

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

***TRADIȚIE ȘI INOVARE
ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ***

Ediția a VI-a,

dedicată *Anului Profesorul Nicolae FILIP*

Materialele *COLLOQUIA PROFESSORUM*
din 29 septembrie 2016

Volumul I

Bălți, 2017

CZU 082:378.4(478-21)=00

T 80

Comitetul științific:

Ion GAGIM, dr. hab., prof. univ., rector

Igor COJOCARU, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică

Ala SAINENCO, dr., conf. univ., decanul Facultății de Litere

Pavel TOPALĂ, dr. hab., prof. univ., decanul Facultății de Științe Reale, Economice și ale Mediului

Lora CIOBANU, dr., conf. univ., decanul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte

Vitalie RUSU, dr., conf. univ., decanul Facultății de Drept și Științe Sociale

Elena HARCONIȚĂ, grad de calificare superior, directorul Bibliotecii Științifice

Colegiul de redacție:

Igor COJOCARU, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică

Svetlana STANȚIERU, lector superior universitar

Elena SIROTA, doctor în filologie, conferențiar universitar

Oxana NICULICA, lector universitar, metodist

Coperta: **Silvia CIOBANU**, bibliotecar, grad de calificare superior

Corector și tehnoredactor: **Liliana EVDOCHIMOV**, master în filologie

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Tradiție și inovare în cercetarea științifică”, *colloquia professorum* (6 ; 2016 ; Bălți).

Tradiție și inovare în cercetarea științifică, Ediția a 6-a, dedicată Anului Profesorului Nicolae Filip : Materialele Colloquia Professorum din 29 septembrie 2016 / com. șt.: Ion Gagim [et al.]. – Bălți : S. n., 2017 (Tipografia Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți) – . – ISBN 978-9975-50-201-6.

Vol. 1. – 2017. – 196 p. : diagr., fot., tab. – Antetit.: Univ. de Stat “Alecu Russo” din Bălți. – Texte : lb. rom., fr., ucr., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl., fr. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-50-202-3.

**Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor
revine autorilor.**

ISBN: 978-9975-50-202-3.

SUMAR

Eugeniu PLOHOTNIUC. <i>Savantul Nicolae FILIP – 90 de ani de la naștere</i>	5
Iraida COSTIN. <i>Elementul carnavalesc în „Povestea cu cocoșul roșu” de Vasile Vasilache</i>	10
Mariana CALALB. <i>Competența de lectură – parte integrantă a educației literar-artistice</i>	13
Татьяна СУЗАНСКАЯ, Кинга ПИАТКОВСКА. <i>«Баллада» В. Шимборской в поэтической версии А. Ахматовой: Из опыта сопоставления оригинала и перевода</i>	15
Лариса ПАСКАРЬ. <i>Формирование текстовой компетенции учащихся при работе с художественным произведением на уроках русского языка</i>	20
Aurelia CODREANU, Svetlana STANȚIERU. <i>Nume de culori – nume de plante</i>	25
Svetlana STANȚIERU, Aurelia CODREANU. <i>Nume proprii în terminologia cromatică</i>	37
Alexandra-Petruța GRIGORE. <i>Limba română învățată la Bălți – Limba românilor de pretutindeni. Stilurile funcționale ale limbii române</i>	41
Angela COȘCIUG. <i>Experimentul în didactica limbii franceze ca limbă străină</i>	47
Mihail RUMLEANSCHI, Valentina ȘMATOV. <i>A propos de la notion d’„identité communicative”</i>	50
Марина ТУНИЦЬКА. <i>Зображальна довершеність і повнота поетики повісті М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять...» (На матеріалі фразеологічних зворотів)</i>	63
Алла РОМАНЧЕНКО. <i>Лінгвістична персонологія: об’єкт та історія формування</i>	68
Маріанна ДРУЖИНЕЦЬ. <i>Вокальні талант-шоу як феномен культури: різноаспектні проблеми</i>	74
Ina CIUBANU. <i>Specificul predării geometrii diferențiate în societatea informațională</i>	79
Corina NEGARA. <i>Importanța feedback-ului în cursurile electronice</i>	83
Elena ROTARI, Lidia POPOV. <i>Chestionarea – instrument de dezvoltare a aptitudinilor creative în cursurile electronice</i>	86
Corina NEGARA, Lidia POPOV. <i>Specificul elaborării chestionarelor în cursurile online</i>	94
Elena ROTARI. <i>Utilizarea feedback-ului în instruirea adaptivă</i>	99
Олеся ВОЛОНТЫРЬ. <i>Развитие действенно-стратегических компетенций путем использования метода преподавания кейс и онлайн презентации etaze.com</i>	103
Оксана ГРАДИНАРЬ. <i>Дидактические возможности аппликации Banch Track</i>	108
Елена КОЖОКАРУ. <i>Организация и управление дидактическим процессом с использованием инструмента Web 2.0 Stepik</i>	114
Nina SACALIUC. <i>Realizarea funcțiilor manageriale în activitatea de conducere în unitățile de învățământ</i>	119
Ilie NASU, Tatiana PANCO. <i>Etnopedagogia – baza educației societății interculturale</i>	126
Maria MIHAILOV, Elena ZOLOTARIOV. <i>Căi viabile pentru a stimula creșterea calității practicii de educație fizică a preșcolarilor</i>	129

