresul și să ai capacitatea de a scăpa de singurătate și de anxietatea socială), motivarea personală (exploatarea și utilizarea emoțiilor în mod productiv implică a fi responsabil, a fi capabil să te concentrezi asupra unei sarcini, să îți menții atenția asupra ei și a fi mai puțin impulsiv și mai puțin autocontrolat), empatia (citirea emoțiilor conferă posibilitatea de a percepe problemele din perspectiva celuilalt, a învăța să-i ascuți pe alții, a-ți îmbunătăți rezonanța la sentimentele și sensibilitățile lor, a fi în stare să citești limbajul trupului și alte aspecte nonverbale pentru a înțelege comunicarea) și dirijarea (conducerea) relațiilor interpersonale (posibilitatea de a analiza și înțelege relațiile interpersonale, de a rezolva conflictele și negocierea neînțelegerilor, de a soluționa problemele din relațiile interpersonale, de a fi mai deschis și abil în comunicare, de a fi popular, prietenos și implicat în mod echilibrat, de a fi plin de tact, de a fi prosocial și de a te integra armonios în grup, de a fi cooperant, participant, sociabil, corect în relațiile de afaceri și în modul de a te purta cu alții).

Empatia, ca trăsătură a inteligenței emoționale, devine un important subiect de studiu pentru psihologii zilelor noastre, deoarece inteligența emoțională este capacitatea individului de a se cunoaște pe sine în profunzime și de a se deschide către lumea înconjurătoare (semeni, mediu natural, mediu social) în vederea cunoașterii și interrelaționării, prin emoții, sensibilitate și afecțiune; cunoaștem lumea prin intermediul sentimentelor și, în același timp, cu ajutorul rațiunii. Empatia se construiește tocmai pe deschiderea spre sentimentele celorlalți, pe abilitatea ființei umane de a citi informațiile provenite prin canalele nonverbale. Psihologii atrag atenția asupra faptului că această comunicare nonverbală reprezintă, cel puțin, șaizeci la sută din întregul bagaj al relaționării inter-umane. Sentimentele oamenilor pot fi exprimate doar foarte puțin prin cuvinte. Au valoare mai mare în comunicare tonul vocii, mimica, gesturile, mișcările corporale. După o definiție dată de Solomon Marcus, empatia este „un fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor și acțiunilor celuilalt, dobândit prin transpunerea psihologică a eului într-un model obiectiv de comportament uman, permițând înțelegerea modului în care celălalt interpretează lumea”<sup>5</sup>. Ca însușire psihică, empatia ne apare drept o trăsătură de personalitate și drept aptitudine a individului. Știm foarte bine ce însemnătate mare are empatia în arta actorului, în arta teatrului, precum și în alte genuri de artă. Persoanele cu un nivel înalt al empatiei îmbină experiența afectivă, care

---

<sup>5</sup> Solomon Marcus, *Empatia și cunoașterea interpersonală*, în „Revista de psihologie”, vol. 39, București, aprilie-iunie 1993, pp. 99-110.

este cea mai bogată și nuanțată, cu flexibilitatea în plan cognitiv, prin utilizarea și aplicarea unor criterii apreciative diverse, adaptate situației.

Și Mihaela Rocco accentuează rolul empatiei ca trăsătură a inteligenței emoționale, pentru a atrage atenția factorilor educaționali asupra unor noi abordări în domeniul mijloacelor de intuire, descoperire, cunoaștere și formare a individualităților cu mari deschideri către creativitate. „De fapt, una dintre direcțiile antrenării inteligenței emoționale vizează educarea acestei calități de a te bucura de fericirea și de succesele altora. Evaluarea capacității empatice ar trebui să vizeze în mai mare măsură atitudinile față de reușitele, bucuriile celorlalți și gradul de implicare emoțională, precum și față de satisfacțiile pentru realizările semenilor noștri [...] Trăind în mod sincer emoțiile pozitive ale celorlalți, vom reuși să fim mai fericiți atât ca intensitate, cât și ca durată în timp. Norocul este o întâmplare, în timp ce fericirea poate deveni astfel o vocație”<sup>6</sup>.

### Omul artist

În prelungirea logică a considerațiilor privind inteligența rațională și inteligența emoțională stau specificitățile și condiția omului artist, omului creator de artă. Ne aflăm în spațiul de spiritualitate în cadrul căruia ființa umană se manifestă în totalitatea potențialului său rațional și emoțional. Prin gând și emoție, prin imaginație și intuiție, prin memorie și reacție spontană, artistul își construiește formele de expresie, formele de comunicare, conturând interpretarea și viziunea sa asupra lumii.

---

<sup>6</sup> Mihaela Rocco, *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2001, pag. 148.

Fără îndoială, omul artist este, mai întâi de toate, un om ca toți ceilalți: doritor să-și trăiască din plin viața, să construiască, să înfăptuiască, să aibă relații bune cu semenii, să se bucure de frumos și de bine, să cunoască tainele lumii, să trăiască în ordine și demnitate, să se afirme și să se facă cunoscut. „Dacă unii oameni sunt artiști în anumite momente, adică în acelea care stau într-o legătură oarecare cu producerea operei, este evident că între ei și restul umanității nu poate exista o deosebire esențială, așa cum se afirmă totuși de atâtea ori. Părerea că artistul este un inspirat, adică o ființă care pune în joc alte facultăți decât acelea care sunt comune oamenilor, vine către noi din adâncul antichității”<sup>7</sup>. În *Estetica*, Tudor Vianu face pe larg referire la profilul omului artist, caracterizându-l ca pe un om obișnuit, deschis acelor înfăptuiri care să-i pună în valoare aptitudinile artistice înnăscute, capacitatea de a vedea, cunoaște și interpreta lumea printr-o viziune proprie, harul de a învăța și a pătrunde în adâncimea fenomenelor vieții și a le desluși acestora sensuri înalte. Sentimentele pe care artiștii se cuvine a le trezi nu pot consta dintr-un amestec tulbure de manifestări personale, ci din simpatia și adeziunea entuziastă cu care este firesc a privi reușitele cele mai de seamă ale omenirii. Artistul devine un mijloc, un glas prin care se exprimă aspirațiile, durerile și bucuriile umanității în-tregi sau ale unei mari părți din ea.

Aminteam despre șansa ființei de a veni pe lume ca individualitate unică, cu unele caracteristici generale, asemănătoare semenilor și tuturor viețuitoarelor, dar și cu unele caracteristici particulare, care definesc ceea ce

---

<sup>7</sup> Tudor Vianu, *Estetica*, Editura Ori-zonturi, București, 2000, pag. 218.

numim personalitate și individualitate distinctă. La conturarea personalității contribuie o serie de factori aflați într-o complexă interacțiune: ereditatea (cu o sumă de caracteristici bio-psiologice favorizante), mediul de viață și de educație în familie, contactul cu mediile culturale și religioase. Sunt de mare importanță descoperirea și autodescoperirea (în mediul familial, școlar, social) și predispozițiile intelectuale și de sensibilitate emoțională, pentru ca orice individ să-și poată construi un drum cât mai apropiat de resursele proprii, în vederea dezvoltării și împlinirii ființei sale. Datorită diversității resurselor și aptitudinilor cu care se naște, fiecare individ are posibilitatea de a alege un drum în viață, asumându-și îndatorirea de a construi și a înfăptui ceva important pentru deslușirea sensului vieții. Unii se nasc cu talent în a ordona și organiza lumea din jurul lor, unii cu îndemânare la a meșteșugi fel de fel de produse utile în viața de zi cu zi, unii au talent în a vorbi frumos, coerent, cu expresivitate, alții desenează, compun muzică, scriu. Important este să-ți descoperi drumul, să-ți-l cunoști în profunzime și să-l urmezi cu folos.

Înfăptuirile omului în materie de cunoaștere și plămuire a lumii nou create pornesc de la universul imaginativ, de la puterea reprezentativă sau de la puterea de inventivitate, de intuiție. Imaginația „este un proces psihic secundar, solidar și analog cu gândirea, de operare cu imagini mintale, de combinare sau construcție imagistică, operând asupra realului, posibilului, viitorului și tinzând spre producerea noului în forma unor reconstituiri intuitive”<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Paul Popescu-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978, pag. 324.

Imaginația este, altfel spus, aptitudinea de mare importanță, care stimulează instinctul creativ propriu ființei umane, aptitudine prin contribuția căreia întreaga dezvoltare a culturii și civilizației asigură evoluția societății omenеști.

Este o certitudine faptul că omul artist, omul care recrează lumea printr-o viziune proprie prin arta sa, restructurând, remodelând și inventând, este înzestrat cu multă imaginație. Prin acest prinos de imaginație el se deosebește de omul comun, ale cărui reprezentări, acțiuni și percepții sunt diferențiat motivate din punctul de vedere al afectivității sau al gândirii logice. Dar creația de valoare reală mai presupune, pe lângă imaginație, și o motivație, dorința de a realiza ceva nou și deosebit. Și cum nouitatea nu se obține cu ușurință, o altă componentă implicată este voința, perseverența în a face numeroase încercări, verificări și evaluări.

Revenim la conceptul de imaginație pentru a-l corela îndeaproape cu însușirea denumită intuiție. În orice proces creativ, cu preponderență în creativitatea artistică, imaginația și intuiția merg împreună, completându-se reciproc. Intuiția este un proces de cunoaștere perceptiv, care apare înaintea raționamentului, fără ca legătura dintre cele două să fie neglijată. Este o descoperire spontană a unei soluții, fără conștiința modului de descoperire. S-a afirmat și faptul că intuiția cognitivă stă în strânsă legătură cu gândirea abstractă. Revelația obținută prin intuiție este, de obicei, o idee scurtă, însoțită de sentimentul evidenței, al certitudinii subiective și al armoniei cu celelalte cunoștințe. Prin contactul cu realitățile vieții, observăm noi înșine că intuiția se dezvoltă odată cu creșterea experienței într-un domeniu, dar

numai la indivizii cu anumite trăsături de personalitate.

Când vorbește despre însușirile structurii artistice, Tudor Vianu dezvoltă ideea privind profunzimea psihică. Dacă percepția artistului este atât de ascuțită și de diferențiată, faptul se explică și prin aceea că, în interiorul structurii lui, fiecare element psihic devine prilejul unei soluții mai elaborate decât de obicei. „... Pe când la omul comun acompaniamentul emotiv al senzațiilor, deși prezent, este abia perceptibil, la artist el capătă o adâncime și o intensitate unică. Bogăția răsunetului afectiv revine asupra percepției care a prilejuit-o, conferindu-i o mare forță sensibilă”<sup>9</sup>. Deosebirea cea mai importantă între adevăratul artist și diletant, între creatorul de noi valori artistice și imitator, este aceea dintre puterea sentimentului care tulbură sufletul celui dintâi și care atinge doar superficial sufletul celui din urmă. „Doar cel tulburat izbutește să tulbure cu adevărat și pe alții”<sup>10</sup>.

Puterea de pătrundere în adâncimea tuturor lucrurilor, fie că toate procesele și fenomenele vin din conștientul sau din subconștientul ființei, este o caracteristică fundamentală a artistului autentic, a creatorului de valoare. Predispoziția lui genetică, împreună cu cea dobândită prin experiența de viață în a percepe lumea, în a o interpreta și a o proiecta prin profunde stări afective și emoționale, îl determină pe creatorul de artă să-și găsească un drum al său, cert diferențiat de cel al omului obișnuit, în scopul plămuirii unor sinteze spirituale.

Așadar, imaginația, intuiția, profunzimea psihică, fantezia creatoare și puterea de expresie sunt caracteristici ale structurii omului creator de artă, ale artistului autentic.

În opinia esteticianului Liviu Rusu, procesul de creație nu începe în momentul în care intră în joc efortul conștient, ci cu mult înainte, „după cum floarea nu se naște în momentul înfloririi ei. Floarea nu este decât rezultatul unui proces anterior, proces adânc și complicat. Conștiința însăși nu este decât continuarea unui proces interior inconștient, care din latent devine actual”<sup>11</sup>. Se discută, în acest sens, despre inconștientul înnăscut și la cel dobândit, arătând importanța amândurora în geneza operei de artă. Inconștientul înnăscut ar cuprinde toate sursele primare, atât de dificil de descris, ale psihicului nostru înainte de a fi ajuns la conștiință. Aceste surse psihice sunt înnăscute, fiindcă se manifestă independent de experiența noastră individuală, dar, în același timp, dau forță acțiunilor noastre. Inconștientul dobândit cuprinde totalitatea experiențelor dobândite: obișnuințele, amintirile [...]. Experiențele dobândite nu se pierd, „ci lasă urme care le pot face să renască”<sup>12</sup>. Aceste experiențe nu se păstrează în mod conștient, ci sub formă latentă, inconștientă. Din această formă latentă ele pot fi revelate, din când în când, în conștiință. „Inconștientul înnăscut este sursa primordială a proceselor psihice. De forța lui depinde intensitatea experiențelor devenite conștiente. Cu cât conținutul acestui inconștient este mai vi-

<sup>9</sup> Tudor Vianu, op. cit., pag. 231.

<sup>10</sup> Aristotel, *Poetica*, traducere de D.M. Pippidi, Editura Academiei, București, 1965, pag. 62.

<sup>11</sup> Liviu Rusu, *Eseu despre creația artistică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989, pag. 94.

<sup>12</sup> Idem, pag. 117.

guros, cu cât individualitatea este mai puternic impulsivă spre acțiune, cu atât experiența câștigată va fi mai bogată. Această experiență va fi, la rândul ei, păstrată ca inconștient dobândit. Dar e de netăgăduit că amploarea acestui inconștient dobândit depinde, în mod direct, de întinderea și calitatea inconștientului înnăscut<sup>13</sup>.

Concluzionând pe marginea drumului parcurs spre creația artistică autentică, putem observa că nu ajunge să te retragi în tine spre a deveni creator. Aceasta pentru simplul fapt că nu

oricine poate atinge acea adâncime unde domină neliniștea în fața existenței. „Omul de rând, chiar retrăgându-se în sine rămâne la suprafața interiorității, și izolarea sa se reduce la inactivitate, la lenea ordinară, care niciodată n-a dus la creație. Neliniștea creatoare se găsește mai în adânc și nu este accesibilă, decât celui ce poate găsi izvoarele primare ale impulsului vital, germenele cel mai secret al ființei sale. Artistul posedă, prin excelență, această calitate”<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Ibidem.

---

<sup>14</sup> Liviu Rusu, op cit., pag. 132.

## Referințe bibliografice

1. Aristotel, *Poetica*, Editura Academiei, traducere de D. M. Pippidi, București, 1965.
2. Cosmovici, A. *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
3. Goleman, D. *Inteligența emoțională*, ed. a III-a, Editura Curtea veche, București, 2008.
4. Marcus, S. *Empatia și cunoașterea interpersonală*, în „Revista de psihologie”, v. 39, București, aprilie-iunie 1993, pp. 99-110.
5. Pavelcu, V. *Metamorfozele lumii interioare*, Editura Junimea, Iași, 1970.
6. Popescu-Neveanu, P. *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.
7. Rocco, M. *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2001.
8. Rusu, L. *Eseu despre creația artistică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989.
9. Vianu, T. *Estetica*, Editura Orizonturi, București, 2000.





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

## ASPECTE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SPECIAL ÎN LUME ȘI ÎN ISRAEL: LEGISLAȚIE, IMPLEMENTARE ȘI PERSPECTIVE

---

**Kamli ATAMNI,**

PhD student,

Tiraspol State University, Chisinau

---

**Rezumat:** Schimbările ce au afectat societatea contemporană au generat efecte și asupra atitudinii comunității față de persoanele cu nevoi speciale, mai ales față de copiii cu nevoi speciale. În acest context, educația specială vine să furnizeze bazele teoretico-practice privind sprijinul necesar copilului cu nevoi speciale, pentru a depăși dificultățile întâlnite în procesul adaptării sale sociale. Acest articol reflectă unele aspecte ale educației speciale și cuprinde diverse viziuni privind incluziunea și posibilitatea integrării copiilor cu nevoi speciale în învățământul public și în cadrul altor structuri educaționale disponibile atât în Europa, SUA, cât și în Israel.

**Cuvinte-cheie:** educație specială, incluziune, dificultăți, dizabilități, integrare, școală publică.

Special education act was developed as a continuation to the human rights act. Its main goal was to offer education services to children from diverse categories of disabilities such as: children with mental retardation, behavioural-emotional problems, learning disabilities, sensory disabilities, chronic diseases, organic deficiencies and physical handicaps<sup>2</sup>. These children were segregated into special education institutes and detached from their peers and moved out of their normal environment<sup>14</sup>. The basis for this segregation was the delivery of special education services in specialized institutes for each category of disability. But, new humanistic-educational philosophies demanded the basic human rights for these children. These children have the right for *normalization* which is defined: the use of normal and culture-based means (valuable techniques, equipment and methods) in order

to help individuals with special needs to have such quality of life (income, health services and social integration) as efficient as their age equivalent normal individuals. In addition, the society should make any effort available to support their behaviour, experiences, status and self-respect<sup>6</sup>. Normalization was interpreted by Reiter<sup>8</sup> as the right for living in a pluralistic democratic society, in which each individual can choose his own life style in despite his own disability.

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

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

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

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

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

According to the ethical and philosophic point of view of, in each country of the world, a special education act was prepared and delivered to each parliament in order to protect the right of children with special needs to be integrated in a normative educational environment. Some countries expanded the legislations which increase the level of implementation<sup>1</sup>, and have already a formal Special Education Law that organizes the issue of inclusion and adaptation of the educational and instructional processes. For example, in Great Britain the law states that

children with special need should be transferred out of the mainstream school only if it doesn't fit for his individualized needs<sup>5</sup>. Similarly, in Germany, children with special needs in mainstream school are individually supported by a special-education teacher in their regular class, for partial or full-time instruction. In addition, at-risk-children participate in prevention programs for decreasing the risks for disability<sup>14</sup>.

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

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

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

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

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

Even though the Republic of Moldova is trying to develop the process of inclusive education, children with disabilities continue to remain segregated, marginalised, and restricted in exercising their rights to basic education in an inclusive environment. In the Republic of Moldova, the education of children with disabilities is carried out in the following ways: education in special institutions, home schooling and education in mainstream schools<sup>10</sup>. A comprehensive policy on inclusive education and practical mechanisms for integrating children with disabilities into mainstream educational institutions has not yet been developed. First of all, there is no mechanism for evaluating children according to their needs and providing recommendations for the elaboration of an Individual

Education Plan. Secondly, the mainstream schools are not yet ready to accept children with disabilities, because: most of the schools lack basic facilities to ensure accessibility for children with disabilities; the teachers are not familiar with the process of inclusive education and lack abilities to work with children with special educational needs, nor are they trained in elaborating and implementing an Individual Education Plan; support services (support teachers, personal assistants, transportation facilities for children with disabilities) for children with special educational needs in school are not stipulated by law.

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

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

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

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

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

In Moldova, the local public authorities cannot budget additional funds for support services such as support teachers, personal assistants and adapted transportation, because there is no legal framework for providing support services for children with disabilities in schools. The existing support services have been developed by non-governmental organisations, such as „Speranța”, a centre for social inclusion and equal opportunities for people with disabilities, which provides support services for integrated children with disabilities in mainstream educational institutions<sup>10</sup>. Another non-governmental organization is the APDI HUMANITAS centre, a centre of socio-medico-educational intervention in Moldova, which is managed and guided by Dr. Hab. Racu A. (2009)<sup>7</sup>. The programs of the centre aim: creating a day-care centre, assessment of families having children with disabilities, developing partnership with professional staff members and volunteers, improving the awareness in the society for these children and creating a resource centre for parents, volunteers and the community. During a personal visit to

the center, I had the honor to meet Dr. Racu, who impressed me a lot with her professionalism and her strong will dedicated to support children with special needs and their families. Although, in reality, there are deficits and a need for a lot of invested work in the special education field, you can feel the optimism, the persistence and the insistence of Dr. Racu working toward the integration of children with special needs in Moldova, demanding support for them as a part of their rights to live with dignity, equally with their peers and getting the supportive services that they have to get.

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

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

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

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

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

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

A significant dilemma exists in the field of inclusion and integration of children with special needs in the mainstream schools in Israel. The main

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

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

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

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

Previous researches have revealed that teachers' attitudes are crucial to the success of inclusion programs for children with special needs<sup>5</sup>. Student-teachers were investigated for their attitudes, using the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ). The participating teachers presented positive attitudes toward the integration of students with mild disabilities, Sensory impairment and Physical disability

more than the integration of children with behavioural-emotional problems. There was little support for the effects of training background or student teachers' previous experience of special needs on their attitudes<sup>6</sup>.

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

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

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

## Referințe bibliografice

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



## EXPERIMENTUL ASOCIATIV: ASPECTE DIDACTICE

### THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT: DIDACTIC ASPECTS

Lilia TRINCA,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

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

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

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

Fiecare popor are propriile tradiții culturale, în consecință, noțiunile pot avea conținut diferit în varii culturi. În acest context, trebuie relevată o problemă foarte importantă pentru lingvistică (în special, lingvistica cognitivă), și anume cea a modului de structurare/organizare a lexicului în conștiința umană și felul în care relaționează cuvintele. Limba, în virtutea tendinței ei firești de a fi o „oglină a realității”,

nu poate reflecta denaturat continuul realității înconjurătoare: absența discontinuității lumii justifică și determină, indiscutabil, continuitatea sau interferența, sau suprapunerea unităților lexicale. Așadar, un cuvânt se prezintă ca un „sihastru” doar în corpusul unei lucrări lexicografice (adică în limbă), dar în realitate (adică în vorbire) el tinde, pe toate căile, să stabilească legături de „rudenie” (de „sînge”, prin „alianță”, prin „adopție”) cu cele mai diverse cuvinte, fie că acestea fac parte din același câmp semantic, derivațional, asociativ etc., fie că fac parte din câmpuri diferite. „De regulă, nu vorbim prin semne izolate, scria Ferdinand de Saussure, ci prin grupuri de semne, prin mase organizate ce sînt ele însele semne” [Saussure, p. 139]. Iar acest proces – de îmbinare a „semnelor izolate” în „grupuri de semne” – se desfășoară, de obicei, fără mari dificultăți, întrucît „cuvîntul nu vine niciodată izolat în minte, ci întotdeauna însoțit de un bogat cortegiu de neamuri” [Philippide, p. 88].