Ludmila COTOS. <i>Dezvoltarea capacităților cognitive la preșcolarii mari în cadrul jocurilor de reproducere a figurilor-siluetă</i>	133
Florentin DITOIU. <i>Aplicarea unor modele, strategii și tehnici didactice activizante în lecțiile de geografie</i>	137
Luminița SECRIERU. <i>Supunere prin inducție semantică și nonverbală</i>	141
Лариса ПОДГОРОДЕЦКАЯ. <i>Психологическая характеристика эмоционально-ново развития в пожилом возрасте</i>	148
Inga BACIU. <i>Stilurile de comunicare în activitatea profesională juridică</i>	151
Elena GUPALOVA. <i>Utilizarea repertoriul pianistic autohton în procesul didactic din Republica Moldova</i>	156
Viorica CRIȘCIUC. <i>Educația artistică a preșcolarilor: unele aspecte conceptuale</i>	159
Анна ГЛЕБОВА. <i>Проблема интериоризации в истории молдавского музыкального образования</i>	166
Efim MOHOREA. <i>Morice Halbwachs – inițiator al paradigmei „memorie colectivă”</i>	174
Valeriu PARNOVEL. <i>Personificarea (antropomorfismul) – componentă indispensabilă a culturii spirituale contemporane</i>	181
Petrica-Aurelian GRIGORE. <i>Importanța studiului practic-aplicativ pentru elevi în orele de istorie și geografie</i>	188
Nelli AMARFII-RAILEAN. <i>Perspective comparate privind sistemul de impozitare în Republica Moldova și contextul european</i>	192

SAVANTUL NICOLAE FILIP – 90 DE ANI DE LA NAȘTERE

Eugeniu PLOHOTNIUC, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The article is dedicated to the 90th anniversary of the birth of the scientist Nicolae Filip and presents the steps of his scientific and professional ascendancy.*

Keywords: *radio-physics, ionosphere, radio routes, ionospheric inhomogeneities, radio waves, new technologies.*

Domnul Nicolae Filip a fost o personalitate cu un destin exemplar, academician, doctor habilitat în fizică și matematică, profesor universitar, manager de elită care s-a manifestat de-a lungul anilor ca deschizător al orizonturilor în știință, în procesul didactic și administrare. Este, practic, imposibil să cuprinzi în 2-3 pagini activitatea multilaterală a domnului Nicolae Filip. Din acest motiv voi prezenta, în special, activitatea științifică a domniei sale.

Domnul Nicolae Filip s-a născut la 3 martie 1926, în satul Sofia din județul Bălți. Primele studii le-a făcut în școala secundară de 7 ani din satul natal. Studiile în școala secundară au fost întrerupte de apariția Frontului Războiului al Doilea Mondial. Urmează o perioadă de cunoaștere a lumii, obținând o experiență dramatică în cele 26 de luni de război și armată, perioadă care l-a marcat profund și în care „a învățat să aprecieze binele și răul la justa lor valoare”.

Reîntors la baștină din armată, fără a se sinchisi, s-a încadrat în rândul copiilor mult mai tineri din clasa a VIII-a a școlii din satul natal. Odată cu absolvirea clasei a VIII-a, a apărut și problema continuării studiilor. În școala din satul Sofia nu existau clase superioare (a IX-a și a X-a), deoarece ea era în proces de formare ca școală de cultură generală.

Îndemnat de profesorii din școală, în perioada iulie-august a anului 1947, a susținut examenele prin externat pentru clasa a IX-a, iar în anul 1948 a absolvit școala de elită nr. 1 din orașul Bălți.

În același an devine student al Facultății de Fizică și Matematică a Universității de Stat din Chișinău. După anul III de studii, s-a transferat la Institutul Pedagogic din Chișinău, pe care l-a absolvit cu mențiune în anul 1952, obținând diploma de fizician, învățător de fizică. În același an, devine lector al Institutului Învățătoresc din Soroca.



Academicianul Nicolae Filip
(1926 – 2009)

Din anul 1953 Domnia Sa lucrează la Institutul Pedagogic din Bălți, iar după reorganizarea instituției, la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, ocupând succesiv posturile de lector universitar, lector superior universitar, conferențiar universitar, profesor universitar, șef de catedră, prorector pentru știință și rector al universității în perioada 1986-2007.

În perioada 1954-1955, domnul Nicolae Filip este audient al cursurilor anuale aprofundate de radiofizică și radioelectronică a Facultății de Fizică a Universității „M. V. Lomonosov” din Moscova, unde capătă o pregătire fundamentală în domeniul radiofizicii și radioelectronicii.

Din amintirile Savantului Nicolae Filip: (Tehnică militară sovietică, folosită în ultimii ani de război, a evidențiat nivelul scăzut al aparatelor electronice. Acesta era și motivul dezvoltării foarte lente a tehnicii electronice de calcul, care lua start în acele timpuri. Teleghidarea rachetelor, reactoarele atomice, televiziuni-

nea aveau nevoie de o tehnică electronică avansată. Drept urmare, în primii ani de după război, s-au luat măsuri drastice de intensificare a cercetării lor în domeniile electronicii și radiofizicii în diverse instituții de cercetări științifice, inclusiv în cadrul Facultății de Fizică a Universității de Stat „M. V. Lomonosov” din Moscova. Acestei universități i s-a atribuit și rolul principal în pregătirea specialiștilor de diferite nivele în acest domeniu. Se cerea și o extindere a procesului de pregătire a cadrelor de profil și organizarea a cât mai multor centre de cercetări științifice în domeniul dat. Cu alte cuvinte, se impunea dezvoltarea unei anumite tehnici electronice în toată țara. Acest proces a început prin organizarea cursurilor postuniversitare anuale speciale de studiere aprofundată în domeniul radiofizicii și electronicii în cadrul Facultății de Fizică a Universității din Moscova (ceea ce astăzi ar corespunde cursurilor aprofundate de masterat). La aceste cursuri, erau cooptați tineri fizicieni de perspectivă din toate centrele mari universitare ale țării.) (Academicianul Nicolae Filip, 2005).