Factorul uman joacă un rol imens în organizarea și structurarea lexicului în conștiința umană. Unitățile lexicale din vocabular constituie rezultatul interacțiunii omului cu mediul înconjurător și exprimă mult mai multe, decât se întrevede la o analiză superficială a sistemului lexico-semantic al limbii, adică limitându-ne doar la datele lingvistice. Cuvântul reflectă experiența omului și relația lui cu lumea obiectivă, procesele cognitive din mintea lui. Reieșind din aceasta, organizarea unităților lexicale trebuie analizată din perspectiva proceselor psihologice ale memoriei și gândirii (cf. [Залевская, p. 52])<sup>1</sup>.

La utilizarea oricărei unități lexicale, în mintea locutorului și a interlocutorului transpare un alt cuvânt „adiacent”, sub aspect semantic, cuvântului dat. Această interconexiune dintre cuvinte e determinată de similitudinea sau opoziția semantică, precum și de realiiile denumite de ele” [Филин, p. 228]. Se crede că toate noțiunile existente în limbă sînt distribuite în grupuri, mai mult sau mai puțin, închise în baza apropierii sau opoziției semantice. În aceste grupuri, fiecare noțiune există numai datorită conexiunii acesteia cu alte noțiuni/concepte din grupul dat, iar orice schimbare/dispariție implică restructurarea întregului grup [*ibidem*].

În prezent, există două modalități sigure de reconstrucție a lexicului uman (a identității lingvare): experimentul asociativ și analiza lexicului discursurilor (cf. [Karaulov 1987, p. 107]). Ambele metode permit cercetătorului de a descoperi, practic, relațiile lexico-semantică sau asociațiile verbale existente în conștiința umană.

---

<sup>1</sup> Anume memoria umană depozitează informația cu privire la structura conștiinței noastre. Mai mult, ea nu numai o depozitează, dar o și modifică [*ibidem*].

*Experimentul asociativ* este o tehnică care are drept scop identificarea asociațiilor existente în memoria unui om, apărute în baza experienței sale anterioare. La ora actuală, acest tip de experiment reprezintă cel mai eficient instrument pentru studiul conștiinței lingvistice și a mentalității unui individ. Interdependența dintre idei, noțiuni, concepte reprezintă rezultatul relațiilor psihologice, adică al asociațiilor. Descrierea unui anume fenomen cultural înseamnă revelarea legăturii lui cu alte fenomene. Analiza acestor relații permite oamenilor de știință (întîi de toate, psiholingviștilor) a identifica particularitățile mentalității individuale, dar și naționale, a unui reprezentant al societății date sau a unui grup social. Legăturile asociative relevate prin intermediul experimentului psiholingvistic facilitează identificarea particularităților naționale și a mentalității poporului. Or, specificul mentalității, caracterul național e „sedimentat” în relațiile asociative.

Experimentul asociativ permite, de asemenea, detectarea nucleului și a zonelor periferice ale conștiinței lingvistice. Nucleul conștiinței lingvistice a vorbitorilor unei limbi, consideră Iu. Karaulov, este format din cuvinte (idei, noțiuni, concepte), care contractează cele mai multe raporturi/relații, adică apar ca reacții la o cantitate mare de stimuli”<sup>2</sup> (Karaulov, 2000, p. 194).

---

<sup>2</sup> Termenii de bază cu care operează psiholingviștii în cadrul experimentului asociativ sînt *stimul-reacție*, *cîmp asociativ*, *normă asociativă*, *statut asociativ*.

**Stimul** este cuvîntul (fraza sau propoziția) propus; **reacție** este cuvîntul (îmbinare de cuvinte, frază sau propoziție), care apar ca asociații la stimul în memoria omului. Se disting următoarele tipuri de asociații:

- asociații sintagmatice (reacțiile aparțin diferitelor clase lexico-gramaticale;

Așadar, la baza asociațiilor stau raporturile semantice (de sinonimie, de antonimie, hiper-hiponimie etc.), similitudinea fonetică a cuvintelor care denumesc diverse noțiuni. Psiholingviștii au constatat că adesea cuvintele-reacții la unul și același cuvânt-stimul aparțin aceluiași câmp lexico-semantic, aceluiași grup lexico-semantic sau tematic. Câmpul asociativ pentru un anumit cuvânt, obținut ca rezultat al experimentului asociativ, nu reprezintă doar un fragment al memoriei verbale a omului, dar și un segment al tabloului lingvistic al unei etnii, reflectat în conștiința unui purtător „de rînd” al unei culturi, al valorilor și motivelor, al stereotipurilor culturale” [Ufimtyeva 1996, p. 140].

- asociații paradigmatică (reacțiile aparțin aceleiași clase lexico-gramaticale).

De asemenea, pot fi relevate și relații asociative:

- 1) de proximitate semantică (asociat - sinonim),
- 2) contrapunere semantică (asociat - antonim),
- 3) consoanță, rimă (Cf. *mare-tare-care-sare*),
- 4) relația de hipo-hiperonimie (metal - oțel, mere-fructe) etc.

De obicei, asociațiile sînt supuse principiului contrastului minimal, conform căruia cu cît mai puțin se deosebesc cuvintele-stimul de cuvintele-reacții, după structura lor semantică, cu atît mai mare este șansa actualizării cuvîntului-reacție în procesul de asociere. Principiul dat explică de ce, după caracterul asociațiilor apărute pentru un cuvînt-stimul, putem să-i restabilim structura semantică: toate asociațiile, respectiv cuvintele-reacții, conțin componente semantice/semi caracteristice cuvîntului-stimul.

**Câmpul asociativ** este totalitatea asociațiilor pentru un cuvînt-stimul. El are un nucleu (cele mai frecvente reacții) și o zonă de periferie (reacție singulară). Se disting câmpuri asociative individuale și colective.

Actualmente sînt supuse cercetării diverse segmente ale tabloului lingval al lumii. Demersul nostru analitic se va centra pe analiza grupului lexico-semantic *Anotimpuri*, întrucît acesta se înscrie în paradigma antropocentrică a studiului limbii, fiind considerat semnificativ pentru oricare limbă. În acest scop, am aplicat experimentul asociativ liber<sup>3</sup>. Respondenții au fost rugați să răspundă instantaneu cu primul cuvînt care le-a venit în minte la auzul cuvîntului-stimul<sup>4</sup>. În calitate de respondenți au fost aleși circa 1000 de studenți de la cîteva universități din Republica Moldova și România. Trebuie de menționat și faptul că factorul determinant pentru alegerea studenților în calitate de respondenți în cadrul experimentului asociativ a fost ideea că la vîrsta de 17-25 de ani se produce deja formarea identității lingvistice, iar asociațiile, identificate în cadrul experimentului asociativ, reflectă competența lingvistică<sup>5</sup> [Karaulov: 1994, p. 192].

<sup>3</sup> Se disting cîteva tipuri de experimente asociative (EA):

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

<sup>4</sup> Conform opiniei R.M. Frumkina, respectarea acestei condiții în timpul anchetării permite a reduce la minim intervalul temporal între stimul și reacție; respondentul nu trebuie să mediteze asupra reacției, întrucît conceptul de asociație exclude ideea de selectare a răspunsului” [Frumkina, p. 191].

<sup>5</sup> În conformitate cu opinia lui Iu. Karaulov, stabilitatea relativă a capacității

Experimentul asociativ e o metodă utilizată în mod activ în lingvistica modernă pentru a rezolva un spectru larg de probleme atât teoretice, cât și practice. Scopul principal al acestui experiment a fost de a identifica asociațiile la cuvântul-stimul (denumire a anotimpului), apărute ca rezultat al experienței sale de viață, iar ulterior a aplica rezultatele în didactica predării limbii străine.

Anotimpul (< *An + timp (după germ. Jahreszeit)*) este o subdiviziune a anului, similară cu sezonului calendaristic, reprezentând cea de-a doua unitate de măsură a timpului, sugerată omului de către soare. Anotimpurile anului reflectă *Legea Ciclurilor*, care e funcțională în universul nostru: or, există timp pentru muncă și timp pentru odihnă, timp în care ne simțim constructivi, dar și unul când simțim nevoia să ne retragem în forul nostru interior. Astfel, iarna reprezintă anotimpul rece al hibernării; primăvara este anotimpul cald al reînvierii; vara e sezonul ce aduce coacerea; toamna e timpul adunării recoltelor. Ciclul anotimpurilor se repetă continuu. Ca și alte unități de timp (*an, lună, zi*), anotimpurile au și ele un profil propriu, ce este rezultat din caracterul lor ciclic, și comportă un grad ridicat de universalitate pentru conștiința umană, prefîndu-se mai greu unor variații de mental. Totuși anotimpurile se integrează în sistemul ancestral de credințe și în viziunea asupra lumii, specifice fiecărui popor în parte, de aceea sînt reprezentate

---

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

distinct în conștiința lingvistică a purtătorilor diferitelor limbi. Fiind subdiviziuni ale timpului calendaristic, anotimpurile au fost relevate în funcție de schimbările produse în floră și faună, fenomene ale naturii, precum și de activitățile din calendarul popular (agrare, pastorale etc.). Iată de ce analiza reacțiilor la stimulii – *iarnă, primăvară, vară, toamnă* – a scos la iveală următoarele grupuri semantice, care transpar, mai mult sau mai puțin plenar, pentru a caracteriza fiecare din cele patru anotimpuri: *precipitații, fenomene ale naturii, caracteristici generale și cromatice; acțiuni specifice sezonului dat, realii specifice; sentimente/emoții pe care le provoacă; sărbători, metafora vieții omului* ș.a.

Nucleul reacțiilor asociative pentru fiecare anotimp îl constituie grupurile semantice ce se referă la precipitații, fenomene ale naturii, caracteristici generale și cromatice; bineînțeles că toate acestea sînt conforme zonei geografice în care își duc existența (latitudinea geografică) respondenții.

#### Cf. IARNĂ

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

#### TOAMNĂ

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

## VARĂ

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

## PRIMĂVARĂ

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

Trebuie să menționăm că aceste reacții au scos la iveală caracteristici universale ale anotimpurilor: vara, ca de obicei, simbolizează căldură, lumină, fertilitate, împlinirea vieții; primăvara este anotimpul renașterii și înfloririi; toamna este un anotimp al tristeții, al ploilor, dar și al roadei bogate, iar iarna reprezintă frigul, gerul, întunericul și sterilitatea. Nu ne-au surprins, prin originalitate, nici reacțiile din grupul lexico-semantic *realii specifice anotimpului*. Astfel, realiiile specifice toamnei sînt: *frunze(22) frunză(8) școală(2) roadă(2) belșug(1) bogăție(2) rugină(1) roade(1) cireșe(1) culori(1) glod(1) avuție(1) studii(1) romanță(1) mere(1) cîmp(1) strugure(1) noroi(1)*.

Cele caracteristice verii ar fi: *căldură(26) soare(19) vacanță(8) distracție(6) odihnă(2) cireșe(3) fructe(2) odihnă, mare(1) rudă(1) calea(1) plajă(1) verdeață(1) casă pămîntescă(1) distracții(1) timp(1) lucru(1) soare, odihnă, vacanță(1) cireși(1) distracție(1), plajă, prășit(1) umbră(1) ștrand(1)*, primăvara este însoțită de *flori(25) ghiocel(7) verdeață(3) soare(3) ghiocel(2) noroi(2) flori(1) ziuă de naștere(1) pomi înfloriți(1) floare(1) rîndunică(1) frunze(1) copaci*

*înfloriți(1) gheață(1) lalele(1) glod(1) floricele(1) verdeață(1)*. De asemenea, și sentimentele provocate de anotimpuri sînt general-umane: bunăoară, conform reacțiilor relevate, iarna provoacă sentimente contradictorii: *bucurie(1) durere(1)*, vara te face să simți *libertate(2) bucurie(1) amintiri(1) veselie(1), emoții(1)*, toamna glisează spre *tristețe(8) melancolie(2) nostalgie(1) greutate*, în schimb, primăvara denotă *frumusețe(2) veselie(2) prospețime(2) dorință(1) fericire(1) bucurie(1) vivacitate(1) plăcere(1)*.

Un grup mai puțin semnificativ, din punct de vedere numeric, îl reprezintă cel al sărbătorilor specifice anotimpurilor (respondenții au menționat doar sărbătorile de primăvară și iarnă: *Baba Dochia(2), Mărțișorul(5), Paștile(8)*). Primăvara se caracterizează printr-o densitate de sărbători (de aceea cele mai numeroase reacții, la acest compartiment, au fost atestate pentru stimulul *primăvara*). Astfel, sărbătorile, obiceiurile și riturile primăverii cuprind credințe și practici magice străvechi, de origine biblică, agrară sau pastorală, avînd semnificație diferită. La români, sărbătorile debutează la 1 martie – Mărțișor și zilele Babei Dochia (1-9 martie). Startul primăverii este sărbătorit la noi într-un mod original, ca să nu spunem unic. Conform calendarului ortodox, 1 Martie este ziua Evdochiei, care este o femeie-martir, supranumită și Dochia, un personaj păgîn, apărînd apriori perioadei creștine. Și tradiția sărbătoririi mărțișorului reprezintă o moștenire de la strămoșii noștri romani. Unitatea lexicală *Mărțișor* e de origine latină, fiind numele popular al lunii martie și ține de credințele și practicile agrare. Cea mai importantă sărbătoare a sezonului, dar și a întregului an pentru români, un popor pios, sînt, desigur, Sfintele Paști. O semnificație aparte o

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

Viața noastră, de asemenea, are un caracter ciclic, în care se succed „anotimpurile” vieții: primăvara este perioada tinereții, vara aparține anilor celor mai productivi și rodnici, toamna anilor înaintării în vârstă și, în cele din urmă, iarna e sezonul ce prevestește sfârșitul. Încă din antichitate a apărut ideea asocierii anotimpurilor cu vârstele omului și cele patru etape ale vieții: copilăria (primăvara), tinerețea (vara), maturitatea (toamna) și bătrânețea (iarna)<sup>6</sup>. Astfel pot fi motivate reacțiile de tipul *viață(6) început(2) un început nou(1) naștere(1)* pentru stimulul *primăvară*; *apus(1) sfârșit, înțelept(1)* pentru *toamnă*, deși, raportată la vârstele omului, „toamna vieții” este simbolul bărbăției și al evaluării existenței umane<sup>7</sup>, dar nu a apusului și sfârșitului.

---

<sup>6</sup> Ovidiu îi atribuie lui Pitagora, în poemul *Metamorfoze*, următoarele afirmații: „Ce, nu credeți că anul se scurge în patru anotimpuri care seamănă cu viața noastră? Primăvara e ca un copil tânăr și delicat, hrănit cu lapte [...]. După primăvară, anul ajunge mai robust și e ca un tânăr puternic [...]. Urmează toamna fără feroarea tinereții, domoală, cu păr alb începînd să apară la tîmple, timp mijlociu între tinerețe și bătrînețe. Apoi vine bătrîna iarna, posomorîta, cu pas tremurat, cu părul alb căzut” (*Metamorfoze*, p. 413).

<sup>7</sup> Cf. [http://www.agoracrestina.ro/biblioteca/vasile\\_pistolea\\_0-unitati-de-](http://www.agoracrestina.ro/biblioteca/vasile_pistolea_0-unitati-de-)

Așadar, fiecare anotimp se caracterizează prin asociații, determinate de particularitățile climaterice, social-istorice, culturale, de tradițiile și cutumele specifice vorbitorilor unei limbi. Anotimpul, într-o cultură lingvală, se raportează la anumite realii din lumea înconjurătoare, fenomene, provoacă anumite stări de spirit, impune anumite griji (cf. reacția *trebuie de făcut focul*, pentru stimulul *iarnă*; *beșug, roadă, prășit, cîmp* – reacții care sugerează ocupația de bază a românilor din cele mai vechi timpuri – agricultura; *studii, sesiune, vacanță* – realii specifice vieții de student etc.), ceea ce rămîne cristalizat în proverbe<sup>8</sup>, ghicitori, zicători, dar poate transpare și în cîntece, poezii. Bunăoară, pentru stimulul *vară*, printre reacțiile obținute a fost *Nu dorm*, ceea ce sugerează un vers dintr-un cîntec ce figurează în topurile muzicale din anii 2012 și 2013, interpretat de formația *Connect-R* – *Vara Nu Dorm*; iar pentru stimulul *primăvară*, am înregistrat reacții de tipul *Vine, vine....*, care sugerează cîntecelul pentru copii, conținînd astfel de versuri: *Vine, vine primavara // Se așterne-n toată țara // Floricele pe cîmpii // Hai să le-adunăm, copii*.

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

---

[timp-in-calendarul-popular-anotimpurile-anului.html](#)

<sup>8</sup> Astfel, menționăm cîteva proverbe care, în viziunea noastră, caracterizează mentalul românesc.

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

lexico-tematic aparține compartimentului ideografic *Natura* și este obligatoriu în curriculum la cursul practic de însușire a oricărei limbi, la toate nivelurile de posedare a ei. Unitățile lexicale din acest grup prezintă dificultăți în procesul de studiu al limbii române de către alolingvi, întrucât se caracterizează prin seme conotative, specifice, raporturi paradigmatică și sintagmatică diferite. Distincțiile devin cu atât mai relevante, cu cât gradul de discrepanță dintre culturi este mai mare.

Întrucât au un uriaș potențial informativ și didactic, asociațiile verbale pot fi utilizate, în mod plener și complex, în diverse discipline științifice moderne. În prezent, disciplinele umanitare fac uz de tehnici care sînt bazate pe rezultatele experimentului asociativ la elaborarea programelor de calculator, crearea unor tehnologii informaționale noi, crearea unor „povestiri mnemonice”<sup>9</sup>, dar și în domeniul educației școlare. Perspectivele aplicării datelor obținute prin experiment asociativ reprezintă oportunități în vederea dezvoltării unor metodologii integrate la diverse discipline (sociologie, istorie, lingvistică și stilistica textului, psihologie și psiholingvistică, teoria și practica comunicării, retorică etc.). Considerăm utilă aplicarea rezultatelor experimentului asociativ la predarea limbilor străine, ceea ce ar duce, incontestabil, la modernizarea procesului de instruire.

Actualmente, metodele axate pe datele furnizate de psiholingvistică au o pondere din ce în ce mai mare. Dacă metodele tradiționale se bazează pe conținuturile și modul de învățare, atunci

cele de natură psiholingvistică sînt centrate pe elev/student și țin cont de particularitățile lui psihologice. Succesul acestor metode e determinat de faptul că se ia în considerare specificul etnolingvistic al elevului, particularitățile culturale, modul de viață, educația, individualitatea structurii aparatului fonarticulator etc. Obiectivul metodelor în cauză rezidă nu doar în a diferenția elevii conform gradului de cunoaștere a limbii străine, dar și a identifica tipurile de greșeli – de ordin fonetic, gramatical, derivativ – determinate de limba maternă, precum și modul de combatere a lor. Mai mult, conform noilor metode, legătura, devenită deja axiomatică dintre limbă și cultură, implică, în mod obligatoriu, un al treilea element component de natură psihică – identitatea lingvistică / personalitatea elevului. În procesul de predare a limbilor străine trebuie să se țină cont și de faptul că în mintea reprezentanților diferitelor vârste, sexe, profesii etc. apar asociații diferite pentru unul și același cuvînt-stimul.

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

Alegerea metodei de lucru cu vocabularul nu este o sarcină ușoară din punct de vedere metodic, fiind determinată nu numai de gusturile și preferințele profesorului însuși, dar, întîi de toate, de legitățile psihologice – parti-

---

<sup>9</sup> „Povestirile mnemonice” reprezintă niște texte specifice, alcătuite în baza legăturilor asociative în așa mod, încît să faciliteze memorizarea și învățarea unor informații, de exemplu, memorarea hieroglicilor limbii chineze (cf. [www.novella.ru]).

cularitățile de însușire a cuvântului, locul lui în sistemul glotic, factorii psihologici de receptare a cuvântului etc. Pentru această etapă a lecției, experimentul asociativ ar putea fi extrem de util. Obiectivul procedurii în cauză e relevarea spectrului de asociații pentru un anumit cuvânt, precum și motivarea alegerii lor. Aplicarea tehnicii date contribuie la pregătirea elevilor de identificarea legăturilor asociative în diferite contexte/texte și facilitează interpretarea sensurilor implicite în text.

Desigur, rezultatele experimentelor asociative nu pot fi utilizate în mod direct, ci necesită o interpretare preliminară, adică stabilirea tipurilor de comportament comunicativ înregistrate în cadrul experimentului. Or, există mai multe tipuri de asociații: *formale* (bunăoară, cele fonetice) și *de conținut* (sintagmatice, paradigmatică, tematice etc.). Unii indivizi preferă asociațiile paradigmatică, alții – cele sintagmatice și, în funcție de preferințele respondenților, poate fi relevantă *tactica asociativă individuală* (cf. [Караулов: 1999]) și, în consecință, aplicate procedee adecvate și eficiente de predare.

Cercetătorii au realizat observări cu privire la tipul asociațiilor care predomină la o anumită vîrstă, la băieți sau fete, la copiii ce se dezvoltă în mod normal, dar și la cei cu deficiențe în dezvoltare etc. Importanța unor asemenea date e incontestabilă. Mai mult, pentru a obține date cît mai exhaustive despre respondenți e necesar a identifica nu numai tipurile de asociații preponderente, dar și *strategia individuală de reacție* [Goldin, 226-233]. Strategiile de reacție se stabilesc prin intermediul evaluării, din punct de vedere comunicativ, a materialului asociativ. Rezultatele obținute prin experiment asociativ sînt o sursă certă despre performanța și potențialul comunicativ al respondenților.

Așadar, în vederea eficientizării procesului de studiere a vocabularului la lecțiile de limbă străină, poate fi folosit procedeul *clusterelor semantice asociative*. *Clusterul* reprezintă reunirea într-un grup a mai multor unități omogene, iar *clusterul asociativ* constituie totalitatea asociațiilor, grupate și relevate în baza unei teme comune. La baza asociației ar putea sta atît trăsăturile semantice comune, cît și valoarea funcțională a unităților date. Bunăoară, pentru unitatea lexicală primăvară, clusterul asociativ ar fi: *flori, anotimp, verde, cald, vară, ghiocel, viață, reînviere, frumoasă, caldă, verdeață, soare, înviere, căldură, devreme, ghiocel, înfloritoare, început, noroi, frumusețe, tîrzie, veselie, iarnă, prospețime, viață, renaștere, rece, reînnoire, Paște, flori, ziua de naștere, umed, pomi înfloriți, ploioasă, floare, rîndunică, înflorită, frunze, un început nou, viață, renaștere, roz, copaci înfloriți, mea, dorință, vine, gheață, colorat, fericire, timpurie, vînt, blîndă, lalele, bucurie, glod, floricele, toamnă, proaspătă, împropățare, iarna, a înverzi, liniștită, prospețime, sărbători, înverzește, verdeață, naștere, vivacitate, mărtisor, plăcut* etc. Trebuie de menționat că clusterul asociativ nu este ceva imuabil, ci, viceversa, e valoros prin caracterul lui dinamic și schimbător.