Munca științifică de cercetare a domnului Nicolae Filip începe în anul 1957, fiind doctorand la catedra „Iradieră și propagare a radioundelor” a Facultății de Fizică a Universității „M. V. Lomonosov” din Moscova. În perioada elaborării tezei de doctor 1957-1960 a efectuat cercetări privind proprietățile semnalelor radio centimetrice la propagarea lor în troposferă în apropierea suprafeței terestre neomogene. Cercetările efectuate au permis de a evalua capacitatea de trafic a liniilor de radiocomunicație troposferice și au arătat posibilitatea utilizării radiolocatorului de unde centimetrice la detectarea obiectelor ce zboară la înălțimi mici deasupra Pământului. Rezultatele principale ale cercetărilor au fost expuse în 8 articole științifice, publicate în reviste științifice de specialitate și prezentate la conferințe științifice de profil. Integral, rezultatele au fost reflectate în teza de doctor în științe fizico-matematice susținută la Universitatea din Leningrad în anul 1962.

După reîntoarcere la Institutul Pedagogic de Stat din or. Bălți a fost pusă în discuție problema organizării unui centru științific în domeniul radiofizicii în Moldova cu obiectivul principal de a cerceta structura și dinamica neomogenităților anizotrope ale plasmei ionosferice la latitudini medii geografice.

În anii 60-70 ai secolului XX, se știa că în zona polară și cea ecuatorială în stratul E al ionosferei, localizat la o altitudine medie de 100 km, există neomogenități anizotrope ale plasmei ionosferice orientate în direcția liniilor de forță a câmpului geomagnetic.



Anul 1965. Nicolae Filip în timpul unui experiment.

Cât privește informații despre prezența neomogenităților anizotrope ionosferice la latitudini medii și influența lor asupra procesului de propagare a radioundelor se cunoșteau numai două cicluri de experimente în acest domeniu. Primul, organizat în SUA de către Centrul de Radiofizică de la Universitatea din Stanford, al doilea – în Japonia.

Experimentele efectuate de savanții din SUA și Japonia au demonstrat existența neomogenităților anizotrope în stratul E ionosferic la latitudini medii orientate în direcția câmpului magnetic terestru, însă nu au permis cercetarea microstructurii lor care este responsabilă de dispersia semnalului radio în procesul propagării.

Pentru cercetarea microstructurii neomogenităților anizotrope în stratul E ionosferic la latitudini medii orientate în direcția câmpului magnetic terestru savantul Nicolae Filip a organizat un grup de cercetători în care au activat constructorul experimentat în domeniul radioului, vestitul radioamator, lectorul superior universitar Anatol Șleahovoi și teoreticia-

nul Efim Gleibman, lector superior universitar, un cercetător universal în fizică și matematică. Acest grup condus de Savantul Nicolae Filip a elaborat sistemul de radiorecepție și a determinat traseele experimentale posibile: Kazan – Bălți; Odesa – Kaspiisk; Odesa – Lvov. Pentru realizarea experimentelor au fost utilizate două centre de emisie existente în Universitatea de Stat din Cazan și Institutul de Radiocomunicații de la Odesa.

Au urmat mai mulți ani de încercări experimentale cu următoarele rezultate:

1. a fost demonstrat că radiotraseul Odesa – Kaspiisk cu o lungime de 1800 km este optimal din punct de vedere al energiei traseului;
2. a fost elaborată metodologia interpretării fizice a fenomenelor descoperite;
3. au fost elaborate metodele de calcul al energiei radiotraseelor, care au pus baza unei analize teoretice a proceselor ce au loc în plasma ionosferică neomogenă sub acțiunea câmpului magnetic al Pământului.

Rezultatele cercetărilor au fost prezentate în prima monografie a savantului Nicolae Filip sub denumirea „Dispersia undelor radio de către ionosfera anizotropică” (Filip, 1974). În această monografie este prezentat modelul geometric de calcul al traseelor de unde radio reflectate de neomogenitățile anizotrope ionosferice orientate în direcția câmpului magnetic terestru, sunt descrise metoda experimentelor efectuate, rezultatele obținute și teoria disipării undelor radio de neomogenitățile anizotrope, inclusiv de neomogenitățile ionosferice generate de meteori.

Vestitul radiofizician Valeriu Ureadov care activează la Institutul de Radiofizică (Nijnii Novgorod, Federația Rusă), doctor habilitat, doctor honoris causa al Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți a menționat, într-o vizită la universitatea bălțeană, că monografia domnului Nicolae Filip „Dispersia undelor radio de către ionosfera anizotropică” i-a servit ca manual și s-a aflat pe masa lui de lucru un timp destul de îndelungat. O apreciere mai înaltă dată de un coleg în domeniu este greu de imaginat.

În următorii 4 ani, a fost realizată o gamă întregă de cercetări experimentale, care au permis elaborarea metodelor de calcul a energiei traseelor radio și crearea fundamentului unei analize teoretice a proceselor ce au loc în plasma neomogenă sub acțiunea câmpului magnetic al Pământului. În urma cercetărilor efectuate a fost elaborat modelul perturbațiilor difuze sporadice ale ionosferei, responsabile de dispersarea racurs a undelor ultrascurte. Modelul elaborat a permis prognozarea dependenței intensității semnalului dispersat de parametrii geometrici ai traseului, parametrii echipamentului radio utilizat, parametrii neomogenităților, concentrației electronice a plasmei ionosferice și câmpului magnetic.

În baza cercetărilor efectuate savantul Nicolae Filip a susținut teza de doctor habilitat (1979) și a publicat a doua monografie sub denumirea „Dispersarea racurs a undelor ultrascurte de către ionosferă la latitudini medii” (Filip, 1980). În monografie sunt analizate procesele ionosferice acționate de câmpul magnetic terestru, este elaborată metoda teoretică de calcul a traseelor radio ionosferice obținute prin reflecție racurs în prezența difuziei, este analizată structura fină a semnalelor radio recepționate. Un loc important în monografie este rezervat modelelor neomogenităților sporadice care sunt responsabile de reflecția racurs a undelor radio ultrascurte. Aceste modele permit estimarea calității traficului canalelor radio ionosferice.

La începutul anilor '80, s-a constatat că în straturile ionosferice pot fi create în mod artificial neomogenități anizotrope orientate în direcția câmpului magnetic terestru prin următoarele metode:

1. injectarea norilor de ioni de bariu, natriu și altor reagenți chimici prin intermediul rachetelor;

2. generarea neomogenităților ionosferice termice cu ajutorul sistemelor de radiolocație cu o putere mare efectivă de emisie, la nivelul de 20 – 150 MW.

Radiofizicienii bălțeni (prof., doctor habilitat Natan Blaunștein, conf., doctor Valeriu Abramciuc) au participat activ la experimentele efectuate de către Institutul de Magnetism Terestru, Ionosferă și Propagare a Undelor Radio (or. Moscova) privind difuzia norilor de ioni de bariu, injectați prin intermediul rachetelor la poligonul „Kapustin Iar” din regiunea Volgograd. Cercetările au continuat circa 5 ani și au constituit baza monografiei colective „Evoluția neomogenităților artificiale ale plasmei în ionosfera terestră” (Filip, 1986). În monografie, pentru prima dată pe plan internațional, sunt analizate datele obținute în rezultatul injectării norilor de plasmă în ionosferă și care pot servi pentru organizarea canalelor de radio ionosferice în intervalul de timp necesar și cu un traseu prestabilit. Tot aici, destul de minuțios, sunt prezentate procesele de difuzie și derivă ale neomogenităților artificiale de plasmă în câmpul magnetic terestru. Este efectuată o analiză comparativă a datelor experimentale și a rezultatelor teoretice.