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

**Precipitații:** zăpadă, fulgi, fulg, omăt, viscol;

**Fenomene ale naturii:** frig, ger, natură;

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

**Acțiuni specifice:** trebuie de făcut focul; ninge;

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

**Sentimente pe care le provoacă:** bucurie, răceală, durere, frumusețe;

**Sărbători:** Crăciun.

Asociațiile verbale sînt, fără îndoială, o reflectare a legăturilor între fenomenele extralinguale: realiile din lumea înconjurătoare, istorie, cultură etc. Unitățile lexicale ce denumesc aceste reali se asociază între ele în conștiința lingvistică, întrucît realiile denumite de ele, de asemenea, se asociază în conștiința umană. Axîndu-ne pe legăturile asociative existente realmente în con-

știința lingvistică a purtătorilor de limbă, putem identifica și interpreta natura relațiilor dintre cuvinte, tipologia și cauzele metasemiei, etapele frazeologizării îmbinărilor libere de cuvinte etc. De aici și importanța lor pentru disciplinele lingvistice și didactice. Rezultatele vor contribui la optimizarea procesului de percepere și însușire a unităților lexicale din orice grup lexicotematic, precum și la crearea unei baze pentru o descriere lexicografică mai eficientă a lexicului limbii române.

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

### Referințe bibliografice

1. Philippide Al., *Istoria limbii române. Vol. I: Principii de istoria limbii*, Iași, Tipografia națională, 1894.
2. Saussure Ferdinand de, *Curs de lingvistică generală*. Traducere și cuvînt înainte de Irina Izverna Tarabac, Iași, Editura Polirom, 1998.
3. Залевская А. А. *Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования*. – Тверь: 1992.
4. Филин Ф.П. *Очерки по теории языкознания*. -М.: Наука, 1982.
5. Фрумкина, Р. М. *Психолингвистика: учебник для студ. высш. учеб. заведений* / Р. М. Фрумкина. – М.: Акад., 2001.
6. Гольдин В.Е., *Ассоциативный эксперимент как речевая игра // Жизнь языка*. Москва, 2001, с. 226-233.
7. Караулов Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. – М., 1987.
8. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М.: «Русский язык», 1993.
9. Караулов Ю.Н. *Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности [Текст] / Ю.Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М.: «Помовский и партнеры», 1994.*
10. Караулов Ю.Н. *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*, Москва, Институт русского языка РАН, М., 1999.
11. Уфимцева Н. В. *Русские: опыт еще одного самопознания // http://www.ilingran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1996/Part3-1.htm*
12. [http://www.agoracrestina.ro/biblioteca/vasile\\_pistolea\\_0-unitati-de-timp-in-calendarul-popular-anotimpurile-anului.html](http://www.agoracrestina.ro/biblioteca/vasile_pistolea_0-unitati-de-timp-in-calendarul-popular-anotimpurile-anului.html)
13. [www.novella.ru](http://www.novella.ru)





# CULTURA POPULARĂ – MODEL DE EDUCAȚIE ȘI CONSILIERE A PĂRINȚILOR

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

Nicolae SILISTRARU,

dr. hab., prof. univ.,

Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău),

Aurelia BUZENCO,

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

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

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

Consilierea părinților se realizează prin programe care prevăd diverse tipuri de activități educaționale. În așa fel, în viziunea lui E. Vărăjmaș, „sunt programe care se ocupă de toți părinții, de funcția educativă a familiei și de formarea părinților ca educatori responsabili” [10, p. 55].

**Consilierea și educația părinților.** Cu privire la programe, trebuie să menționăm că nu există un program sau un anume model, ci „*nenumerate modele de rezolvare, numeroase programe*” [ibidem, p. 55], care contribuie la soluționarea diverselor situații pentru o viață mai decentă pentru întreaga familie.

În lucrarea de față propunem să prezentăm un model destinat activităților la ședințele de educație a părinților, cât și în afara acestora. Modelul este constituit din următoarele componente: *teleologie* (sistemul de obiective), *conținuturi* (materii de predare/învățare/

re/evaluare), *tehnologii* (metodologie), *epistemologie* (baza conceptuală).

Specificul activităților presupune o flexibilitate a conținuturilor propuse. *Sistemul de obiective* prezentate sunt „mai curând, niște repere teleologice pentru activitatea dirigintului (a educatorului – n.n.), solicitând acestuia să-și racordeze activitatea mai mult la conceptul educațional preconizat, decât la obiectivele propriu-zise [...]” [8, p. 7].

*Conținuturile* sunt flexibile, ședințele cu părinții se vor desfășura pe „materii imperative” atât în baza conceptului general educațional, cât și în baza unor situații educaționale reale.

*Metodologiile educaționale* referitoare la activitatea educatorului se vor stabili în dependență de particularitățile psihologice și de vârstă ale copiilor, de caracteristicile de personalitate a acestora și de tematici stabilite în activitățile educaționale respective.

*Activitățile educaționale* sunt activități formative (educative și de consiliere), informative, de orientare și sprijin material (după tipul de acțiuni); activități desfășurate în relația de parteneriat, activități de durată/periodice/sporadice; activități în dependență de modul de personalizare a intervenției.

### **Repere conceptuale**

*Educația părinților* este concepută ca una din direcțiile cele mai importante în necesitatea „construirii comportamentelor parentale” încă de la vârstele mici ale copiilor [11, p. 63]. Atunci când dorim să avem o generație „sănătoasă” educațional, este primordială intervenția socio-educativă asupra părinților prin anumite tipuri de acțiuni adresate numai părinților, nu și copiilor sau bunicilor și rudelor apropiate.

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

- caracteristicile personale ale copiilor;
- experiența personală de viață și experiența propriei familii;
- motivația părinților și gradul lor de implicare;
- timpul acordat acestor activități;
- condițiile sociale și economice;
- modelele socio-culturale, pe care fiecare părinte le-a primit prin experiența proprie;
- competența părinților de a face față stresului;
- relațiile cu cei din afara sferei familiale;
- sensibilitatea părinților în a identifica nevoile reale ale copiilor lor;
- dorința de schimbare în condițiile actuale;
- flexibilitatea în concepții și atitudini etc. [Lamb J., Lamb W. A., 1978,

*Parent Education and Elementary Conseling*, Ilumau Science Presse, New York]

*Scopul* consilierii părinților este centrat pe sarcinile și faptele educaționale, pe formarea competențelor educative noi. Obiectivele tuturor demersurilor inițiate de educație a părinților sunt instalarea unei schimbări în materie de educație familială, schimbare care se manifestă la nivelul atitudinilor (în opinii și judecăți de valoare), fie la nivelul comportamentelor (în câmpul intervențiilor care fuzionează atunci când două sau mai multe persoane interacționează).

### **Obiective generale:**

- formarea reprezentărilor privind procesul de consiliere a părinților;
- formarea atitudinii pozitive față de părinți și realizarea rolurilor familiale;
- dezvoltarea achizițiilor cognitive, psihologice și socio-afective privind priceperea, cunoașterea și stăpânirea unui mod de viață familial sănătos;
- formarea competențelor de comunicare eficientă și de comportare civilizată în societate (comunitate);
- cultivarea valorilor moral-spirituale prin prisma relațiilor familiale armonioase.

La finele activităților, părinții vor fi capabili să atingă următoarele niveluri de competență;

### **La nivel de cunoaștere:**

- cunoașterea particularităților specifice sărbătorilor;
- distingerea formelor și modalităților de colaborare în familie;
- cunoașterea regulilor de comportare în familie și societate;
- descrierea diverselor activități educaționale;
- identificarea elementelor obligatorii ale costumului popular;

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

**La nivel de aplicare:**

- determinarea corectă a particularităților adulților și copiilor;
- utilizarea în comunicare a formulilor de politețe; folosirea adecvată a adresărilor, a salutului;
- respectarea regulilor de comportare în familie și în societate;
- manifestarea dragostei, respectului față de alte persoane, empatie, prezentarea cauzelor situațiilor de risc pentru dezvoltarea copiilor.

**La nivel de integrare:**

- elaborarea unui scenariu al unei acțiuni (șezători, sărbători, ieșire în natură) cu familia;
- elaborarea regimului zilei în familie;
- elaborarea unui plan de acțiuni în cadrul familiei;
- elaborarea unui plan de soluționare a conflictelor în familie;
- respectarea regulilor de conviețuire în familie;
- elaborarea unui plan de soluționare a situațiilor de risc pentru dezvoltarea copiilor.

**Curriculum de consiliere a părinților**

Competențe	Module, submodule
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cunoașterea noțiunilor de <i>libertate, lege, democrație, demnitate, cinste, adevăr, artă, cultură</i>;</li> <li>• valorificarea relației: cadru didactic-elev-părinte;</li> <li>• conturarea câtorva idei despre personalitatea dirigintelui, a elevului și a părinților;</li> <li>• explicarea noțiunii de „orientare” spre valori prin valori;</li> </ul>	<p><b>1. De la dirigenție la consilierea părinților</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relația cadru didactic – elev între dezi-derat și realitate;</li> <li>• Timpul liber și educația pentru timpul liber;</li> <li>• Libertate, legi, democrație;</li> <li>• Demnitate, cinste, adevăr;</li> <li>• Artă și cultură națională;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrierea particularităților etnice ale familiei;</li> <li>• identificarea continuității generațiilor în educație;</li> <li>• argumentarea etnopsihopedagogiei familiei;</li> <li>• descrierea funcțiilor familiei din perspectivă populară;</li> </ul>	<p><b>2. Familia - celulă incipientă în educația națională</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Particularitățile etnice ale familiei;</li> <li>• Continuitatea (unitatea) celor trei generații;</li> <li>• Etnopsihopedagogia familiei;</li> <li>• Funcțiile familiei din perspectiva educației populare;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizarea rolului părinților și bunicii în educația copiilor;</li> <li>• descrierea particularităților de vârstă și individuale ale copiilor;</li> <li>• conceperea, identificarea și caracterizarea mediului etnic al copilului;</li> <li>• conceptualizarea colaborării dintre școală și familie în educația populară;</li> <li>• explicarea valorilor „cultul mamei”, „cultul strămoșilor”, „cultul familiei”, „cultul mândriei naționale” și rolul acestora în educație;</li> </ul>	<p><b>3. Mama și „școala maternă”. Tatăl – educator</b></p> <p><b>Tipurile de relații familiale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mama și tata – primii educatori. Bunicii – educatori;</li> <li>• Particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor;</li> <li>• Mediul etnic al copilului;</li> <li>• Relația: familie-școală-comunitate;</li> <li>• Cultul și cultele educației ce țin de familie;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conștientizarea caracterului etnic al educației populare;</li> <li>• identificarea specificului educației naționale în contextul etnocultural;</li> <li>• descrierea sistemului culturii etnice ca fenomen general-uman a libertății și dragostei față de om în contextul educației populare;</li> <li>• conceperea unui joc de rol cu un subiect din viața familiei cotidiene;</li> </ul>	<p><b>4. Părinții și sistemul etnopedagogic ca model de educație familială general-uman</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterul etnic al educației populare;</li> <li>• Educația națională și unitatea culturii pedagogice etnice;</li> <li>• Sistemul educației etnice ca fenomen general-uman;</li> <li>• Pedagogia populară ca model de educație a libertății și dragostei față de om;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicarea fenomenului educația populară;</li> <li>• caracterizarea prin exemple a particularităților pedagogiei populare:</li> <li>• caracterul firesc;</li> <li>• caracterul permanent;</li> <li>• începutul timpuriu al educației;</li> <li>• caracterul experienței populare în educație;</li> <li>• caracterul complex al educației populare;</li> <li>• caracterul de improvizare în educație.</li> </ul> <p>Valorile populare ale educației:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- știința/cunoștințe;</li> <li>- arta/frumosul;</li> <li>- religia/credința;</li> <li>- educația/dragostea;</li> </ul>	<p><b>5. Părinții și particularitățile pedagogiei populare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenomen unic al educației populare;</li> <li>• Particularități;</li> <li>• Metode și forme de organizare;</li> <li>• Particularități de vârstă și individuale ale elevilor;</li> <li>• Valori ale educației populare;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizarea particularităților de gen/sex și comportare a băieților și fetițelor;</li> <li>• relatarea despre conduita părinților, sentimentelor lor față de copii;</li> <li>• descrierea rolului și funcțiilor tatălui și ale mamei ca modele de educație;</li> <li>• comentarea chipului părinților și al copiilor redat în diferite opere de artă;</li> <li>• identificarea numelui, prenumelui, vârstei și adresei bunicii;</li> <li>• explicarea noțiunilor de arbore genealogic, neam, patrie;</li> <li>• stabilirea legăturilor între străbunici, bunici, părinți, nepoți;</li> <li>• compararea casei bunicii cu casa părinților lor;</li> <li>• elaborarea unui plan de ajutorare al bunicii;</li> <li>• reproducerea sfaturilor, poveștilor auzite de la bunici;</li> <li>• identificarea rolului generațiilor în educație;</li> </ul>	<p><b>6. Bunicii, părinții și copiii</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Particularitățile adultului și ale copilului de gen/sex și comportare;</li> <li>• Sentimentele de dragoste, stimă, cordialitate în relațiile părinți – copii despre arta populară;</li> <li>• Creația populară orală despre familie (copii și părinți);</li> <li>• Relațiile bunici – nepoți și nepoți – bunici;</li> <li>• Noțiunea de arbore genealogic, neam, patrie;</li> <li>• În ospeție la bunici;</li> <li>• Bunicii purtători de valori strămoșești;</li> <li>• Caracteristici ale celor trei generații;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea obligațiilor tuturor membrilor familiei;</li> <li>• identificarea și respectarea obligațiilor sale în cadrul familiei;</li> <li>• explicarea și respectarea regulilor de comportare și conviețuire în familie;</li> </ul>	<p><b>7. Comportarea în familie și în viață</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura conduitei;</li> <li>• Salutul. Răspunsul la salut;</li> <li>• Rugămintea. Adresarea către părinți, bunici, rude, frați, surori;</li> <li>• Respectarea ordinii în familie;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• reproducerea diferitelor forme de salut, răspuns la salut, adresare, rugămintele aluzive;</li> <li>• folosirea adecvată a formulelor de politețe: poftim, mulțumesc, vă rog scuzățimă, cu plăcere;</li> <li>• compararea regulilor de comportare civilizată cu poruncile lui Dumnezeu;</li> <li>• sărbătorirea tradițiilor de familie;</li> <li>• distingerea deosebirilor dintre regimul copiilor și al adulților;</li> <li>• respectarea regulilor de comportare civilizată;</li> <li>• dezvoltarea la copil a motivației succesului și să-și propună scopuri;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicarea amabilă și politețea;</li> <li>• Poruncile lui Dumnezeu se respectă în familia mea;</li> <li>• Tradiții în familie ca modele de educație familială;</li> <li>• Întrebări stereotip ale părinților;</li> <li>• Atitudini verbale evolutive ale copilului;</li> <li>• Atmosfera familială – climatul educativ necesar;</li> <li>• Copiii despre părinți;</li> <li>• Comportarea adulților și a copiilor în comunități;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conștientizarea importanței sănătății și a alimentației raționale pentru sănătatea familiei;</li> <li>• respectarea condițiilor care ne asigură ocrotirea sănătății și a regulilor de igienă personală;</li> <li>• identificarea unor elemente ale educației morale;</li> <li>• cunoașterea și aplicarea metodelor educației pentru valorile morale;</li> <li>• explicarea noțiunilor „axiologic” și „științific” în contextul educației pentru valorile morale;</li> </ul>	<p><b>8. Sănătatea în familie și strategia ei</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impactul sănătății în viața familiei;</li> <li>• Regimul zilei și respectarea lui;</li> <li>• Însemnătatea somnului, odihnei, culturii fizice pentru: <ul style="list-style-type: none"> <li>- igiena personală;</li> <li>- alimentația rațională;</li> </ul> </li> <li>• <i>Strategia educației pentru valorile morale</i></li> <li>• Recunoașterea unor teorii ale educației morale – elaborate și inter-testate;</li> <li>• Opțiuni justificate axiologic și întemeiate științific;</li> <li>• Finalități clare ale strategiei educației;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicarea rolului altor instituții (policlinica, grădinița de copii, școala, biserica) în viața familiei;</li> <li>• comunicarea copiilor despre însemnătatea bisericii în cadrul familiei;</li> <li>• conștientizarea rolului mass-media în viața de familie;</li> </ul>	<p><b>9. Relația familiei cu alte instituții sociale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grădinița de copii, școala în viața de familie și a copiilor;</li> <li>• Policlinica pentru copii;</li> <li>• Medicul de familie și sănătatea copiilor;</li> <li>• Biserica în viața familiei;</li> <li>• Mass-media în viața de familie;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicarea noțiunilor de sesizare, procedură, competență, sancțiune;</li> <li>• indicarea măsurilor luate în vederea înlăturării sancțiunilor;</li> <li>• determinarea rolului familiei în educația copilului;</li> <li>• cunoașterea autorităților implicate în protecția copilului;</li> <li>• cunoașterea principiilor care stau la baza activității de protecție a copilului;</li> </ul>	<p><b>10. Protecția copilului abuzat și neglijat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sancțiuni de drept penal;</li> <li>• Sesizare, proceduri, competențe;</li> <li>• Sancțiuni de dreptul familiei;</li> <li>• Sancțiuni contravenționale;</li> <li>• Perspective în protecția drepturilor copilului;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea sărbătorilor naționale;</li> <li>• descrierea semnificației sărbătorilor naționale în familie;</li> <li>• definirea și explicarea noțiunii de <i>etnic, național, general-uman, identitate etnică, eticheta națională</i>;</li> </ul>	<p><b>11. Sărbătorile poporului român în familia mea</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sărbătoarea Independenței;</li> <li>• Sărbătoarea Limba noastră cea română;</li> <li>• Însemnătatea sărbătorilor naționale;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• descrierea virtuților general-umane ale creștinismului;</li> <li>• descrierea cu exemple a tradițiilor – etichetă la români;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participarea familiei noastre la diverse manifestări de sărbători;</li> <li>• Noțiunea de etnic, național, general-uman, identitate etnică, etichetă națională;</li> <li>• Dragostea față de copii ca fenomen general-uman veșnic;</li> <li>• Virtuțile general-umane ale creștinismului;</li> <li>• Tradițiile – etichetă la români;</li> </ul>
--	---

### Sugestii metodologice

Activitatea educațională cu părinții este orientată spre atingerea unor finalități care trebuie să fie conștientizate și interiorizate de ambii subiecți ai procesului (părinții și copiii).

Realizarea tehnologiilor educaționale se efectuează prin aplicarea metodelor interactive. Mai frecvent se aplică: observarea, convorbirea, diverse concursuri, interviewarea, problematizarea, cooperarea, studiul de caz, dar și povăța, rugămintea, îndemnul, aluzia.

Selectarea și utilizarea metodelor este condiționată de obiectivele activității, modulul, conținutul, mijloacele și metodele ce conduc spre motivația, inspirația, creativitatea educatorului în formarea competențelor.

### Sugestii de evaluare

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

### Referințe bibliografice

1. Avram I., *Etnopedagogie aplicată: formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari*, Cluj-Napoca, Eurodidact, 2006, 183 p.
2. Baci, S., *Perspective curriculare etnopedagogice*, Chișinău, „Univers Pedagogic”, 2007, 103 p.
3. Badea, E., *Caracterizarea dinamică a copilului și a adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară*, București, Editura Tehnică, 1997, 203 p.
4. Batâr, D., *Familia în dinamica societății*, Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004, 170 p.
5. Chirilenco, S., Cutasevici, A., *Ghid pentru perfecționarea modalităților de evaluare inițiată a copiilor*, Chișinău, Epigraf, 2005, 128 p.
6. Crăciun, B., *Lecturi minunate*, vol. III, *Povești, proverbe, ghicitori pentru școlari și învățători*, Iași, Editura Porților Orientului, 2000, 159 p.
7. Cuznețov, L., *Curriculum: Educația pentru familie*, Chișinău, Editura „Museum”, 2004, 280 p.
8. Mija, V., Parlicov, E., Pâslaru, VI., *Curriculum la dirigenție*, Chișinău, Lyceum, 2003, 36 p.
9. Silistraru, N., *Etnopedagogie*, Chișinău, Centrul Ed. al USM, 2003, 269 p.
10. Vrășmaș, E. A., *Consilierea și educația părinților*, București, Aramis, 2002, 176 p.



## К ИСТОРИИ БЕЛЬЦКОГО РУССКОГО ТЕАТРА

(конец 1940-х–начало 1950-х годов)

### ON THE HISTORY OF BELTSKY RUSSIAN DRAMA THEATRE

(Late 1940s – early 1950s)

Николай АГА,

научный сотрудник,

Институт Культурного Наследия Академии Наук Молдовы

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

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

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

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

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

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

Театр «Сафо» был построен в царское время. До 1918 года в его помещении проходили заседания Дворянского собрания. «Скала» был построен в 1934 году. В историчес-

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Пресса положительно отозвалась о спектакле «Не всё коту масленица», поставленном режиссером Н. Виталем и художниками Л. Любомирским и Б. Соколовым. Рецензент А. Вадимов характеризовал ее как «веселую комедию, не претендующую на глубокую и многостороннюю социальную характеристику эпохи»<sup>4</sup>. В рецензии достаточно подробно описываются образы, созданные актерами. Пластичный, владеющий мастерством психологического реализма А. Богачев в роли купца Ахова раскрыл сущность своего персонажа, в котором «переплетаются и уживаются скупость, властолюбие и животная похотливость»<sup>5</sup>. А. Вадимов особо отметил С. Скульбердину, создавшую образ Агнии, веселой, горячо любящей

девушки, презиравшей купца Ахова, отказывавшейся выйти за него замуж. Привлек внимание рецензента и актер В. Вихрев в роли Ипполита, веселого молодого человека, любящего и умеющего постоять за свою любовь. Спектакль с увлеченно играми актеры и горячо воспринимали зрители.