Începând cu anul 1986, radiofizicienii bălțeni (conf. univ., doctor Eugeniu Plohotniuc, lector superior universitar Ion Țiganaș, lector universitar Mihail Pascaru) sub conducerea savantului Nicolae Filip, s-au inclus în cercetările efectuate de Institutul de Radiofizică din or. Nijni Novgorod și partenerii săi din Alma-Ata, Dușanbe, Ioșcar-Ola, Habarovsk și Kiev privind neomogenitățile artificiale termice ale ionosferei generate de radiolocaatoare de mare putere. Au fost organizate traseele Nijni Novgorod – Bălți, Ioșcar-Ola – Bălți, Alma-Ata – Bălți, Dușanbe – Bălți și Habarovsk – Bălți. A fost cercetată fizica formării și disipării acestor neomogenități artificiale de plasmă în condiții reale și caracterul de dispersare a undelor radio de la aceste neomogenități. În această perioadă, au fost elaborate metode noi de cercetare a structurii neomogenităților ionosferei, inclusiv metoda de sondare a ionosferei cu semnale radio modulate liniar în frecvență. Concomitent, au fost elaborate noi metode de prelucrare ale datelor experimentale obținute. O parte din rezultatele obținute în anii 1986-1991 au fost reflectate în monografia colectivă „Metode contemporane de cercetare a proceselor dinamice în ionosferă” (Filip et alii, 1991). În monografie sunt descrise fenomenele neliniare care au loc în procesul generării neomogenităților ionosferice termice, sunt prezentate metodele de cercetare și teoria propagării prin ionosferă a semnalelor radio modulate liniar în frecvență. Tot aici este prezentat principiul de funcționare a sondei radio cu semnale modulate liniar în frecvență, rezultatele sondării ionosferei artificial modificate și modelele teoretice referitor la difuzia neomogenităților de plasmă în câmp magnetic terestru în prezența derivei. Sunt prezentate metodele de modelare ale traseelor ionosferice de radio în prezența neomogenităților artificiale termice și rezultatele ce se referă la parametrii energetici ai traseelor de radiocomunicație.

Cercetările neomogenităților artificiale ale plasmei generate în ionosferă de radiolocaatoare de mare putere au continuat și în anii următori. În anii 1992-2006 a fost înregistrat un banc semnificativ de date despre dinamica neomogenităților artificiale ale plasmei generate în ionosferă, au fost elaborate modele bi- și tridimensionale ale evoluției neomogenităților de plasmă. Rezultatul acestor cercetări au fost prezentate în monografia colectivă „Procese dinamice în ionosferă – metode de cercetare” (Ureadov et alii, 2006). Este prima monografie a savantului Nicolae Filip scrisă în limba română și publicată peste hotare la editura Tehnopress (Iași, România) în anul 2006.

Grație activităților de cercetare, la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți s-a constituit o școală de radiofizică, condusă de savantul Nicolae Filip. În cadrul acestei școli, au fost susținute două teze de doctor habilitat și trei teze de doctor.



Anul 2006. În laboratorul științific „Radiofizică și electronică” (dr. Vladimir Șumaev, acad. Nicolae Filip, dr., conf. univ. Eugeniu Plohotniuc, lector superior universitar Ion Țăganaș, inginer Serghei Botnariuc, doctorand Iulian Haidău).

În anul 1992, a fost deschisă doctorantura la specialitatea „Radiofizică”. În anul 1994 a fost fondat laboratorul științific „Radiofizică și electronică”, care funcționează și în prezent. Savantul Nicolae Filip a publicat circa 135 de articole, 5 monografii, 2 manuale, 27 de referate prezentate la conferințe științifice, 25 de rapoarte științifice realizate în cadrul proiectelor instituționale.