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

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

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

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

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

До конца первого сезона за три с половиной месяца было показано еще 7 премьер: «Свадьба Кречинского» А. Сухова-Кобылина, «Глубокие корни» Д. Гоу и А. Дюссо, «Овод» по одноименному роману

Э. Войнич, «Московский характер» А. Софронова, «Севильский цирюльник» П. Бомарше, «Пути-дороги» Г. Федорова.

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

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

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

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

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

В сентябре 1950 года Бельцкий драматический театр выступал с творческим отчетом в Кишиневе. Первым спектаклем был «Особняк в переулке». Критик И. Шведов писал: «...Спектакль сделан свежо и интересно. Проходит картина за картиной, распутываются нити чу-

довищной интриги, которую плетут иностранные шпионы в дипломатических шуртуках. Зрителей захватывает судьба честной и благородной Евы Грант (артистка А. Буравикова), советского майора Каштанова (артист Г. Градов) и его отца – старого художника (засл. арт. МССР В. Головченко). Бурей аплодисментов сопровождается речь Евы Грант, решившей порвать с лагерем врагов, носителями новой войны и остающейся работать в Москве. В спектакле немало недостатков: шероховатость речи, в общем хорошо играющей артистки А. Буравиковой, излишняя напыщенность в трактовке образа советника артистом И. Витоль, погрешности режиссерского разрешения некоторых сцен, особенно в последнем действии. Но театр сумел глубоко раскрыть социальное содержание пьесы и тем самым ответил патриотическим устремлениям зрителей»<sup>15</sup>.

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

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

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

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

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

Четвертый сезон начался 7 ноября 1950 года в отремонтирован-

ном здании театра со спектаклей «Жизнь начинается снова» и «Свадьба с приданым» в постановке режиссера А. Москалева и художника К. Лодзейского.

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

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

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

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

В конце сезона театр показал еще три премьеры: «Великий еретик» (о Галилео Галилее) И. Персонова, Г. Доброжанского, комедию «Замужняя невеста» А. Грибоедова, Н. Хмельницкого и А. Шаховского и «Семья Лутониных» бр. Тур и И. Пырьева. Премьера последнего спектакля в постановке режиссера

М. Сухарева и художника А. Шубина состоялась в Кишиневе. И. Шведов откликнулся на нее обширной рецензией. Он охарактеризовал спектакль как «правдивый рассказ семье старого потомственного рабочего Егора Кузмича Лутонина, которая остается дружной и крепкой в любых испытаниях»<sup>22</sup>. Как недостаток спектакля критик отметил акцентирование режиссером и исполнителями внимания «на личных переживаниях и интересах героев. Их общественное положение, производственная деятельность отодвинуты на второй план. Повинны в этом авторы пьесы, но коллектив исполнителей усугубляет этот недостаток. Все же, несмотря на указанные недостатки, на сцене не исчезает волнующая атмосфера искренности и правды. Очень хороши декорации первого и третьего действия (художник А. Шубин)»<sup>23</sup>. Может быть, именно то, что в спектакле раскрывались характеры героев в жизненных обстоятельствах, а не производственные отношения, и создавало атмосферу «искренности и правды». Это скорее можно отнести к достоинствам спектакля. Не случайно следующий сезон театра открылся 6 октября 1951 года спектаклем «Семья Лутониных».

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

над населением. Положительные сдвиги в развитии культуры и искусства сопровождались регламентацией их художественных направлений, не всегда обоснованных и часто осуществляемых малообра-

зованными людьми. Репертуар, режиссерское решение спектаклей, исполнительское искусство актеров Бельцкого русского театра, отзывы прессы воссоздают атмосферу времени первых послевоенных лет.



Здание Драматического театра, 1944 год

## Литература

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



## **BACH FOR ALL TIMES DE GHEORGHE NEAGA PENTRU DUETUL DE PIANE – PARTICULARITĂȚI COMONISTICE ȘI DE GEN**

**“BACH FOR ALL TIMES” BY GHEORGHE NEAGA FOR TWO  
PIANOS – COMPOSITION AND GENRE PECULIARITIES**

---

**CRISTINA PARASCHIV,**

conferențiar universitar,  
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

**HRISTINA BARBANOI,**

lector universitar, doctorandă,  
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

---

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

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

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

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

*Bach for all times* este o creație monopartită, scrisă în formă tripartită complexă cu repriză, cu schema literală de tipul **A B A<sub>1</sub>**.

Cu privire la modul de utilizare a materialului tematic în cele trei secțiuni ale formei, putem menționa faptul că

autorul utilizează două teme-citat, și anume: în calitate de primă temă-citat compozitorul prezintă fragmentul incipient al *Invențiunii Nr.8* de Bach (părțile **A**, **A<sub>1</sub>**), iar în calitate de a doua temă servește *Aria din Suita pentru orchestră (Uvertura) Nr.3 BWV 1068, în D-dur* (partea **B**).

Exemplul 1 – *Invențiunea Nr.8* de Bach (**A**, **A<sub>1</sub>**) – tema sună în partida pianului 1:





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

În ce privește modalitatea de lucru cu teme-citat în lucrarea lui Gheorghe Neaga, menționăm următoarele: în secțiunea A, tema-citat este expusă în partida pianului I, primele 8 măsuri sunt prezentate identic ca la Bach, iar ulterior, tema este dezvoltată prin secvențare.

Dacă pentru expunerea temei a fost însărcinat pianul I, în ce privește travaliul tematic, secvențe pe baza secționării temei întâlnim și în partida pianului II.

Cu totul altfel stau lucrurile în secțiunea A<sub>1</sub> a formei tripartite complexe, unde tema este trasată o singură dată în partida pianului II.

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

Exemplul 3:

Exemplul 4:

În rezultatul analizei lucrării, pot fi observate următoarele procedee și mijloace de dezvoltare tematică: secvențarea temei-citat, îngroșarea factu-

rii, polifonizarea (polifonie imitativă și contrastantă, prezentarea temei în oglindă etc.).

Exemplul 5 – imitație:

Exemplul 6 – polifonie contrastantă:

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

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

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

Exemplul 8:

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

Exemplul 9:

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

Figura *ostinată* mai apare spre finele secțiunii A, iar în secțiunea B lipsește cu desăvârșire. Aceasta reapare în secțiunea A<sub>1</sub> chiar de la începutul ei, anume în primele 3 măsuri, și revine spre finalul lucrării, mai exact în măsura 82.

Exemplul 10:

Exemplul 11:

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

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

Exemplul 12:

În ceea ce privește corelația dintre cele două pianе, remarcăm complementarismul ca o tendință definitorie, întrucât funcția fiecăruia din cele două instrumente și ponderea lor în lucrare sunt la fel de importante.

În urma analizei acestei lucrări, putem concludiona:

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

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

2. Arhitectonica lucrării se structurează într-o formă tripartită cu repriză ( $ABA_1$ ), textul muzical reprezentând un sistem integru din două structuri stilistice: prima dintre ele conține un fragment din *Invențiunea Nr. 8*, plasat în secțiunile extreme ale compoziției muzicale și un alt fragment din *Aria din Suita Orchestrală Nr. 3* (B); cea de-a doua structură stilistică o prezintă stratul contemporan cu armonii stridente, cromatizarea țesutului, folosind și tehnica dodecafonică [3].

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

3. În ceea ce privește duetul de pianе, vom atrage atenția doar la aspectul funcțional al partidelor. Astfel, în calitate de principiu dominant remarcăm *complementarismul*.

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

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

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

c) Se interpătrund organic funcția semantică și cea constructivă a citate-

lor, ambele fiind direcționate spre integritatea dramaturgiei lucrării.

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

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

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

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

### Referințe bibliografice

1. Axionov, V. Reflecții asupra stilului sintetic și individual în creația componistică contemporană. In: *Învățământul artistic – dimensiuni culturale: conf. de totalizare a activității șt.-didact. a profesorilor* (anul 2003), ed. a 3-a, Chișinău, 2003, p. 96-99.
2. Axionov, V. Reflecții asupra neoclasicismului în muzică. In: *ACADEMIA de MUZICĂ, TEATRU și ARTE PLASTICE. Anuar Științific: Muzică, Teatru și Arte Plastice*, 2005, Chișinău, 2005, p. 6.
3. Cocearova, G.; Melnic, V. *Armonia: Manual pentru instituțiile de învățământ muzical superior, specialitățile Muzicologie, Compoziție*. P. 1. Teoria Armoniei, Chișinău, 2001.
4. Bughici, D. *Dicționar de forme și genuri muzicale*, București, 1974.
5. Voiculescu, D. Capacități expresive ale noilor tehnici polifonice în sec. XX. In: *Tradiții și inovații în muzica sec. al XX-lea*, Chișinău, 1997, p. 23-27.



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

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

**Tatiana COADĂ,**  
doctorandă,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

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

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

The creativity of the *composers* of the Republic of Moldova on the border of the 20th-21st centuries identifies a number of important tendencies, characteristic of modern intellectual culture. According to I. Ciobanu-Suhomlin, the range of compositional creativity /.../ differs by unprecedented diversity. New names appear, the style and theme of the *composer's* works are updated significantly, the priorities of the musical genres are revised, new means of expression are developed, but those found previously fit into a modern musical context" [1, p.13]. Really, the border of the 20th-21st centuries represents a new stage in the development of national music. The works composed in this period differ by the pluralism of style interpretation. The genre system of composing music is multifaceted and vo-

lumatic, including not only the traditional genres of the "academic" areas, but also a variety of mass and everyday music as well as music of religious-cult destination. The musical language is enriched and renewed, the composition techniques is transformed.

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

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

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

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

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

*lumina)* of four *romances* on poems by M. Eminescu, dedicated to the singer I. Cvasniuc.

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

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

---

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

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

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

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

An exponential characteristic of *chamber* and *vocal* works of national *composers* in the recent decades is the expansion of the poetic palette to the Far East, which is rich in its diversity. Thus, a *vocal cycle* for baritone and piano, based on works by Chinese poets of the Middle Ages, was created

by V. Beleaev. In the *vocal cycle The Ninth Moon (A noua lună în cer)* for mezzo-soprano, English horn, percussion and *Katay Tayama Songs* for mezzo soprano, English horn and percussion, G. Ciobanu refers to fragments of classical Chinese and Japanese *poetry*. Thus, the *composer* uses the text in the Chinese and Japanese languages, transforming their phonic paint into a special color timbre.

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

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

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

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

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

Emotional feelings caused by the images of the surrounding nature, formed the basis for a lyrical-landscape miniature vocal cycle by G. Mustea *Spring (Primăvara)* on poems by G. Vieru. The *poetry* of I. Podoleanu inspired K. Rusnac to create the lyrical *romances* *When Autumn Comes (Când vine toamna pe la noi)* and *I Look at snowdrifts Lie (Mă uit cum zac troiene)*. The *romance* *The bird of*

*Sorrow (Pasăre de dor)* by E. Mamot is a fine landscape sketch, in which lyrical memories and melancholy love are identified with the sadness and autumn changes in the outside world. The image of autumn nature, colored by philosophical shades, is also present in V. Rotaru's musical heritage. For instance, in the *romances* of the vocal cycle based on verses by G. Bacovia, autumn is associated not only with the time of year when the winds blow and the leaves fall from the trees, but with the end of life, the approach to the hour of death.

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



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

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

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

Thus, for example, V. Rotaru is one of those who almost always combines *romances* in small *vocal cycles* and gives them appropriate names. Each of the four *romances* of his vocal cycle *Mother's Doinas (Doine de la mama)* by T. Braga reveals one of the facets of the rich inner world of a man who devotedly loves his native land, its nature, its people and art. Five *romances* of the vocal cycle based on poems by V. Lebedeva impress by the colorful landscape, poetic

world apprehension. The vocal cycle on a poem by D. Dajin for baritone and pianoforte is dedicated to heroic and patriotic themes. The vocal cycle for mezzo-soprano on poems by G. Bacovia is filled with images of philosophical discussions about life, death and immortality.

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

---

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

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

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

In *chamber - vocal creation* of G. Ciobanu another composition presents great interest, it was written for voice and *chamber* ensemble - *Sound Etude N4 (Studiu Sonor N4)*, subtitled *From There (De dincolo)* or mezzo-soprano as well as an original compo-

sition for three groups of instruments: woodwinds - flute, oboe, clarinet, bassoon, strings-violin, cello, percussion. Unlike the tree previously created purely instrumental *Sounds Etudes (Studii sonore)*, here is introduced the vocal part that sounds the poems of Moldovan poet Trajan. According to E. Mironenco, "...This is very sad lyrics, marked by the finest shades of introspection in the sense of endless grief /.../. G. Ciobanu extremely carefully treated the text and found its adequate realization /.../ in the field of *chamber* music. G. Ciobanu actually invented a new genre of *Sounds Etudes (Studii sonore)*, that corresponds to the processes occurring in the space genre of contemporary music" [3. p. 133].

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

### Referințe bibliografice

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



# SPAȚIUL ȘI EDUCAȚIA PLASTICĂ. MODALITĂȚI DE EXPLORARE A SPAȚIULUI ÎN CONTEXTE DIDACTICE LA CLASELE I-VIII

*THE SPACE AND THE PLASTIC EDUCATION.  
WAYS OF EXPLORING SPACE IN DIDACTIC CONTEXTS  
IN 1<sup>ST</sup>-7<sup>TH</sup> GRADES*

---

**Vasile CIOCA,**

doctor, profesor universitar,

Universitatea de Artă și Design Cluj-Napoca, ROMÂNIA

---

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

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

## I. INTRODUCERE

Copilul începe să deseneze/picteze, să mâzgălească în jurul vârstei de doi ani. Ce desenează el de fapt? El desenează de toate căci ochii lui înghit o mulțime de culori, copaci, flori, oameni, case, obiecte, mașini, străzi, sate, orașe, animale, nori, stele, apă, jucării, îngeri, zei, drăcușori, zmei, naturi statice, portrete, peisaje, nave cosmice, peșteri, extraterestri, împărați, eroi, voinici, peșteri, lumi subacvatice, stații interplanetare, linii, gesturi/mișcări, pete, puncte, linii, forme etc. Dar pe lângă toate acestea și multe altele pe care le vede, el mai poate picta/desena și lucruri care nu le paște cu ochii: sunete, muzică, mirosuri, gusturi, gânduri, sentimente etc. Dar timpul și spațiul le poate desena, picta? Sau acestea sunt categorii/abstracții ce țin de filozofie, matematică și fizică? Indiferent dacă știm sau nu știm nimic despre spațiu și timp noi nu putem exista înafara lor. Trăim, ne deplasăm, locuim prin și în diferite spații, ne trecem timpul cu mai mult

sau mai puțin folos. Unii iubim locurile de la munte, alții adoră nesfârșita Mare; mulți poartă în sufletul lor, cu mult drag, locurile natale deși trăiesc pe alte meleaguri; unii s-au legat sufletește, din cine știe ce pricini, de Veneția, Roma, Tokio, Londra, Insula Paștelui, Sahara, Delta Dunării, Suceava; avem cu toții anumite locuri preferate (străzi, ulițe, parcuri, edificii, păduri, stânci, poeni, râuri); ne impresionează profund anumite spații/ locuri sacre (piramidele din Egipt, templele și bisericile diferitelor religii, peșteri unde au viețuit sfinți, monahi, înțelepți), locuri unde s-au întâmplat lucruri memorabile (Alba Iulia, New York)... Unii dintre noi nu se simt bine în spații închise, alții au oroare de spații vaste, deschise în toate direcțiile; unii au rău de Mare, alții de înălțime, unii sunt pasionați de peșteri sau de lumea subacvatică; cosmonauții au avut parte de experiențe și trăiri unice în spațiul cosmic; sunt oameni care descriu călătorii imaginare în locuri total diferite de cele cunoscute...

Cum îi ajutăm pe copii să exploreze spațiile cu ochii, culorile, liniile, formele, punctele și celelalte mijloace plastice? Putem oare desena spațiul sau este o pierdere de vreme? Iar dacă putem face acest lucru, ce relevanță are el în dezvoltarea personalității umane? Suntem niște ființe spațiale sau spațiul e o invenție a minții umane, un cuvânt, o noțiune care învăluie în ceață o experiență/trăire ancestrală inexplicabilă?

Încercăm, de vreo câteva luni de timp, să căutăm și să înțelegem, informații importante despre spațiu în general, despre reprezentarea lui, pentru a putea articula, împreună cu profesori, învățători și studenți din Cluj-Napoca, o viziune și o posibilă strategie didactică de abordare a spațiului în cadrul educației plastice.

## II. SPAȚIUL: CÂTEVA CONSIDERAȚII

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

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

### 2.1. DESPRE SPAȚIU ÎN GENERAL

Spațiul are diverse fațete, de exemplu:

- este un mediu al lucrurilor (în care se scaldă lucrurile),
- este un loc, suprafață, întindere limitată; întinderea, locul care ne înconjoară,

- este atributul obiectelor; loc liber între obiecte, distanță, interval,
- este văzduh, întindere nemărginită care cuprinde corpurile cerești,
- are aspectul unui întreg neînterupt.

Spațiul este, de asemenea, forma experienței noastre sensibile, este un mijloc ideal – o structură a spiritului, care conține percepțiile noastre și în care noi localizăm mișcări, evenimente, procese și corpuri. În experiența cotidiană spațiul este:

- omogen
- izotrop (care are, pe toate direcțiile, aceleași proprietăți)
- continuu
- nelimitat

### 2.2. SPAȚIUL LA HEIDEGGER

Referitor la artă, Heidegger menționează trei tipuri de spațiu, care pot fi deduse din spațiul fizic ca specii derivate:

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

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

în arhitectură, sculptură, teatru, pictură, film. Aceste spații pot fi abordate didactic în câmpul educației vizuale.

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

Spațiul ca loc (spațiu ambient: o cameră, o curte, o stradă, o piață, un parc etc.)

Obiect-lucru ca loc (spațiu inerent: un vas, un dulap, o casă, un copac, o mașină, o căpiță, o stâncă, o statuie etc.)

Legătura dintre ele (spațiul ca loc și obiect-lucru ca loc) face ca spațiul pe care îl străbatem/trăim (ca spațiu al experienței) să funcționeze ca o materie/energie discontinuă, percepută doar prin relație cu modificarea în interiorul său a unor densități diferite. Spațiul experienței perceput ca densități diferite de materii și energii. Obiectele percepute ca decupaj din context, ca niște spații autonome mai mult sau mai puțin închise/deschise/întredeschise printr-un halou vectorial de energii subtile.

Spații sacre: îmblânzirea abstracției spațiului infinit prin întemeierea unui spațiu calitativ al lucrurilor, al unor izolări sacre, locuri de dialog între om și cosmos, între om și divinitate, între om și transcendent.

### III. MODALITĂȚI DE STUDIERE/EXPLORARE A SPAȚIULUI ÎN CADRUL EDUCAȚIEI PLASTICE

O posibilă strategie de abordare a spațiului în activitățile plastice ar tre-

bui să pornească de la caracteristicile de vârstă și de la abordarea spațiului ca obiect, mediu înconjurător/ ambianță, direcție/desfășurare/mișcare și raport, relații între obiecte/substanțe /materii/forme/calități.

#### 3.1. SPAȚIUL CA OBIECT

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

#### 3.2. SPAȚIUL CA MEDIU ÎNCONJURĂTOR, AMBIANȚĂ, LOC, SCENĂ, VAS

Spațiul sub această formă se referă la un grup de obiecte care sunt grupate în același loc și la golurile/ spațiile dintre obiecte. El este un spațiu circumscris, localizat, decupat din spațiul vast, cosmic cu care întreține anumite raporturi (e suficient să ne gândim la spațiul interior al unui edificiu, la spațiul unei străzi sau piețe, la spațiul unui cartier, oraș etc.). Acest spațiu ambiental/ambient e constituit din plinuri (obiecte/forme) și goluri (vid,

aer, ceață, substanță diluată/transparență). Acest spațiu locuit de obiecte (locuri libere și locuri ocupate de obiecte) poate fi structurat foarte diferit având calități, expresii diferite: aici intră în joc anumite relații/relaționări:

- relații între obiecte și spațiul gol (domină plinul, golul sau avem echilibru, aglomerări, dispersări, câmpuri plastice grele, ușoare, pliate, vibrete, calme, tensionate, diferite desfășurări ritmice etc.);
- relații între spațiul gol și trasee/direcții de grupare a obiectelor/formelor (direcții, scheme dominante verticale, orizontale, oblice, circulare, spiralice etc. rezultând, printre altele, spații/locuri/compoziții închise, deschise, dinamice, statice);
- relații între obiectele/formele ce populează spațiul respectiv (mărimi și calități diferite, contraste, armonii, familii de forme, simetrii, grupări simetrice/asimetrice etc.);
- supraprelații între aceste trei tipuri de relații menționate mai sus. În toate aceste cazuri putem concepe/iniția diferite exerciții, jocuri, probleme de exersare, explorare, experimentare de relaționări (între spații date și câteva elemente – forme, pete, linii, puncte; relaționări de forme culori, pete, linii între ele în spații libere, nelimitate; relaționări de elemente/ obiecte pe diferite scheme mai mult sau mai puțin geometrice, simetrice, asimetrice etc. în spații limitate sau libere; din aceste exerciții, jocuri de relaționări vor rezulta principii/reguli de compoziție și anumite spații plastice de calități diferite).

### 3.3. SPAȚIUL CA DIRECȚIE, DESFĂȘURARE, MIȘCARE

Sunt domenii artistice (dans, film, teatru, arta cinetică) unde mișca-

rea, desfășurarea, direcțiile, traiectoriile, viteza sunt mijloace de expresie esențiale în hora cărora intră obiectele, actorii/trupurile circumscriind anumite spații. Și aceste aspecte ale spațiului pot fi exersate, jucate, explorate mai ales prin modalități de învățare integrată, prin analiza unor imagini filmice sau realizarea de imagini animate etc.

Exerciții, jocuri, experimente vizual-plastice de explorare/jucare a spațiului real și a imaginii plastice a acestuia:

- a) explorarea vizuală, tactil chineztezică și plastică a unor corpuri cubice, rotunde, pline, goale, delimitate de suprafețe sau de tije/linii. Conștientizarea exteriorității și interiorității obiectelor/formelor și a graniței dintre acestea: contur, piele, coajă, pereți, carcasă; construirea plastică a granițelor prin linii, suprafețe/plane, texturi (imaginile 4, 5, 6).
- b) Desenarea drumului pe care îl parcurge o furnică pe diferite suprafețe de obiecte pline sau goale (pe un obiect cubic, rotund, pe obiecte goale pe dinăuntru, pe trei-patru obiecte diferite așezate unul lângă altul. (imaginea 10).
- c) Desenarea drumului parcurs de o furnică care pătrunde pe un orificiu în interiorul unui obiect gol și iese pe alt orificiu (obiectul este delimitat de suprafețe plane sau curbe).
- d) Exerciții de desfășurări de obiecte: un cilindru gol, un cub, un măr etc. (imaginile 5 și 6).
- e) Exerciții de secționări/tăieri de obiecte cu diferite plane (măr, pară, cub de carton etc.) desenarea și desfășurarea lor (imaginile 5, 6).
- f) Explorarea vizuală și desenarea unor cutii mari fără planul de sus

- văzute de sus; desenarea apoi a camerelor propriului apartament fără tavan și văzut de sus.
- g) Realizarea unor corpuri/forme 3D din sârmă sub forma unor structuri de linii (fructe, vase, corpuri geometrice etc.).
- h) Grupaje de obiecte/forme 3D pline și acoperite de o draperie moale; desenarea/pictarea acestora acoperite apoi descoperite ( imaginea 12).
- i) Pictarea/desenarea unor grupaje de obiecte pline, goale etc. plasate în cutii-camere cu un perete/plan eliminat și eventual cu lumină dirijată ( imaginea 3).
- j) Gruparea unor elemente plastice (pete, puncte, linii, forme, culori) într-un cadru dat (suport plat sau curbat pătrat, dreptunghiular, rotund, oval) cu dominarea plinului sau golului ( imaginea 8, 12 ).
- k) Gruparea unor elemente plastice bi sau tridimensionale după anumite trasee sau configurații: cerc, cruce, pentagon, triunghi etc.
- l) Exerciții de relaționare a elementelor plastice ce populează și/sau configurează un spațiu plastic: aceeași familie de forme (numai rotunde, numai ramificate), aceeași culoare sau familie cromatică, aceeași tratare a suprafețelor (plată, picturală, grafică, sculpturală). Vezi imaginea 1, 2, 4, 7.
- m) Exerciții de structurare a spațiului plastic în sensul perspectivei liniare, aeriene, inverse etc. (vezi Vasile Cioca, 2007, Jocul de-a arta).

#### IV. ÎN LOC DE CONCLUZII

Căutările noastre privind spațiul, spațiul plastic și posibilele strategii didactice de explorare și structurare artistică a acestuia sunt în curs de desfășurare. Experimentăm în continuare noi jocuri, exerciții, probleme vizual-plastice, modalități de abordare a dimensiunilor și fațetelor complexe ale spațiului în cadrul educației vizuale. Situațiile de explorare/construire/imaginare/înțelegere a problemelor legate de spațiu și reprezentarea lui, imaginate/gândite și elaborate de noi, au stârnit interesul elevilor (clasele I – VIII) și al profesorilor colaboratori din mai multe școli. Problematika spațiului în cadrul activităților plastice este extrem de complexă și necesită o abordare mulți, inter, transdisciplinară și, cu siguranță, nu poate fi redusă doar la clasică perspectivă liniară și aeriană. Explorarea problemelor spațiului și configurarea lui plastică nu se face prin ilustrații cu planșe-model, ci prin învățare ludic-exploratorie.

#### Referințe bibliografice

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

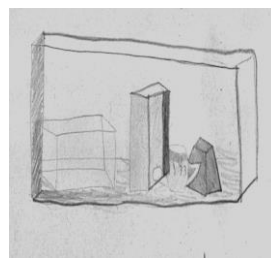
11. Gombrich, E. H. *Artă și iluzie*, Editura Meridiane, 1973.
12. Gorcea, M. *Peisajul ca ego spațiu*, Editura Grinta, 2010.
13. Heidegger, M. *Originea operei de artă*, Editura Univers, 1982, p. 185-191 (Arta și spațiul).
14. Kant, I. *Critica rațiunii pure*, Editura Științifică, 1969, p. 67 (Despre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



Im. 1



Im. 2



Im. 3



Im. 4



Im. 5



Im. 6



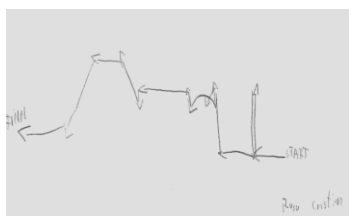
Im. 7



Im. 8



Im. 9



Im. 10



Im. 11



Im. 12





## ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕГОСЯ-ПИАНИСТА

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

Лилия ГРАНЕЦКАЯ,

кандидат педагогических наук, доцент,

Бэлцкий государственный университет им. Алеку Руссо

Марина ПАПЕНЮК,

преподаватель фортепиано, I дидактическая категория,

Теоретический лицей им. Михай Еминеску, Бэлць

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

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

Работа над звукоизвлечением представляется нам одной из самых интересных и сложных задач в фортепианной педагогике. Исходя из того, что музыка – это, прежде всего искусство звука, главнейшей задачей пианиста является работа над звукоизвлечением. Благодаря опыту, накопленному фортепианной педагогикой, мы обладаем необходимыми знаниями о весьма опасной тенденции, касающейся как недооценки проблемы звуко-

извлечения, так и ее переоценки. (Г. Нейгауз, М. Д. Рэдукану и др.) [1, 2]. Следовательно, необходимо рассматривать проблему в широком смысле, т.е. в неразрывной связи с формированием исполнительской культуры музыканта в целом.

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

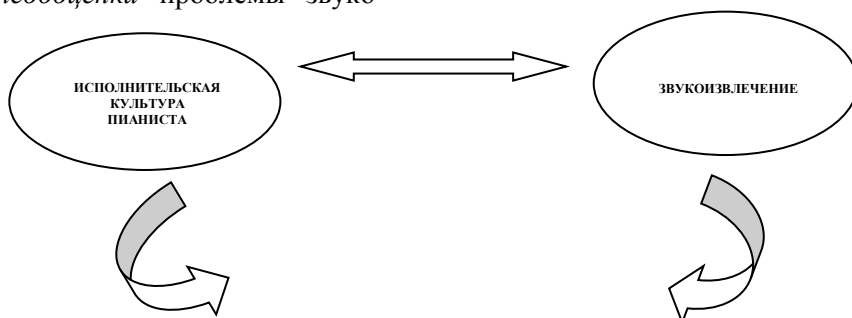




Рис. 1 Методология работы над художественным звукоизвлечением

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

**Формирование музыкально-слухового опыта.** Красивый эстетически выверенный звук является следствием, прежде всего, глубокого проживания, понимания и живого восприятия музыкального искусства. Все это осуществляется на основе запаса слуховых впечатлений, их постоянного притока, накопления широкого слухового опыта. Вне опыта и вне определенного фонда специфических слуховых представлений невозможно познать язык музыки и ее содержание, поэтому главной педагогической стратегией

и предпосылкой эффективности обучения следует считать накопление данного музыкально-духовного опыта. Нахождение необходимого звука неразрывно связано с постижением идейно-образного смысла музыки и требует выхода за его пределы. Музыкальный опыт и знания, их объем и приумножение не только создают почву для осмысления и обобщения музыкальных явлений, но во многом определяют качественную сторону мыслительных операций, стимулируют обработку слуховых представлений и, как следствие, способствуют художественному звукоизвлечению. Расширение слухового опыта должно осуществляться комплексно: на индивидуальных занятиях, путем самостоятельного изучения дополнительного репертуара в эскизной форме, во время коллективных прослушиваний экзаменационных или концертных программ учащихся, во время посещения концертов, слушания музыки во внеурочное время и т.д.

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

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

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

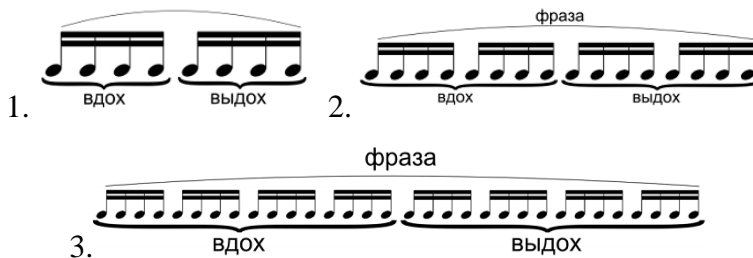
***Музыкальные средства выразительности*** (МСВ) – это те средства выразительности, благодаря которым исполнитель может передавать свои чувства и образы через звук, через игру на инструменте. Если у исполнителя недостаточно знаний, умений и навыков МСВ, то, как бы он ни старался сыграть произведение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

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

**«Образ» вокального дыхания.** Великие композиторы и пианисты 19-20 столетий призывали обучающихся игре на фортепиано: *«Если хотите выработать красоту, глубину и разнообразие тона,*

*учитесь это делать у выдающихся вокалистов».* Лучшей похвалой пианисту-артисту во все времена было: *«У него/неё рояль словно поёт - говорит».*

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



**Слуховой контроль звукоизвлечения.** Одним из самых распространённых профессиональных недостатков юных пианистов издавна является неспособность слышать реально звучащую под их

пальцами музыку. Они выкладываются эмоционально, добротнo справляются с технически сложными пассажами, но, увы, реально не слышат себя. Позже, после выступления, прослушивая запись, они

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

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

Способность предслышать звук – эталон мастерства исполнителя, показывающий, что музыка артиста звучит так, как он хочет, а не так, как выходит. Однако достичь этого нелегко, потому что высказывание музыканта должно быть хорошо сбалансировано: одновременно эмоционально [а не сухо-скудно] и понятно по смыслу.

Типичными ошибками учащихся в сфере слухового контроля являются следующие: *неумение слышать затихание звуковой волны, соединение предшествующей и последующей звуковых волн, момент освобождения новой звуковой волны от обертонов предыдущей*. Непременным условием воспитания навыка слышать себя «со стороны» является развитие внутреннего слуха пианиста, когда не пальцы, используя свою механическую память, идут впереди головы, но именно голова своим внутренним слухом диктует пальцам сценарий игры.

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

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

В каждой из них концентрация играет решающую роль. При этом необходимо подчеркнуть, что обучение осуществляется на фоне невероятно интенсивного, подчас агрессивного, характера современного бытия, которое не может не отражаться на психофизическом состоянии учащегося, проявляясь в тревожности, неконтролируемом потоке информации, проникающей в сознание, неумении фиксировать и выполнять поставленные задачи, низком энергетическом уровне исполнения, дискомфорта на сцене, «аварийности» игры, связанной как с пианистическим качеством, так и с «отказом» памяти. «Особенности техники расслабления связаны с тем, что с помощью сознания мы как бы «отвлекаем», «уводим» наши мышцы от реальности, «превращая их в абсолютную противоположность напряженности, тем самым одновременно раскрепощая огромную энергию, таящуюся в наших теле и духе, и значительно экономя её расход во

время исполнения, а также с тем, что, выполняя специальные упражнения на расслабление, мы «чистим» наше сознание, «атакуя» неконтролируемый информационный поток и создавая поле для «чистого» созерцания – переживания музыки.» [6]

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

## Библиография

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



# МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ ПИАНИСТА

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

Елена НАНИЕВА,

преподаватель фортепиано 1 категории,

Школа искусств им. Е. Коки, г. Сороки

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

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

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

И. Гофман

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

В деятельности музыканта различают три вида представлений:

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

**Музыкально-слуховые представления**, возникающие в процессе музыкальной деятельности и представляющие собой определенную переработку слуховых впечатлений, являются специфическим средством восприятия музыки, её понимания и воспроизведения. **Музыкально-слуховые представления** можно рассматривать, как способность внутренне слышать художественный образ музыкального

произведения. Они неразрывно связаны с образами памяти и воображения. Игра пианиста становится творческим актом только тогда, когда мир воображаемых звуковых представлений воплощается в реальном звучании. Музыкально-слуховые представления являются одним из звеньев развития музыкального слуха.

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

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

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

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

На третьем этапе возникает целостное художественно-образное

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

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

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



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

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

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

### **Каким образом можно развивать музыкально-слуховые представления?**

В практике работы бывают ученики, не имеющие ярких музыкальных данных, со слабо развитым звуко-высотным слухом. С момента 1-го извлечения звука на фортепиано надо направлять слух ученика на слушание глубокого, красивого звука, формируя слуховой контроль и способность к самостоятельному анализу качества звучания. Для развития музыкально-слуховых представлений я даю задание подбирать и транспонировать знакомые мелодии. Очень важно заинтересовать и увлечь ученика интересным репертуаром. В работе с детьми младших классов я использую программные произведения. Они помогают детям лучше раскрыться в исполнении. Например, при разборе пьесы А.Гречани-

нова «Звездная ночь» ученице было сложно охватить цельно 3-х – частную форму, ритмическую пульсацию размера 6/8, 9/8 и агогические отклонения в темпе – *rubato*. Я дала ей задание продумать образ, сюжет этой пьесы. Ученица написала поэтический текст к музыкальному произведению А.Гречанинова «Звездная ночь» (Ноктюрн As-dur, соч.3 №5 «Пастели»):

*«Ночь темна и полна звезд далеких,  
И у всех есть звезда – тайн  
полна...*

*Светит ярко нам всегда, нам  
всегда.*

*Луч света всё дальше летит, не  
сётся всё выше,*

*Звезда сияет, так ярко сияет  
вдали высоко, высоко.*

*Горе и счастье в жизни бывают,  
Тучи вмиг солнце порой закрыва-  
ют,*

*Мрак наступает, мрак наступает.  
Тёмные тучи ветер развеет*

*И на душе у нас сразу светлеет,  
всюду покой.*

*Ночь темна и полна звезд далеких,  
И у всех есть звезда – тайн полна  
И у всех есть звезда, тайн полна».*

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

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

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

Формированию и развитию внутреннего слуха способствуют следующие методы работы:

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

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

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

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

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

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

**Правильное звукоизвлечение это:**

1. точные ВСП о том, что пианист хочет сказать, выразить в звуках на инструменте;
2. чувствительные и живые концы пальцев, которые полностью

передают на фортепиано ВСП о звуке;

3. движения запястья, локтя и корпуса, которые полностью отражают ВСП;
4. владение правильной интонацией мелодии и весом руки, т.е. владение «пением на инструменте».

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

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

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

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

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

ходящее процесс анализа и синтеза;

3. возникновение целостного художественно-образного музыкального представления.

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

ний необходимо применять различные перечисленные ранее методы работы.

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

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

## Литература

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



## ПОДГОТОВКА УЧЕНИКА К КОНЦЕРТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

### *PREPARING PUPIL FOR CONCERT PERFORMANCES*

Людмила ДАМАШКАН,

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

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

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

*«Основная цель исполнителя – увлечь слушателя»*

Н. Перельман

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

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

Это – итог всей системы обучения музыке на данном этапе развития, где все взаимосвязано: воспитание мышления и сознания, па-

мяти, двигательных навыков. Работая с учеником над музыкальным произведением, педагог прививает и закрепляет нужные навыки. И если ученик, волнуясь на эстраде, многое теряет, то чаще следует винить не его нервную систему, а недостаточное либо неправильное усвоение и закрепление навыков.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Возможность быстро выучить текст наизусть обычно доставляет детям радость. При такой работе у ученика развивается умение разбираться в фактуре, умение обобщать длинные построения, а также гармоническое слышание. С возрастом

знания накапливаются, и в старших классах можно предложить ученику делать гармонический анализ какой-нибудь отрывка пьесы или этюда. Такой метод помогает ученику чувствовать себя увереннее при исполнении наизусть, охватывая сознанием произведение в целом.

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

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

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

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

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

Вначале некоторым ученикам трудно усвоить такой способ игры.

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

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

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

1. При заучивании на память произведений нужно двигаться от общего к частному. Вначале следует проанализировать музыкальную форму в целом, а затем переходить к усвоению ее

частей. Специальную работу вести над трудными местами.

2. Фрагменты, части запоминаемого музыкального материала, не должны быть ни слишком малы, ни чрезмерно большими по объему.
3. Запоминание музыки во многом облегчается при выделении в тексте так называемых смысловых опорных пунктов, совпадающих с началом того или иного раздела, той или иной части музыкальной формы.
4. Осмыслению и запоминанию отдельных фрагментов разучиваемого произведения способствует сравнение их с музыкальным материалом, уже известным ученику из его прошлого опыта. Сравнение нового со знакомым ускоряет запоминание.
5. Одним из специфических (весьма сложных для не очень успешных учеников) способов выучивать музыкальное произведение наизусть является способ «умозрительного» запоминания. Он основывается на внутрислуховых представлениях и способствует развитию слухо-образной музыкальной памяти.

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



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

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

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

В процессе работы над образным исполнением произведений большую помощь могут оказать литературные подтекстовки, которые могут быть придуманы педагогом и учеником на уроке. Наряду с литературными подтекстовками развитию образного мышления, эмоциональному исполнению произведе-

ния способствует сравнение музыки с различными направлениями в изобразительном искусстве. Например, в работе над произведениями Н. Шейко «Мгновение», Н. Ракова «Первые фиалки» можно сравнить звукоизвлечение в этих пьесах с легкой воздушной акварелью и мягкостью пастельной техники художников-импрессионистов.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Малыши меньше подвержены эстраднему волнению, для них вы-

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

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

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

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

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

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

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

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

учитывать природные особенности психики учеников.

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

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

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

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

## Литература

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



# ROLUL PROBLEMELOR GENERALE ÎN ORGANIZAREA ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE

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

**Mitrofan CIOBAN,**  
academician,

Universitatea de Stat din Tiraspol,

**Antonina CIOBAN-PILEȚCAIA,**

Universitatea Nistreană,

**Larisa SALI,**

Universitatea de Stat din Tiraspol

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

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

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

**Henri Poincaré**

### Introducere

Necesitatea perfecționării profesionale a cadrelor didactice este implicată de o multitudine de factori care decurg din tendințele actuale spre modernizarea continuă a curriculumului, implementarea tehnologiilor, a metodelor și a formelor noi de predare-învățare-evaluare, deplasarea focalizării pe subiectul învățării etc. [14].

Cercetătorii propun diverse strategii de sporire a calității formării profesionale a profesorilor de matematică: profesionalizarea pregătirii matematice (Brânzei D., Mordkovic A., Șadrikov V., Afanasiev V., Smirnov E. [1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 19]); formarea contextual-metodică a profesorilor de matematică (Marcenko M.); pregătirea istorico-metodică a profesorilor de matematică

în universitățile pedagogice (Drobîșev Iu., Poleakova T., Beloborodova S. [16, 17, 21]); aplicarea unui sistem bazat pe îmbogățirea conținuturilor de matematică elementară și didactica matematicii în procesul de recapitulare (Șebanova L. [17, 21]); formarea priceperilor de construire a sistemelor de probleme (Țițeică Gh., Kovaleva G., Koleaghin Iu., Polya G., Fridman L. ș.a. [3, 4, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 22]). În opinia lui A. Papișev, îmbunătățirea calitativă a procesului educațional la matematică se realizează prin trei activități: informare, gestionare și coordonare [20]. Punerea în aplicare a primului dintre aceste aspecte ține de asigurarea continuității factorilor situaționali și semantici de conținut, al doilea – de gestionarea adecvată a pro-

cesului de formare a structurilor cognitive, iar al treilea – în orientarea elevilor spre aplicarea în experiența individuală a unor acțiuni de învățare generalizate, contribuind la selectarea liberă a unor trasee proprii de explorare a cunoștințelor. Nu există o părere unică referitoare la metodologia formării competențelor de rezolvare a problemelor matematice. Unii autori pun pe prim-plan diversificarea metodelor de rezolvare a unei probleme, alții – rezolvarea diferitelor probleme prin aceeași metodă. Deci diferiți autori expun diverse concepții, uneori se întâlnesc opinii opuse.

Autorii prezentului articol susțin următoarea părere:

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

Un procedeu eficient de formare a competențelor de rezolvare a problemelor matematice constă în utilizarea problemelor generale. Problemele generale, în mod natural, pot fi compuse în conformitate cu principiile

anterioare. Fenomenele matematice, ca și cele naturale, pot fi divizate în clase. Din această cauză problemele matematice pot fi repartizate după anumite tipuri și fiecare tip se referă la un anumit fenomen și conține anumiți parametri numerici: două probleme concrete de același tip se deosebesc prin valorile acestor parametri. Scopul problemei generale constă în stabilirea anumitor relații ale fenomenului dat cu alte fenomene matematice. Orice capitol matematic trebuie să elucideze relațiile unui fenomen nou cu alte fenomene. Multe din aceste relații pot deveni părți componente ale problemei generale.

În continuare, propunem pentru analiză câteva exemple concrete.

### 1. Probleme generale în geometria analitică

Prezentăm unele probleme cu caracter general din geometria analitică. Aceste probleme sunt exemple din sarcinile pentru lucrul individual al studenților. Considerăm că în plan și în spațiu sunt fixate sisteme de coordonate carteziane rectangulare.

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

1.1.1. Scrieți expresiile analitice ale transformării  $\psi$ .

1.1.2. Determinați coeficientul de asemănare  $k$  al transformării  $\psi$ .

1.1.3. Calculați punctul fix  $C$  al transformării  $\psi$ .

1.1.4. Determinați deplasările  $f$  și  $g$  pentru care  $\psi = H_0^k \circ f = g \circ H_0^k$ .

1.1.5. Determinați coordonatele punctelor  $F$  și  $D$ , pentru care  $D = \psi(O) \setminus c$  și  $O = \psi(F)$ .

1.1.6. Fie  $l$  dreapta cu ecuația  $x - y + 4 = 0$ . Determinați ecuațiile dreptelor

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

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

1.2.1. Calculați aria  $S_{ABC}$  a triunghiului  $ABC$ . Determinați orientarea triunghiului  $ABC$ .

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

1.2.3. Calculați produsul scalar al vectorilor  $\overrightarrow{AB}$  și  $\overrightarrow{BC}$ .

1.2.4. Determinați ecuația dreptei  $(AB)$  și distanța de la punctul  $C$  până la această dreaptă.

1.2.5. Determinați ecuația dreptei  $l$  ce trece prin punctul  $A'$  perpendicular la dreapta  $(AC)$ .

1.2.6. Determinați ecuația medianei  $m_b$  duse din vârful  $B$  al triunghiului  $ABC$ .

1.2.7. Determinați ecuația bisectoarei  $l_c$  duse din vârful  $C$  al triunghiului  $ABC$ .

1.2.8. Determinați punctul  $H$  de intersecție al înălțimilor triunghiului  $ABC$ .

1.2.9. Determinați centrul, raza și ecuația cercului ce trece prin punctele  $A, B, C$ .

1.2.10. Aflați două puncte  $P, Q$  situate de părți diferite și la distanțe egale de la dreapta  $l$ .

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

1.2.12. Calculați coordonatele punctului  $D$ , dacă  $ABCD$  este un paralelogram.

1.2.13. Calculați coordonatele punctului  $V$ , dacă  $A'$  este punctul de intersecție ale înălțimilor triunghiului  $ABV$ .