În continuare vor fi prezentate treptele ascensiunii și formării profesionale ale savantului Nicolae Filip marcate de următoarele realizări și distincții:

- Absolvent al școlii nr. 1 din orașul Bălți (1948);
- Institutul Pedagogic din Chișinău pe care l-a absolvit cu mențiune în anul 1952, obținând diploma de fizician, învățător de fizică;
- Doctor în științe fizico-matematice (1962);
- Eminent al învățământului public din Republica Moldova (1964);
- Eminent al învățământului din URSS (1971);
- Titlul onorific de Lucrător Emerit al Școlii Superioare din Moldova (1973);
- Doctor habilitat în fizică și matematică (1979);
- Profesor universitar (1980);
- Medalie de argint la Expoziția realizărilor economiei naționale a URSS, Moscova (1983);
- Membru al Consiliului Unional pentru învățământ public din URSS (1988);
- Medalia de aur la Salonul Internațional de Inventică și Tehnică, Iași (1994);
- Medalia de aur „Henri Coandă” cl. I a Societății inventatorilor români și a Institutului de Inventică a României (1994);
- Membru de Onoare al Academiei de Științe din Republica Moldova (1995);
- Laureat al Premiului de Stat al Republicii Moldova în domeniul științei și tehnicii (1996);
- Membru titular al Academiei Internaționale de Științe a Școlii Superioare (1997);
- Doctor Honoris Causa a Universității Tehnice „Gh. Asachi” din Iași (2000);
- Membru de onoare al Academiei de Științe din Republica Moldova (2001);
- Cetățean de onoare al municipiului Bălți (2001);
- Eminent al învățământului public din Ucraina (2002);
- Personalitate de Excepție a secolului XXI, alături de alte 2000 de personalități marcante ale sec. XXI, consemnate de Centrul Biografic Internațional în Outstanding Sholars of the 21 st Century, Cambridge, Anglia, 2002;
- Cavaler al Ordinului Național „Gloria muncii” (1995);
- Cavaler al Ordinului Republicii (2001).

Realizările atinse și distincțiile obținute de savantul Nicolae Filip în procesul activității la universitate, la nivel regional sau european, nu sunt doar o realizare personală, ci și o

contribuție valoroasă la crearea imaginii și consolidarea prestigiului și statutului Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Bibliografie:

1. Academicianul Nicolae Filip: Biobibliogr. / Min. Educației, Tineretului și Sportului al Republicii Moldova, Univ. de Stat „A. Russo”, Bibl. Șt.; alcăt.: E. Scurtu, M. Fotescu, K. Tabac, F. Tlehuci; coord. V. Cabac; red. resp. E. Harconița; ed. îngrijită de Gh. Popa; trad. în lb. engl. de L. Aladin, în lb. rusă de F. Tlehuci. – Ed. a 4-a, red. și compl. Bălți, 2005. 199 p.
2. Филипп Н.Д. Рассеяние радиоволн анизотропной ионосферой. Кишинев: Изд. «Штиинца», 1974. 188 с.
3. Филипп Н.Д. Ракурсное рассеяние УКВ среднеширотной ионосферой. Кишинев: Изд. «Штиинца», 1980. 242 с.
4. Филипп Н.Д., Ораевский В.Н., Блаунштейн Н.Ш., Ружин Ю.А. Эволюция искусственных плазменных неоднородностей в ионосфере Земли. Кишинев: Изд. «Штиинца», 1986. 248 с.
5. Филипп Н.Д., Блаунштейн Н.Ш., Ерухимов Л.М., Иванов В.А., Урядов В.П. Современные методы исследования динамических процессов в ионосфере. Кишинев: Изд. «Штиинца», 1991. 288 с.
6. Ureadov V., Ivanov V., Plohotniuc E., Eruhimov L., Blaunstein N., Filip N. Procese dinamice în ionosferă – metode de cercetare. Iași: Tehnopress, 2006. 248 p.