**Problema 1.3.** Sunt date ecuațiile a două drepte:

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

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

1.3.2. Calculați unghiul dintre aceste drepte.

1.3.3. Determinați poziția lor reciprocă.

1.3.4. Determinați ecuația dreptei  $h$  ce intersectează dreptele  $h_1$  și  $h_2$  și este perpendiculară pe ele. Determinați punctele de intersecție ale dreptei  $h$  cu dreptele  $h_1$  și  $h_2$ .

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

1.4.1. Determinați volumul  $V$  al paralelipipedului.

1.4.2. Calculați aria bazei  $A_{ABCD}$ .

1.4.3. Calculați coordonatele vârfurilor  $C, B', C', D'$ .

1.4.4. Calculați ecuația dreptei  $(CD')$ .

1.4.5. Calculați ecuația planului  $(ABC)$ .

1.4.6. Calculați unghiul dintre dreapta  $(CD')$  și planul  $(ABC)$ .

1.4.7. Calculați unghiul dintre planele  $(ABC)$  și  $(ABA')$ .

1.4.8. Determinați punctul  $E$  ce împarte segmentul  $[AB]$  în raportul  $2/3$ .

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

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

1.5.2. Determinați volumul  $V$  al piramidei.

1.5.3. Calculați aria bazei  $A_{ABCD}$  și mărimea înălțimii.

1.5.4. Calculați coordonatele produsului vectorial  $[\vec{AB}, \vec{AC}]$ .

1.5.5. Calculați ecuația dreptei  $h$  ce trece prin punctul  $S$  perpendicular la planul bazei  $(ABCD)$  și coordonatele punctului de intersecție  $H$  a dreptei  $h$  cu planul bazei.

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

1.6.1. Determinați tipul, ecuația generală și ecuația canonică a acestei curbe.

1.6.2. Calculați un punct situat pe curbă, un punct situat în interiorul curbei și un punct situat în exteriorul curbei.

1.6.3. Determinați o axă de simetrie.

1.6.4. Determinați centrul curbei date.

## 2. Coordonatele complexe ale unor mulțimi de puncte

Numererele complexe oferă posibilitatea de a dezvălui esența metodelor algebrice în geometrie. Aplicațiile numerelor complexe sunt diverse: teoria funcțiilor de variabilă complexă, funcții analitice, teoria numerelor, mecanică, aero- și hidrodinamică. În geometria plană numerele complexe pot fi utilizate la rezolvarea unor probleme, cunoscând unele formule generale. Selectarea formulilor se face reieșind din relațiile date în ipoteza problemei și concluzii. Simplitatea metodei numerelor complexe este evidentă în comparație cu alte metode, care necesită gândire creativă și o lungă cale de explorare.

Interpretarea geometrică a numerelor complexe este accesibilă elevilor claselor gimnaziale.

Unui număr complex dat în formă algebrică  $z = x + yi$  i se asociază un punct  $M(x; y)$  în planul de coordonate. Numărul complex  $z$  este nu-

mit coordonată complexă a punctului  $M(x; y)$  sau *afixul punctului*  $M(x; y)$  și se mai notează  $M(z)$ . Astfel, între mulțimea punctelor planului euclidian și mulțimea numerelor complexe se stabilește o relație biunivocă. Acest plan se numește planul numerelor complexe. Axa  $Ox$  se numește axă reală, iar  $Oy$  – axă imaginară. Numărul zero este și număr real, și imaginar.

Formulele cele mai simple utile la acest capitol sunt:

2.1. Distanța dintre originea de coordonate și punctul  $M(z)$ :

$$|OM| = |z| = \sqrt{x^2 + y^2};$$

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

$$h = a + b + c.$$

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

**Problema 1.** Demonstrați, că ecuația cercului (sau a dreptei) în planul complex poate fi scrisă în forma  $az\bar{z} + b\bar{z} - \bar{b}z + c = 0$ , unde  $a$  și  $c$  sunt numere pur imaginare.

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

**Problema 3.** Demonstrați că trei puncte cu coordonatele  $z_0, z_1, z_2$  sunt coliniare, atunci și numai atunci când

$$\frac{z_0 - z_1}{z_1 - z_2} = \frac{\bar{z}_0 - \bar{z}_1}{\bar{z}_1 - \bar{z}_2}.$$

**Problema 4.** Demonstrați că dreapta care trece prin punctele cu coordonatele  $z_1, z_2$  este locul geometric al punctelor cu coordonata  $z$ , pentru care are loc relația

$$\frac{z - z_1}{z_1 - z_2} = \frac{\bar{z} - \bar{z}_1}{\bar{z}_1 - \bar{z}_2}.$$

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Atunci egalitatea (\*) va avea forma:

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

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

### 3. Curbe de ordinul doi

**Problema 1.** Poziția reciprocă a dreptelor și a curbelor de ordinul doi.

Fie dată ecuația curbei de ordinul doi

$$C: a_1x^2 + 2a_2xy + a_2y^2 + 2a_3x + 2a_3y + a_3 = 0 \quad (1)$$

și ecuațiile parametrice ale dreptei

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

Pentru a afla punctele de intersecție ale curbei cu dreapta se rezolvă sistemul compus din ecuațiile respective. Prin înlocuirea valorilor variabilelor  $x$  și  $y$  în ecuația (1) obținem o ecuație de gradul doi în raport cu parametrul  $t$ :  $Pt^2 + 2Qt + R = 0$ . (3)

1. Dacă  $P \neq 0$  avem o ecuație de gradul doi. Ea poate avea două soluții reale distincte  $x_1 \neq x_2$ , atunci există două puncte de intersecție – dreapta este secantă. Dacă ecuația (3) pentru  $P \neq 0$  are o singură soluție, adică  $x_1 = x_2 \in R$ , dreapta este tangentă la curbă. Dacă ecuația (3) pentru  $P \neq 0$  nu are soluții reale, există două soluții complexe conjugate, a căror medie aritmetică este un număr real. Interpretarea geometrică presupune existența a două puncte comune imaginare, iar mijlocul segmentului cu aceste extremități este un punct real.
2. Dacă  $P = 0$  și  $Q \neq 0$  obținem ecuația de gradul I  $2Qt + R = 0$ . Pentru  $R \neq 0$  ecuația  $2Qt + R = 0$  are soluția reală unică  $t = -\frac{R}{2Q}$ .

În acest caz, dreapta și curba au un singur punct de intersecție – dreapta „străpunge” curba.

3. Dacă  $P = 0$ ,  $Q = 0$  și  $R \neq 0$  ecuația nu are soluții reale sau complexe. În acest caz, dreapta este asimptotă la curbă.
4. Dacă  $P = 0$ ,  $Q = 0$  și  $R = 0$ . În acest caz, curba degenerază în două drepte, iar una din ele este dreapta dată.

Este interesantă problema privind poziția reciprocă a două curbe.

**Problema 2.** Poziția reciprocă a două cercuri.

Rezolvarea formală se reduce la aflarea soluțiilor unui sistem de două ecuații de gradul doi:

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

Am redus problema la aflarea punctelor de intersecție a cercului  $\omega_2$  cu o dreaptă  $l$ .

Ce poziție are dreapta  $l$  față de cerc? Aceasta este dreapta radicală a cercurilor  $\omega_1$  și  $\omega_2$ .

Cum poate fi definită axa radicală a două cercuri?

Fie  $A$  un punct care aparține unei drepte care intersectează cercul.

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

Dacă sunt date două cercuri  $\omega_1, \omega_2$ , atunci axa radicală este totalitatea punctelor cu puteri egale.

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

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

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

În legătură cu tendințele integrării într-o Europă a cunoașterii, T. Callo menționează: „*Profesorul European trebuie să aibă o imagine integrală referitor la rolul său în educarea elevului, atât prin disciplina predată, cât*

*și printr-o formare generală globală în ritmul accelerat al secolului*” [2, p. 124].

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

### Referințe bibliografice

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



# VALORI ETNOPEDAGOGICE CA MODELE DE FORMARE A CULTURII POPULARE LA ELEVI

*ETHNOPEDAGOGICAL VALUES  
AS MODELS OF PUPILS' POPULAR CULTURE FORMATION*

---

**Lina LUTENCO,**

doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Aurelia BUZENCO,**

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

---

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

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

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

Educația, avînd drept finalitate formarea personalității umane, vizează obiective majore, precum: aspirația spre valori, disponibilitatea pentru valorizare, atitudini și comportamente corespunzătoare. Deschiderea spre nou în cultură și valorizare trebuie să pornească de la deschiderea spre valorile trecutului, iar deschiderea spre universalitate, de la deschiderea spre național, spre specificitatea universalității.

Folclorul, drept valoare etnopedagogică, este sensibilizat cu psihicul uman, cu sufletul omului, trezind spre perfecțiunea și demnitatea umană, criticînd viciile omenești, devierile comportamentale, amoralitatea etc. Folclorul, drept o formă a conștiinței sociale, generează norme ale conștiinței umane în diferite situații de viață, norme le-

gate de deprinderi, convingeri, obiceiuri, tradiții. Folclorul trebuie să ne arate cum se răsfrîng în sufletul păturilor de jos diferite manifestări ale vieții, cum simte și cum gîndește poporul fie sub influența ideilor, credințelor, superstițiilor moștenite din trecut, fie sub aceea a impresiilor pe care i le formează împrejurările de zi cu zi [9].

În filozofia populară, folclorică, cele două noțiuni nu există. Există, în schimb, multe cuvinte care denumesc aspecte ce acoperă parțial semnificația lor. Pentru *altruism*: iubire de oameni, iubire de pace, milă, iertare, sinceritate, recunoștință, respect etc.; pentru *egoism*, contrariile componentelor altruismului. La baza moralei populare stă iubirea, în sensul cel mai larg – iubirea ce generează viața și iubirea ce garantează existența speței. Multe zicători și proverbe exprimă această concepție: Rara întîlnire/e mai cu iubire.

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

*Calitățile morale* care se formează în relațiile interindividuale și care, în folclor, sînt prezentate ca recomandări, nu se oprește la cele menționate și ilustrate de noi mai sus. Ea este, în fond, și greu de stabilit, după cum tot așa de greu este și stabilirea unei ordini de preferințe. Și aceasta pentru că viața, de la caz la caz și în evoluția ei, își impune criteriile de circumstanță.

Răul și binele sînt fețele unuia și aceluiasi fenomen moral, îndreptat spre formarea capacității de orientare în universul moral. Fiecare presupune pe celălalt. „Răul este necesar. Dacă n-ar exista, n-ar exista nici binele. Răul este unica rațiune de a fi a bine-lui. Ce-ar fi curajul fără primejdie și mila fără durere?” Nu este prea clar ce spune Anatole France. Dar, după cum știm, la el clar obscurul este de multe ori o preferință deliberată, pentru a nu se închide în definiții stînjenitoare. Acest procedeu – această măiestrie – pare s-o găsim adesea în definițiile și sentințele folclorice. Binele și răul izvorăsc din aceeași inimă. În inimă se topește și binele, și răul. Gîndurile mari izvorăsc din inimă curată. Rana de cuțit se vindecă; cea de la inimă niciodată. Morala populară intuiește că există relații umane care pot fi numite astfel, dar mai mult decît relațiile, ea prinde adevărul că pentru viață ceea ce contează este omul concret, care poate fi numit bun. Omul bun e ca pîinea caldă. De omul bun și de pîinea caldă nu te saturi niciodată. Și cîinele cunoaște omul bun. Într-un fel, pentru om, adevărul moral e mai de preț decît adevărul intelectual. Adevărul este ușa raiului. Adevărul,

ca și soarele, nu poate fi ascuns cu palma. Dar a lua partea adevărului (moral) nu-i lucru ușor întotdeauna: Adevărul umblă cu capul spart.

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

Ființa umană ca personalitate caută să învețe din experiență toată viața. În lume există cu binele, și răul, cu adevărul, și minciuna. Depinde de ceea ce am învățat de la alții și de la noi înșine, din viață, ca să izbutim să le cunoaștem întotdeauna și să le aplicăm cît putem mai mult. *Și binele, și adevărul stau în puterea omului.* Aceasta e credința populară. În lumina acestei credințe au fost și sînt crescuți copiii. Ceea ce spunem despre bine și adevăr *e valabil și pentru dreptate în cultura populară.*

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

proverbe populare axate pe cultura populară.

În procesul de elaborare a regulilor și conceptelor de etică la niveluri temporare sau de mai lungă durată, gândirea omenească tinde, ca și în domeniul cunoașterii propriu-zise, la noțiuni cu caracter mai cuprinzător, în spațiu și timp, la categorii morale sau la ceea ce uneori a fost numit virtuți ale culturii populare.

Dacă ar fi să facem sondaje de opinie, cu privire la frecvența lor într-un eșantion de populație, la unele intervale de timp, sîntem siguri că cifrele statistice obținute ar diferi – poate chiar mult – de la un caz la altul. E de presupus totuși că în epoci de inegalități și tensiuni sociale, o categorie ca aceea de „dreptate” s-ar bucura de o frecvență mai mare; că, din contra, în epocile și situațiile de relativă stabilitate și calm, *binele ar prevala*. Deși, și aici, depinde de înțelesul ce s-ar atribui termenului respectiv al culturii populare.

În spiritul popular românesc, omul este nu numai parte a naturii, ci, în egală măsură, parte a societății și, în această calitate, el se aliniază, alături de contemporani, în șirul generațiilor ce duc neamul mai departe. De aceea românul își cinstește neamul, patria și strămoșii, pe de o parte, și se îngrijește, în același timp, de urmași. Acest spirit al neamului se sădește în sufletul copilului de mic, *pentru că mai târziu, ramura crescută strîmb, greu se îndreaptă* [10].

Familiarizarea indivizilor cu viața socială, în mare măsură, depinde de cunoașterea relațiilor de rudenie pînă la răstrăbunic. Aceasta poate fi *examinată ca una din multele căi de educație interculturală. Rudele apropiate și îndepărtate, familia, fiind o componen-*

*tă importantă a mediului etnopedagogic, asigură includerea primară a individului în sistemul de legături sociale.*

Pedagogia populară, drept obiect de studiu al etnopedagogiei exprimă conștiința pedagogică a poporului, înțelepciunea neamului reflectată în viața cotidiană este un proces firesc, parte integrantă a vieții poporului, *proces de revitalizare a valorilor naționale*. În decursul vieții omul treptat se include în sistemul complex al relațiilor sociale. Această interacțiune a omului cu societatea cuprinde completarea deprinderilor simple cu cele de un grad mai complex, mai dificil ce țin de cultura populară.

Etnopedagogia nu poate rămâne indiferentă față de problemele mediului în care se educă individul. Ținînd cont de faptul că aceasta din urmă educă și formează personalității calități ce optimizează stabilirea relațiilor într-o societate, etnopedagogia se ocupă cu studiul experienței poporului, elucidează posibilitățile și căile eficiente de realizare a ideilor ce țin de personalitatea personalității etnice și de educarea acestora [1, p. 19].

Educația populară este, de fapt, educație socială. De-a lungul istoriei, omul a fost și rămîne a fi obiect și subiect al educației. Experiența educativă acumulată de veacuri, în corelație cu cunoștințele empirice, controlată de practica vieții, alcătuiesc nucleul, miezul pedagogiei populare.

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

Respectarea principiilor etnopedagogiei în activitatea de educație este interpretată ca una din condițiile specifice în formarea conștiinței umane în societate. Poporul, urmărind evoluția și dezvoltarea societății, acumulează conștiințe despre educație. Pedagogia populară veritabilă s-a constituit în baza unei experiențe de educație transmisă din generație în generație. Această experiență empirică s-a transformat în obiceiuri și tradiții, într-o cultură educațională bine conturată. Poporul, bazându-se pe ideile populare și tradițiile educației, în convorbiri, aduce exemple din viață pentru a argumenta o zicătoare sau un proverb, care se folosesc pentru a lămuri situații concrete de viață ca generalizare a factorilor, întâmplărilor, fenomenelor pedagogice.

Normele de conviețuire, de comportare a oamenilor unii față de alții, precum și față de societate, n-au apărut spontan, de la sine, ele au fost elaborate de popor pe parcursul mai multor veacuri și transmise noilor generații. Multe din normele morale sînt expuse în Sfînta Scriptură. Ele au drept scop de a realiza similitudinea omului cu Dumnezeu, confruntat cu indivizii reali, cu interesele și necesitățile acestora [6]. Educația în spiritul tradițiilor populare, din perspectiva ideilor etnopedagogice, ajută oamenii să înțeleagă că fiecare dintre ei constituie o parte a societății și că i se solicită o atitudine față de toți membrii societății. O astfel de poziție în societate influențează soluționarea pozitivă a problemelor în societate.

Alte concepții etnopedagogice care contribuie la formarea omului în societate sînt: smerenia, îngăduința, sociabilitatea, nonviolența. Nonviolența este interpretată drept o etică

deosebită în ce privește relațiile interumane. Tradițiile etnoculturale antice, doctrinele religioase, concepțiile filozofice întotdeauna au fost orientate spre negarea violenței.

La fel, un concept etnopedagogic care presupune dezvoltarea și cultivarea calităților umane în interacțiune cu alți oameni și cu societatea este educația morală. Ea stă la baza formării unei personalități dezvoltate în context etnopedagogic. Morala se manifestă ca modalitate de viziune generală a lumii, ca cel mai eficient mijloc de reglementare a contradicțiilor dintre *bine* și *rău*, *frumos* și *urît*, *sfînt* și *pîngărit* [9].

Orice cultură etnică, stimulînd dezvoltarea spirituală a generațiilor, depune eforturi sporite pentru ca fiecare individ să fie educat în baza *tradițiilor culturale și istorice*. În acest sens, pedagogia populară este o comoră inepuizabilă de înțelepciune populară, care educă individul în spirit național și general-uman, ceea ce favorizează formarea personalității în interacțiune cu alți membri ai societății [10].

N. Silistraru ne prezintă trăsăturile și proprietățile caracteristice unei personalități, care includ:

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

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

Conținutul valoric educativ ce stă la baza formării personalității este, de

fapt, o manifestare a dialogului spiritual între membrii unei societăți, realizat la nivelul structurii personalității, prin care se asigură schimbul de valori pe linia colectivitate – individ și viceversa. Creșterea sensibilității spirituale devine dependentă nu numai de factori raționali și afectivi, ci și de *valorile culturale asimilate*. Idealul educativ, în general, reprezintă *un model determinat de structurile sociale, economice, politice și culturale*, de unde apare necesitatea de a selecționa și ierarhiza valoric obiectivele educaționale. Idealul afectiv vizează mai puțin interiorizarea valorilor sociale și mai mult recunoașterea de către individ a unor reguli de comportare, iar însușirea lor și traducerea în acte de conduită se face pe baza exemplului, prin imitație și nu prin înțelegerea necesității ori prin formarea unei motivații interioare.

Conținutul educației umane din perspectivă etnopedagogică este orientat spre cunoștințe empirice, rezultatele din contactul direct al omului cu obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare, din relațiile pe care le stabilește el cu semenii în procesul conviețuirii sociale. Cunoștințele empirice comportă o mare încărcătură intuitivă, ceea ce le face mai accesibile individului decât cunoștințele științifice.

În continuare, prezentăm factorii care influențează formarea și dezvoltarea personalității în context etnopedagogic cu participarea activă a individului în practica educației populare.

Utilizarea *proverbelor și zicătorilor* în activitatea educativă a indivizilor e legată de dezvoltarea inteligenței, a gândirii, limbajului, aptitudinilor de comunicare și capacităților de interacțiune. Astfel, capacitățile intelectuale ale individului ce pot fi dez-

voltate prin utilizarea proverbelor și zicătorilor constă perceperea moralei proverbului sau zicătoarei însușite. Valorificarea potențialul educativ al proverbelor și zicătorilor prin perceperea sensurilor cu care acestea sînt folosite de autori permit aplicarea învățămintelor în diverse situații de viață, cu care se confruntă omul în societate, cum ar fi: lupta dintre adevăr și minciună, dintre dreptate și nedreptate, rostul omului în viață [10].

Prin intermediul proverbelor și zicătorilor se cultivă calități precum: inteligență, perseverență, încredere în forțele proprii, acestea trezind încrederea că poți deveni victorios în lupta pentru adevăr și dreptate. Unele proverbe avertizează că uneori sinceritatea nu este răsplătită așa cum se cuvine, iar gîndul cel bun se poate face „nevăzut ca un strop de lumină”.

*Basmul* permite dezvoltarea puterii indivizilor de generalizare a sensurilor firești, pe care le pot primi unele fapte reale de viață. Prin antiteză, în basm se evidențiază modestia-îngîmfarea și se scoate în lumină sentimentul.

*Povața* este una din metodele răspîndite în pedagogia populară. Ea presupune valorificarea experienței de muncă acumulată și atestată în proverbe, cugetări, maxime. Prin povață, mesajul educativ este codificat într-o expresie lingvistică cu o puternică încărcătură morală. Poporul drept educator impune cerințe, orientează sau controlează moralitatea indivizilor, prin intermediul unei maxime, a unei cugetări, a unui proverb sau aforism: Seamănă la tinerețe, ca să ai ce culege la bătrînețe; Nu călca adevărul în picioare, dacă vrei să ai trecere la oameni; Cel ce învață continuu este om drept, iar cel ce se crede învățat,



nu e înțelept. Aceste gânduri care vizează felul nostru de comportare acasă și printre oameni sînt niște *axiome veritabile în formarea conștiinței poporului*. Asemenea expresii condensează o bogată experiență umană în domeniul moralității, acoperă o gamă largă de fenomene, răsfrîngîndu-se sub formă de îndemnuri asupra componentelor cognitive și afective ale conștiinței morale.

În sistemul pedagogic al poporului, limba maternă este factorul și mijlocul primordial al educației omului desăvîrșit. *Limba* este o creație a omului, o creație a poporului, a istoriei ce întruchipează viața poporului, istoria și tendințele lui. Limba este cea mai vie, cea mai trainică legătură ce unește generațiile care au murit, care trăiesc și generațiile viitoare ale poporului într-un tot viu, măreț și istoric.

Cuvîntul „limbă” exprimă toate visele poporului, tot trecutul lui istoric, pe care se clădește prezentul, se făurește viitorul. Limba este un sistem deschis care se autodezvoltă. Ea este un mijloc de comunicare umană, de interacțiune între membrii unei societăți, o armă importantă de cunoaștere, dezvoltare a conștiinței, *tuturor ramurilor materiale și culturale ale vieții societății*. Prin intermediul limbii se transmite toată înțelepciunea poporului, înțelepciune ce îmbogățește și educă generațiile în creștere.

*Mediul* reprezintă un factor important al educației, autoeducației și educației reciproce a generațiilor în creștere. Din fragedă copilărie, micuțul începe să deprindă, să învețe toate de la cei mai mari. El n-ar putea înțelege fără ajutorul și participarea unui om matur la ce sînt bune obiectele din mediul ambiant, n-ar putea descoperi

predestinația lor socială. Cu cît copilul e mai mic, cu atît mai mult are nevoie de ajutor și conducere din partea adulților. Prezența particularităților naționale de grup raportată la stilurile educaționale se reflectă asupra copiilor de diferite naționalități. Însă e necesară o atenție deosebită la deosebirile existente. Acestea deseori trebuie interpretate ca particularități și nicidecum ca defecte.

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

Un loc aparte ocupă *datinile și obiceiurile de sărbători*: de Crăciun, de Anul Nou, de Paști etc. Ființa umană s-a simțit dintotdeauna frate cu codrul, cu șesul, cu plaiul, cu muntele, cu dealul și valea, cu riul și cu marea, cu azurul cerului. Din natură și-a scos pîinea cu sudoarea frunții, în natură a doinit, a iubit și s-a înfrățit, pămîntul patriei l-a apărut cu prețul vieții și în același pămînt se odihnește cînd trece în cele veșnice.

*Speranța și încrederea* îi sînt insuflete individului prin rugăciuni, pil-

de, invocări în formule de salut (Deie Dumnezeu bine!), de bun augur (Doamne, ajută-mi!). Iertarea, în general, este invocată prin rugăciuni și spovedanii, iar concret, cu referire la orice abatere de la credință sau de la norma bunei-cuviințe (sudalmă, vorbă necuviincioasă, fapt necugetat etc.) conștientizată, prin *Doamne, iartă-mă!* sau *Să mă ierte, Dumnezeu!* (eventual cu batere peste gură). Participarea la slujbele religioase din biserică sau din afara bisericii (sfințirea apei de Bobotează, sfințirea țarinei), la datinile de botez, căsătorie, înmormântare, la cele de binecuvântare a turmelor de oi care pleacă la pășunat, a cailor, viei, grîului stimulează formarea moral-spirituală a individului. În mentalitatea populară divinitatea îi hotărăște omului destinul, îl ajută, îl ocrotește, îl dăruiește cu haruri, îi iartă greșelile. Omul datorează divinității supunere, recunoștință, cinstire, purtare demnă de a-i fi iertate greșelile. El este animat de încredere în Dumnezeu și speranță în ajutorul Lui și, totodată, se teme de pedeapsa dreaptă a lui Dumnezeu.

Tradițiile populare la fel influențează asupra educației umane, sesizînd și ele această influență. Chiar și persoanele care nu cunosc tradițiile populare presupun că ele influențează sau ar putea influența asupra formării unor sau altor calități morale. Opinia publică a satului, comportarea strict reglementată exprimă, respectiv, un stil aparte de comportare. În general, tradițiile sintetizează experiența pozitivă, acumulată de-a lungul unei perioade istorice și se concentrează în organizarea periodică a unor activități ce marchează cele mai semnificative momente din viața poporului sau a colectivităților cu interese comune. Ele se caracterizează prin faptul că,

odată ce sînt consolidate, se transmit de la o generație la alta, devenind astfel puternice focare de atracție și concentrare a energiilor individuale, repercutîndu-se pozitiv asupra activităților pe care le implică și în formarea personalității umane.

Toate metodele, care contribuie la formarea conștiinței naționale a copilului/individului, în care își găsesc reflectare obiceiurile naționale și tradiționale, formează convingerea personalității. Pentru exemplificare, analizăm unele particularități ale snoavei.

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

*Comicul popular* are menirea de a scoate în evidență tot ceea ce este urît și rău în societate cu intenția ca, prin vocea rîsului, să se aplice corecția, restabilindu-se, în acest fel, echilibrul moral. Ținînd cont de faptul că fiecare popor își are comicul său de origine națională, ce ilustrează spiritul națiunii respective, susținem ideea că poporul nostru are un comic de o mare

vitalitate, bogat în cele mai subtile procedee și modalități de exprimare.

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

La formarea personalității contribuie și disputa, obișnuința, binecuvântarea, rugăciunea, dorința, cerința populară, sugestia, aprobarea și dezaprobarea, interzicerea, lauda, pedeapsa, blestemul etc.

*N. Silistraru evidențiază următoarele mijloace și metode de educație, recunoscute în popor: demonstrarea, învățarea, exersarea, dorința de bine, încuviințarea, blagoslovirea, rugămintea, sfatul, reproșul, derîdarea, ironia, umorul, negarea, blestemul, jurămîntul, pedeapsa, sfîrla, pișcatul, alungarea de la casă, cît și snoava etc. Această enumerare vorbește despre îndreptățirea importanței muncii, prezența siguranței în obținerea rezultatului final – atitudinea conștientă față de muncă ca elemente ale educației interculturale [6].*

Analizînd, factorii și metodele care influențează formarea personali-

tății etnice și impactul ei în societatea în care trăiește, distingem mecanismele de reglare a comportamentului în societate de pe poziția conceptului de *eu*. Conceptul *eului* înglobează toate cunoștințele individului despre sine și cum se apreciază el pe sine. Conceptul dat se manifestă atît la faza conștientă, cît și la cea inconștientă, reflectînd obiecțiile inconștiente ale omului către sine însuși, reprezentate prin emoții.

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

Interacțiunea indivizilor de aceeași vîrstă le reglementează viața însăși. Buna-cuviință se solicită în toate activitățile cotidiene a individului. Societatea pretinde de la fiecare membru al ei cinste, corectitudine, întraajutorare, demnitate, prietenie, spiritul de a te împarți cu aproapele, ajutor (căci prietenul la nevoie se cunoaște), iertare (că n-a vrut!) și port frumos (ceea ce concentrează într-o expresie idealul de comportament față de semenii). *Demnitatea este virtutea cardinală a relației omului cu sine.* Conținutul lui poate fi redat însă prin expresii ca: *a sta cu fruntea sus, a avea rușine, a-ți crăpa obrazul (de rușine), Cuvîntul dat, /jurămînt curat etc.*

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

## Referințe bibliografice

1. Baci, S. *Perspective curriculare etnopedagogice în căutarea valorilor uitate*, Chișinău, Editura Univers pedagogic, 2007.
2. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*, București, EDP-RA, 1998.
3. Cucuș, C. *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999.
4. Gorovei, A. *Folclor și folcloristică*. – Chișinău, Editura Hyperion, 1990.
5. Nicola, I. *Tratat de pedagogie școlară*, București, EDP, 1996.
6. Silistraru, N. *Etnopedagogie*. – Chișinău, Editura CEP al USM, 2003.
7. Silistraru, N., Nastas, G. *Semnificația valorilor general-umane în procesul educațional*, Chișinău, 1999.
8. Silistraru, N. *Aspecte filosofice în pedagogia populară, în Filosofia educației – imperative, căutări, orientări*. Simpozionul internațional, Ed. a V-a, UPS „I. Creangă”, Chișinău, 11-12 noiembrie, 1997.
9. Silistraru, N., *Valoarea morală a pedagogiei populare moldovenești*, Chișinău, 1992.
10. Stoian, S., Alexandru, P. *Pedagogie și folclor*, București, EDP, 1978.
11. Șerbănescu, B. *Valorile naționale și educația*, București, Editura Universitară Carol Davila, 2000.



## FACTORS INFLUENCING TRANSITION TO JUNIOR HIGH SCHOOL

### *FACTORI CE INFLUENȚEAZĂ TRANZIȚIA DE LA CICLUL GIMNAZIAL LA CEL LICEAL*

---

**Raid JARAMNA,**

PhD student,

Tiraspol State University, Chisinau

---

**Rezumat:** *Tranziția de la ciclul gimnazial la ciclul liceal afectează aspectul psiho-social al elevilor și cauzează multiple dificultăți cum ar fi: stresul, impulsivitatea, lipsa atenției, incapacitatea de concentrare, hiperactivitatea, reducerea respectului de sine etc. Articolul de față reflectă factorii cu impact asupra tranziției de la ciclul gimnazial la cel liceal și propune unele soluții pentru facilitarea ei.*

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

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

A transition to Junior High school is accompanied by an important developmental transition which is the transition to adolescence or its continuity, accompanied, as well, by difficulties and anxieties. Transition to a Junior High school forces the adolescent to cope with psychological tasks, such as: the "separation" from familiar friends and getting to know new friends in a heterogeneous class [2]. After completing the transition to Junior High school, many pupils meet pupils whom they have not known before, and others are forced to separate from their friends who have transferred to a different school. The pupils, first and foremost, are concerned about getting to

know new friends, about the fact that they will not have friends at all, and, consequently, integration in a new atmosphere could have a violent nature [3]. When the relation between transition to Junior High school and the difficulties of adjustment of an adolescent are examined, it seems that there is no prevalent opinion regarding the intensity of impact of transition on the mental health of an adolescent. Several studies discuss the changes in psychological adjustment, in self-image and the faith of an adolescent in his abilities. Other studies have shown that transition to Junior High school brings along negative effects upon adjustment and behaviour of the adolescent as well as a decrease in academic achievements and social adjustment. It seems that if the child is equipped with strong mental resources, his vulnerability from the transition would decrease. Additionally, there is a hypothesis that the more established and educated an adolescent's family is, the better is

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

School must be a safe, warm and protecting place for all those who come and stay at its premises. Teachers and pupils spend in the kindergarten and school a significant part of their time and they are entitled to stay in a welcoming and safe place. Pupils' behaviour in a school is to a much degree a function of its climate. Nurturing the physical environment of a school as a place that respects all who are in it, a creation of an atmosphere of acceptance, true interest in and attentiveness to pupils, development opportunities for a significant concourse between a teacher and a pupil, alongside with a fair and consistent upholding of binding principles and proper behaviour, guarantee, in most cases, a pleasant conduct of teachers and pupils. Schools have to be evaluated in addition to their educational and study achievements, also by the level of security, mental welfare, emotional and social support they grant those who are in it, as well as according to the level of pupils and parents' satisfaction with the treatment, the social climate and the quality of the environmental life [1]. Parents' involvement in Junior High school in Arab education as compared to Jewish education is lower and different in its intensity: in Jewish education, more than in Arab education, teachers report that there is an over-involvement of parents in the work of teachers and school activity. The higher is parents' involvement, the higher are the study achievements of their children. The participation of parents in educational activity is based upon the recognition that true partnership and

quality cooperation between the educational institution and home will allow the realization of the educators and parents' main goal – the success of children. Participation of parents in the education of their children, both as individual parents and parents' community, constitutes a significant opportunity for citizen participation in the design of education in the country. There is a great opportunity in parents' participation in education, but there is also a hidden risk. The partners must understand the limits of partnership – their right to influence, but they cannot dictate moves unilaterally. The pedagogical authority lies in the hands of school staff, parents and education staff must understand that the key to educational success is in their ability to cooperate, while maintaining the professional authority of the teaching staff in a kindergarten and a school and the authority and responsibility of parents.

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

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

The nature of perceiving Junior High school and the level of parents'

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

### References

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



# CETĂȚENIA ȘI INCLUZIUNEA SOCIALĂ

## THE CITIZENSHIP AND THE SOCIAL INCLUSION

---

Angela CARA,

doctor, conferențiar cercetător,  
Institutul de Științe ale Educației

---

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

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

### Argument

În raportul UNESCO privind educația secolului al XXI-lea, învățămîntul este reprezentat ca sprijinindu-se pe patru piloni, ca patru componente de bază ale educației: *deprinderea de a ști, de a face, de a trăi împreună cu ceilalți și deprinderea de a fi*. Aceste patru roluri complementare ale educației nu pot fi disociate unele de altele, iar direcția către care converg este însăși emanciparea individului, privită drept capacitate de a participa la o cetățenie deplină într-o societate deschisă și democratică.

Cetățenia într-o societate democratică implică autonomia individului, moderată de responsabilități și de cunoașterea obligațiilor juridice și morale, pe care le presupune viața împreună și respectarea celuilalt. *Cooperare, participare, dialog și respect* – toate sînt cuvinte care desemnează atitudini pe care trebuie să le aibă toți oamenii dintr-o școală, în special adulții, atitudini care trebuie să inspire activitățile în școli și atmosfera generală a vieții într-o școală.

Din perspectiva educației, în cazul cînd învățămîntul este tratat ca un bun public, problema echității sociale se tratează în termenii accesului la educație și la serviciile educaționale care creează posibilități de asigurare a accesului și de beneficiere de același curriculum, de aceleași oportunități extracurriculare de către contingentul de elevi.

În acest sens, reconceptualizarea conceptului de educație este determinată de complementaritatea valorilor, în sensul asigurării tuturor elevilor a dreptului la o paletă întreagă de oportunități educaționale și sociale, care promovează *independența, alegerea, oportunitatea și promovarea sinelui*. Principalele valori la care se face referire din acest punct de vedere sînt: *toleranța, valorificarea cadrului educațional în spiritul diversității, al drepturilor omului, al egalității de șanse, al promovării identității și cetățeniei*.

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



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

Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 plasează educația incluzivă la rangul priorităților educaționale. Datorită parteneriatelor stabilite între organele centrale, administrațiile publice locale, organismele internaționale și ONG-urile active în domeniu, actualmente serviciile de educație incluzivă sînt implementate în 158 de instituții preuniversitare de învățămînt (grădinițe, școli), antrenînd circa 990 de copii.

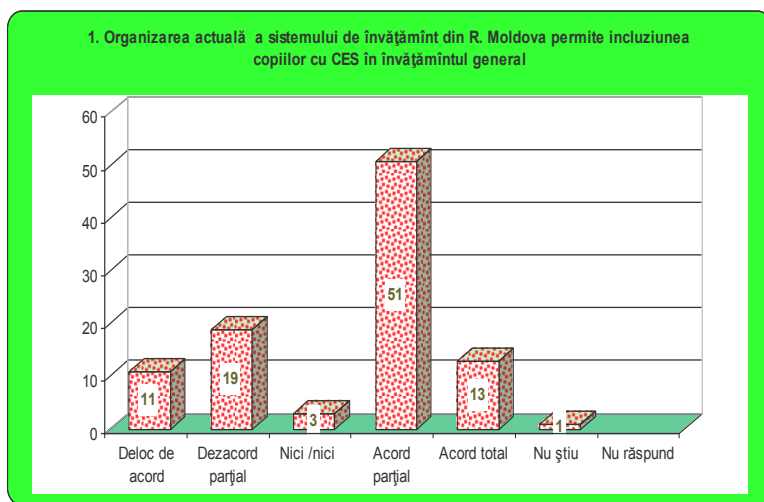
Căuțînd răspuns la întrebările cît de adaptat este sistemul educațional din Republica Moldova în vederea asigurării echității sociale și accesului la studii de calitate a tuturor copiilor și tinerilor; cît de pregătiți sîntem astăzi să trăim împreună în societatea bazată pe cunoaștere, ne-am propus să realizăm următoarea cercetare.

### Opinii vizînd implementarea competenței „A trăi împreună cu alții”

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

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

Prima întrebare din chestionar a vizat percepția de către respondenți a gradului în care sistemul de învățămînt din Moldova permite incluziunea copiilor cu CES în învățămîntul general. Rezultatele indică o stare de încredere în capacitatea sistemului educațional din Republica Moldova de a face această tranziție către educația incluzivă: (acord total și parțial 64 din respondenți).



Semnificativ este faptul că părinții elevilor din cadrul clasei / instituției de învățămînt sînt de acord cu prezența copiilor cu CES (66 de respondenți au exprimat acord total și parțial). Astfel, se constată îmbunătă-

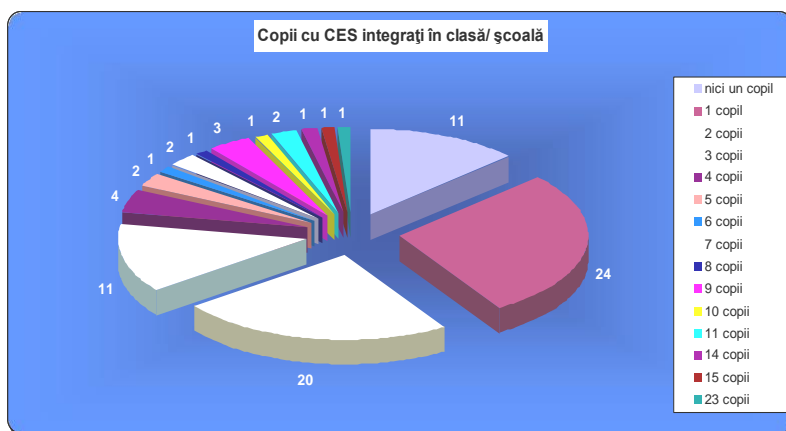
țirea atitudinii membrilor societății față de copiii cu CES. Or, atitudinea membrilor societății față de copiii cu CES este una definitorie.

Referitor la numărul elevilor cu CES, integrați în școlile generale

unde activează respondenții, analiza datelor ne permite să constatăm că 24 din cadrele intervievate au relatat că în școala în care activează își fac studiile un copil cu CES, 20 de cadre didactice au remarcat că în școala care activează își fac studiile doi copii cu CES; doar 11 cadre didactice au

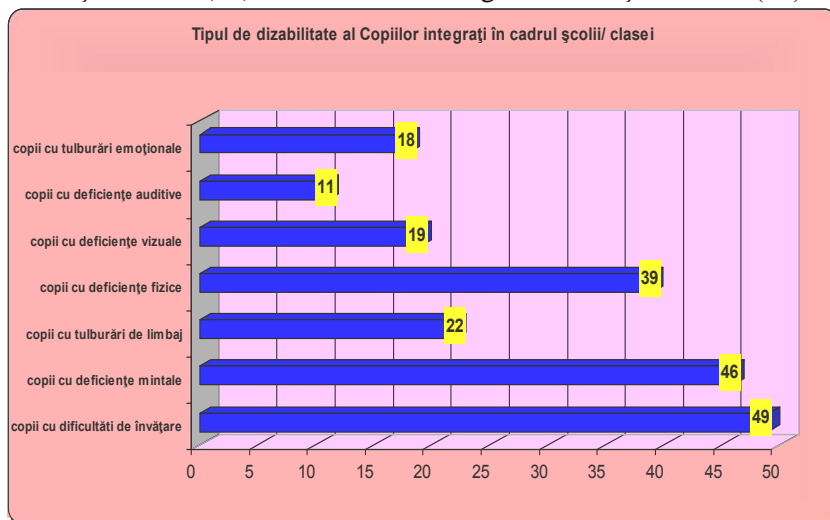
declarat că nu interacționează cu copiii cu CES.

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



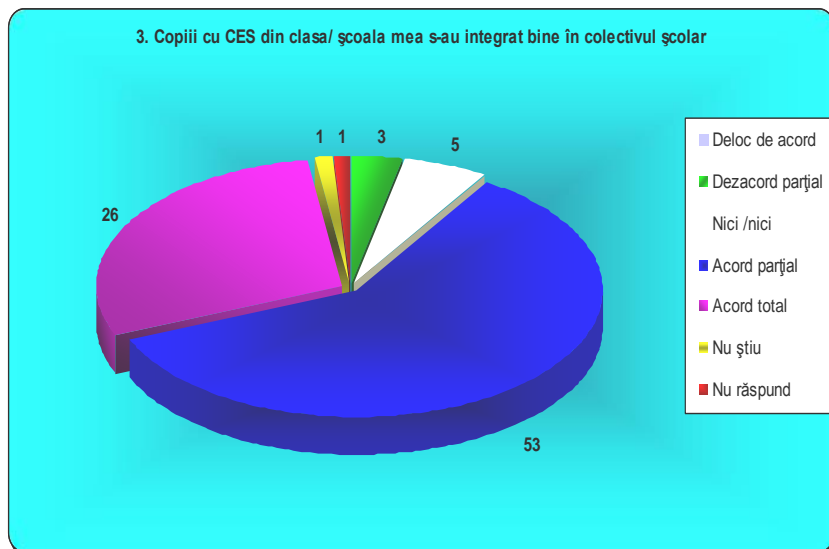
Referindu-se la tipul de **dezabilitate a copiilor cu care au** lucrat, respondenții indică:

- a. dificultăți de învățare (49)
- b. dificultăți mentale (46)
- c. deficiențe fizice (39)
- d. tulburări de limbaj (22)
- e. deficiențe vizuale (19)
- f. tulburări de comportament (18)
- g. deficiențe auditive (11).



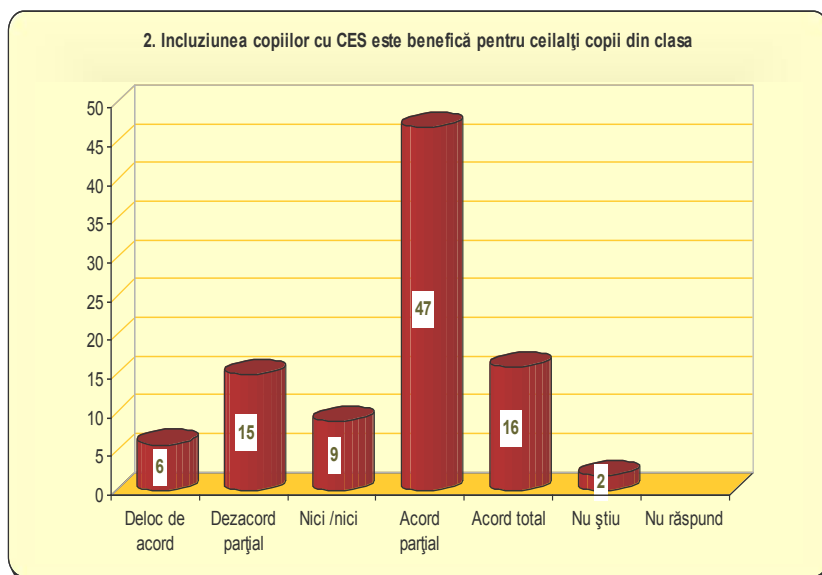
Marea majoritate a respondenților consideră că copiii cu CES s-au integrat bine în colectivul școlar (89 de respondenți: acord total și parțial),

un număr mic de cadre didactice manifestă dezacord parțial (3), nu știu (1), nu răspund (1).



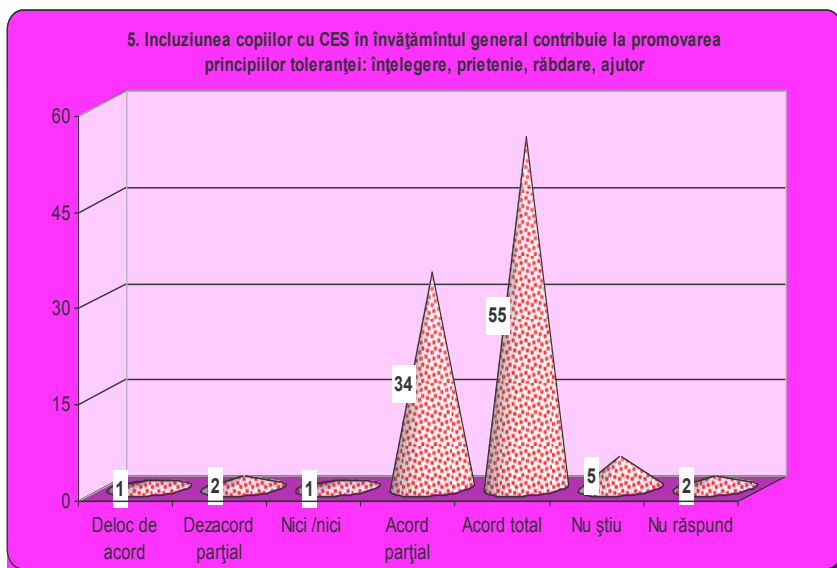
Semnificativ este faptul că mai mult de jumătate din respondenți au menționat că incluziunea copiilor cu CES este benefică pentru ceilalți copii

din clasă (63 de respondenți: acord total și parțial); 21 de respondenți indică dezacord parțial și deloc acord.



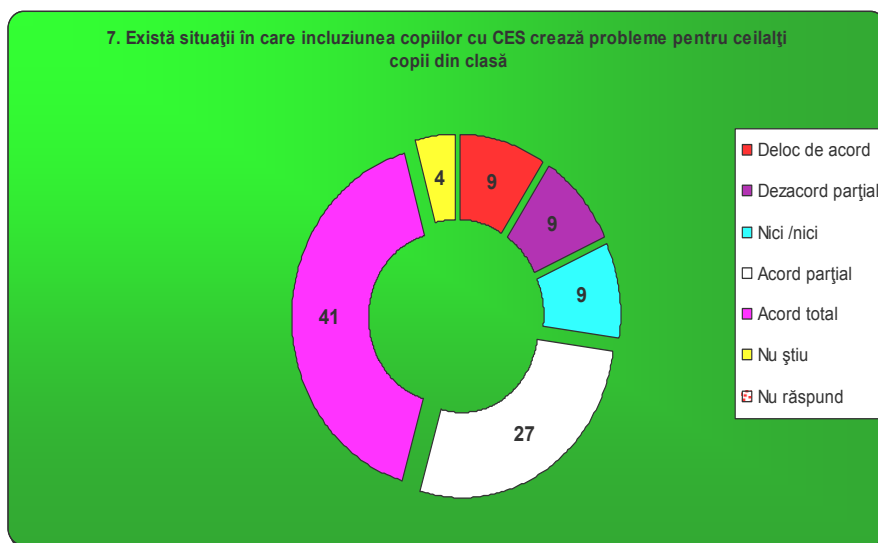
Majoritatea covârșitoare a respondenților indică că incluziunea copiilor cu CES în învățământul general contribuie la promovarea principiilor

toleranței, înțelegerii, prieteniei, răbdare, ajutor – acord total și parțial peste 84 din respondenți.



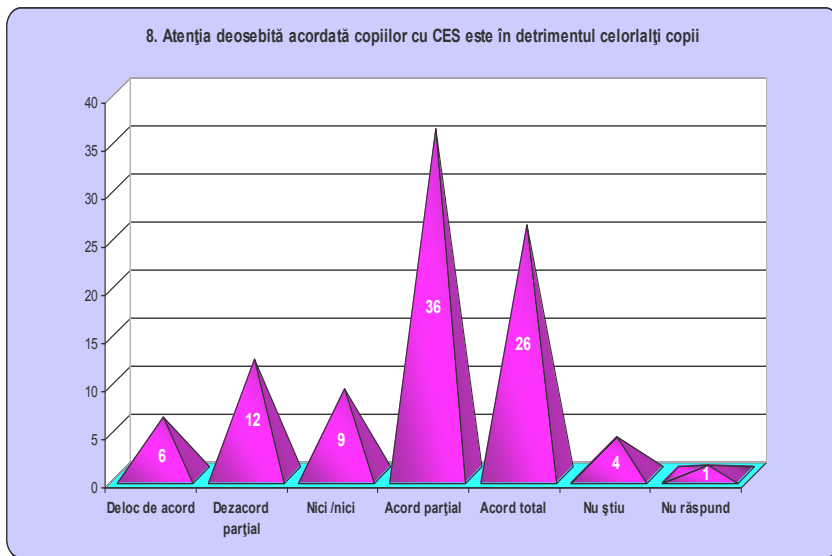
În același timp, mai mult de jumătate din respondenți (68) au menționat acord total și parțial referitor la faptul că există situații în care incluziunea copiilor cu CES creează pro-

bleme pentru ceilalți copii din clasă, doar 9 respondenți nu sînt deloc de acord, 9 manifestă dezacord parțial, 9 nici, nici, 4 nu știu nu răspund.



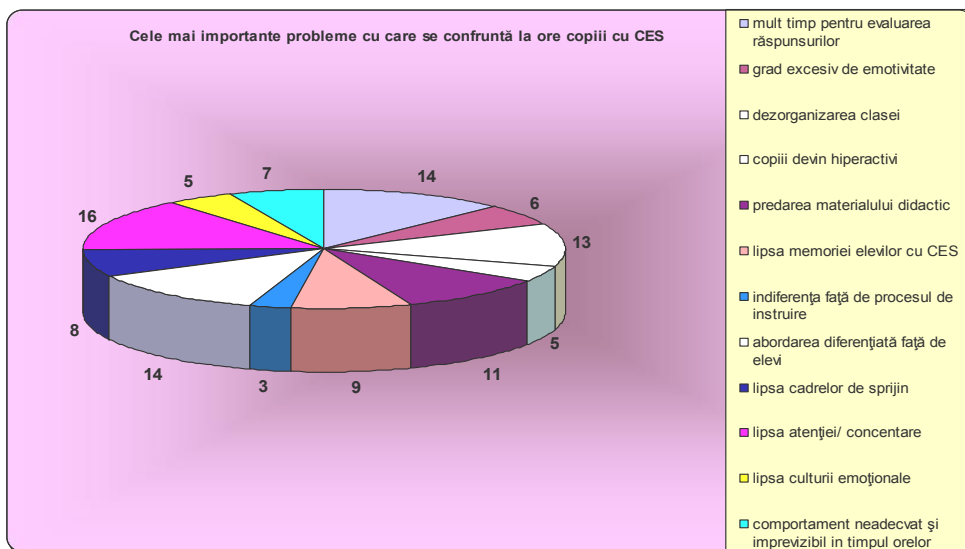
Una din problemele invocate în acest sens de către respondenți este atenția deosebită acordată copiilor cu CES în detrimentul celorlalți copii (62

de copii manifestă acord total și parțial), (12 dezacord parțial), 9 (nici, nici), (6 deloc de acord).



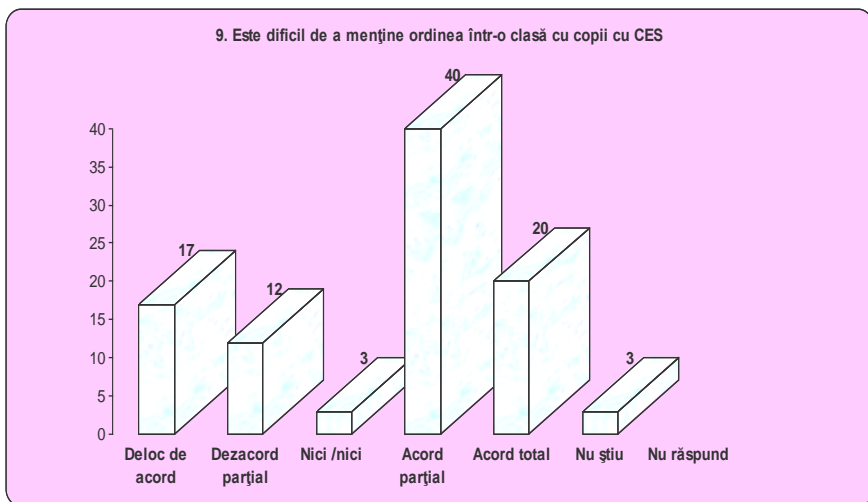
Problemele cu care se confruntă cadrele didactice, în acest sens, sînt legate de diferite cauze: starea emoțională a elevilor cu CES, lipsa atenției concentrate din partea elevilor, hiperactivitatea elevilor, comportament neadecvat în timpul orelor.

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



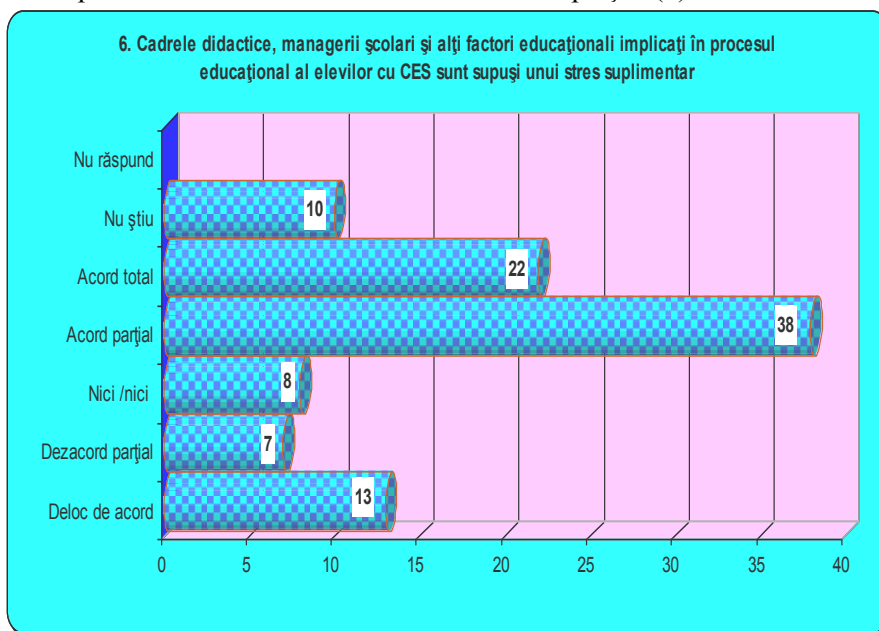
O altă problemă este legată de menținerea ordinii în sălile de clasă. Astfel, mai mult de jumătate (60 de

respondenți) au menționat că este dificil de a menține ordinea într-o clasă cu copii cu CES.



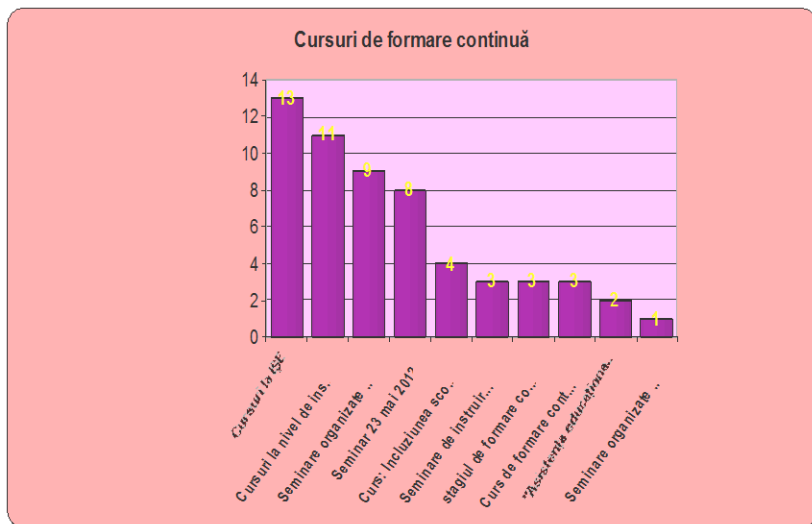
La întrebarea dacă cadrele didactice, managerii școlari și alți factori educaționali sînt supuși stresului profesional, majoritatea respondenților (60) manifestă acord total și parțial privind faptul că cadrele didactice,

managerii școlari și alți factori educaționali, implicați în procesul educațional al elevilor cu CES sînt supuși unui stres suplimentar, nu sînt de acord (13), nu știu (10), nici, nici (8), dezacord parțial (7).



Totodată, menționăm că cadrele didactice manifestă interes față de problema incluziunii, participînd la cursurile de formare continuă. În acest context, respondenții relevă cur-

surile de formare continuă în domeniul educației incluzive, organizate de Institutul de Științe ale Educației, ONG-uri în domeniu, cursuri organizate la nivel de APL.



Pentru a-și îmbunătăți activitatea la clasă cu copiii cu CES, respondenții consideră că trebuie să aprofundeze următoarele subiecte:

- strategii didactice incluzive (48 de respondenți);
- forme de organizare și desfășurare a procesului didactic la clasă în contextul educației incluzive (32 de respondenți);
- metode de evaluare la clasă, elaborarea și aplicarea Planurilor Educaționale Individualizate (20 de respondenți).

Alte dimensiuni de descriere a eșantionului sînt:

- din punct de vedere al sexului respondenților, 92% din respondenți au fost femei;
- din punct de vedere al vârstei, 51% din respondenți au vârsta cuprinsă între 41-50 ani;

### Concluzii:

1. S-a remarcat o stare de încredere în capacitatea sistemului educațional din Republica Moldova de a face tranziția către educația incluzivă; majoritatea covârșitoare a respondenților indică că in-

cluziunea copiilor cu CES în învățămîntul general contribuie la promovarea principiilor toleranței, înțelegerii, prieteniei, ajutorului reciproc.

2. Marea majoritate a respondenților consideră că copiii cu CES s-a integrat bine în colectivul școlar;
3. În același timp, din răspunsurile sistematizate rezultă că pe lângă efectul pozitiv pe care incluziunea îl are asupra copiilor cu CES, aceasta implică și o serie de efecte negative asupra copiilor fără deficiențe din școală, majoritatea covârșitoare a cadrele didactice consideră că integrarea copiilor cu CES creează situații problematice pentru ceilalți elevi.
4. Printre problemele invocate, în acest sens, de cadrele didactice sînt: atenția deosebită acordată copiilor cu CES este în detrimentul celorlalți copii; probleme legate de starea emoțională a elevilor cu CES, lipsa atenției concentrate din partea elevilor, comportamentul neadecvat în timpul

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

5. Respondenții sînt conștienți de necesitatea îmbunătățirii activității la clasă cu copiii cu cerințe educaționale speciale, invocînd aprofundarea următoarelor subiecte: strategii didactice incluzive; forme de organizare și desfășurare a procesului didactic la clasă în contextul educației incluzive; metode de evaluare la clasă, elaborarea și aplicarea Planurilor Educaționale Individualizate.

#### **Recomandări:**

1. Trecerea de la nivelul declarativ la cel operațional a implementării educației incluzive prin promovarea la nivelul instituției școlare a unui management participativ, ajustarea școlii la nevoile copilului, și nu viceversa. Este foarte important, pentru factorii de decizie din școală, să realizeze pași concreți în așa fel încît cadrele didactice din școli să aibă atitudine po-

zitivă față de copiii cu CES și educația incluzivă.

2. Un factor important este promovarea unor atitudini responsabile, favorabile parteneriatului la nivelul cadrelor didactice, al cadrelor didactice de sprijin; promovarea interdisciplinării ca principiu fundamental de organizare a activității didactice; conținuturi curriculare care să răspundă nevoilor de învățare, în raport cu nevoile sociale și individuale ale celor care învață.

3. Promovarea principiilor școlii prietenoase elevului: realizarea drepturilor copilului, participarea democratică, securitatea personală, suportul diversității prin crearea cooperării și acceptării, incluziunea activă a fiecărui copil, îmbunătățirea climatului de învățare, lichidînd obstacolele în învățare pentru fiecare copil.

4. Dezvoltarea unei dimensiuni incluzive direcționate spre promovarea cetățeniei active, consolidarea și încurajarea diferitelor căi de participare a elevilor, a cadrelor didactice, a părinților și a membrilor comunității locale în viața școlară; asigurarea unei *cooperării* între toți factorii care au impact asupra mediului educațional al copilului.

#### **Referințe bibliografice**

1. Baci, S. *Perspective curriculare etnopedagogice în căutarea valorilor uitate*, Chișinău, Editura Univers pedagogic, 2007.
2. *Harta Europeană a Drepturilor Fundamentale*.
3. Bickmore K, *Learning inclusion inclusion in learning: Citizenship education for a pluralistic society. Theory and Research in Social Education*, 21 (4), 341-384.
4. David L. Grossman, *Democracy, citizenship education and inclusion: a multi-dimensional approach*, *Open File, Inclusive education*, Editor Clementina Acedo, Vol. XXXVIII, no.1, March 2008.
5. *Valori europene în guvernarea locală*, Asociația Pro Democrația, București, 2007.
6. *Educația de bază în Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului*, Chișinău, 2009, Ministerul Educației, UNICEF.





## AURELIAN DĂNILĂ

AURELIAN DĂNILĂ

---

**Elfrida COROLIOV,**

doctor, conferențiar cercetător

Institutul Patrimoniului Cultural al Academiei de Științe  
a Moldovei

---



După cum afirmă L. Blaga, „veșnicia s-a născut la sat”. Se spune că și talentele se nasc la țară. Aurelian Dănilă, înzestrat cu un darul de a recunoaște talentele, s-a născut în satul Frumoasa (raionul Orhei). De mic copil Aurelian era vrăjit de muzică, de cântecele populare moldovenești. La vârsta de 10 ani începe să studieze clarinetul la școala muzicală. Buna pregătire îi permite talentatului absolvent să-și continue studiile la Institutul de Arte din Chișinău, în clasa renumitului clarinetist Eugeniu Verbețki. Încă din anii studenției A. Dănilă lucra la radio în calitate de redactor muzical. Se manifestă prin deosebita calitate de a observa „darul dumnezeiesc” la muzicienii începători, de a propaga creația compozitori-

lor cu renume, a cântăreților, a interpreților la diferite instrumente muzicale. În anul 1977, Aurelian Dănilă devine redactor principal al programelor muzicale la radio, apoi și al celor de la televiziune.

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

O contribuție substanțială la dezvoltarea artei teatrale l-a avut și montarea operelor compozitorilor contemporani Serghei Prokofiev „Logodnă la mănăstire”, după comedia lui Sheridan „Duenia” și „Vivandiera” de Serghei Kortes după „Mutter Courage și copiii săi” de Bertold Brecht. Ambele spectacole au fost puse în scenă de regizorul Eleonora Constantinova și tânărul dirijor Alfred Gerșfeld. În spectacolul-comedie „Logodnă la mănăstire”, artiștii Tamara Alioșina, Vla-

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

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

De asemenea, A. Dănilă a contribuit, în mare măsură, și la evoluția în plan artistic a grupei de balet a teatrului. El a susținut activitatea perseverentă a talentatului coregraf Marat

Gaziev și a maestrului de balet, pedagog Mariana Podkina, în ce privește tehnica și stilul dansului clasic și al celui de caracter, al cărui nivel de interpretare scăzuse în anii precedenți. Odată cu montarea baletelor clasice „Fata rău păzită” de Peter Hertel și „Coppelia” de Leo Delibes și a celor contemporane – „Țărnuțel”, „Facerea Lumii” de Andrei Petrov de către Gaziev, critica de artă și spectatorii au remarcat profesionalismul mult mai avansat al trupei.

Montarea baletului național „Lucașul” de Eugen Doga a fost realizată de tânărul maestru de balet Valeri Kovtun. Baletul „Baia-dera” de Leo Minkus și „Lacul lebedelor” de P. Ceaikovski au fost transmise artiștilor moldoveni de către maestrul Teatrului de Operă și Balet „S.M. Kirov” din Leningrad (azi Teatrul Mariinski), iar baletul „La Sylphide” de Herman Levenskiold – de către maestrul Teatrului Mic de Operă și Balet din Leningrad.

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

prezentat un motiv de neliniște pentru conducătorii și artiștii teatrului moldovenesc. Succesul lor însă a întrecut toate așteptările. Criticii și admiratorii baletului se întrebau dacă aceasta este, într-adevăr, trupa de balet din Moldova. Bănuiala era că acești artiști sunt din Teatrul de Operă și Balet din Odessa. O bănuială absolut nefundată, de altfel, deoarece nu exista nicio înlocuire. În același an, teatrului i s-a acordat titlul de „Teatru academic”.

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

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

După doi ani de activitate pe post de viceministru în Ministerul Afacerilor Externe (1995-1997), A. Dănilă devine ambasador al Moldovei în Germania, Danemarca, Suedia, ceea ce i-a oferit noi posibilități de a descoperi materiale documentare despre destinele unor basarabeni. Astfel, în baza materialului de arhivă, dânsul

publică în 1999 monografia „Maria Cebotari în amintiri, cronici și imagini”. Din paginile ei se desprinde viața artistică plină de vervă și destinul dramatic al unei geniale actrițe de operă, născută în anul 1910 la Chișinău.

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

pentru prima dată, sunt puse pe tapet informații biografice despre toți cântăreții, dirijorii, regizorii, pictorii care au activat în opera moldovenească din momentul formării ei și până în 2012.

Un aport considerabil la dezvoltarea culturii artistice moldovenești l-a adus Aurelian Dănilă în calitatea sa de rector al Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice (2002-2004), de președinte al Uniunii Teatrale din Moldova (2005-2009), președinte al secției republicane a Comitetului Internațional Delphi. În 2012 Aurelian Dănilă a fost ales președinte al Uniunii muzicienilor din Moldova. Muzicianul și istoricul teatrului muzical,

diplomatul și omul de cultură –Aurelian Dănilă reprezintă o personalitate de certă valoare pentru cultura din Republica Moldova.

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