ELEMENTUL CARNAVALESC ÎN „POVESTEA CU COCOȘUL ROȘU” DE VASILE VASILACHE

Iraida COSTIN, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The carnivalesque occupies an important place in Mikhail Bakhtin's dialogic theory. In the totalitarian system, the carnivalesque has, ultimately, a subversive character. The familiar language of all European peoples, especially the insulting and sardonic one, abounds also nowadays in carnivalesque traces, as well as the insulting and mocking gesticulation is full carnivalesque symbolism. A novel that is remarkable through an original approach from the carnivalesque perspective of peasant life problems, is “Povestea cu cocoșul roșu” (“The Red Rooster Story”) by Vasile Vasilache.*

Keywords: *carnavalesque element, familiar language, Bassarabian prose writer, narrative model.*

Carnavalescul ocupă un loc important în teoria dialogică a lui Mihail Bahtin. Reflec-tând asupra genezei romanului, în studiul său monografic despre Rabelais și cultura popu-lară a râsului, poeticianul rus delimitează două accepții ale cuvântului „carnavalesc”: 1) în cazul utilizării epitetului „carnavalesc” în sens largit se subînțelege nu doar „carnavalul ca atare, în formele lui stricte și precise, ci și toată viața festivă a poporului, atât de bogată și diversă, din veacurile de mijloc și din timpul Renașterii...” (Vasile 2001: 241); 2) „Acest cuvânt a reunit într-o singură noțiune un număr de festivități locale de proveniență diferită, care se serbează la date fixe diferite (...)”.

Cultura oficială era parodiată în limbajul carnavalesc ce se distinge prin logica origi-nală a „inversului”, a valorilor răsturnate; bufonul, nebunul sunt personajele care prin râs parodiază, de regulă, pe rege, înjosind așa-zisele valorile serioase, încremenite, arătându-le fața precară, caducă. Acestea se nimiceau pentru a le substitui cu alte valori. Totuși parodia și râsul carnavalesc nu trebuie confundate cu râsul pur negativ al modernilor, „o mani-festare străină culturii populare”.

În studiul „Discursul în roman”, M. Bahtin îl caracterizează pe bufon, raportându-l la alte două cunoscute personaje ale literaturii și culturii carnavalești: picaroul și prostul despre care afirmă: „Păcăleala veselă a picaroului este o minciună justificată pentru mincinoși, prostia este o neînțelegere justificată a minciunii: acestea sunt cele două răspunsuri ale prozei date patetismului înalt și oricărei seriozități și convenționalități” (Hanganu 1998: 92). În continuare, referindu-se la măscărici, el etalează specificul acestuia: „... între picaro și prost apare, ca o originală îmbinare a lor, figura bufonului. Acesta este un picaro care și-a pus masca prostului pentru a motiva, prin incomprehensiune, denaturările demascatoare și încurcarea limbajelor și numelor elevate. Bufonul este una dintre figurile cele mai vechi ale literaturii, iar limbajul lui, determinat de poziția socială specifică (de privilegiile măscăriciului), una dintre formele cele mai vechi ale discursului uman în artă” (*ibidem*: 92).

Odată cu acestea, M. Bahtin afirmă că straturi întregi ale limbii au format așa-numitul limbaj familiar al pieței, iar limbajul bâlciului are o considerabilă influență asupra viziunii carnavalești a scriitorului, asupra imaginii lumii. Este un adevăr incontestabil că „paralel s-a creat și un fond imens de gesticulație degajată, carnavalescă. Limbajul familiar al tuturor popoarelor europene, mai ales cel injurios și sardonice, abundă și în zilele noastre de rămășițe carnavalești, după cum și gesticulația injurioasă și batjocoritoare a zilelor noastre e plină de simbolică proprie carnavalului” (Hanganu 1998: 93).

În sistemul totalitar, carnavalescul are, în ultimă instanță, un caracter subversiv. Un roman care se remarcă printr-o originală abordare din perspectivă carnavalescă a problemelor vieții țărănești este „Povestea cu cocoșul roșu” de Vasile Vasilache.

În legătură cu valențele carnavalești ale „povești” lui V. Vasilache, Mihai Cimpoi observă, printre primii exegeți ai romanului, o disponibilitate carnavalescă pe care o consideră „un dat organic al prozei lui Vasile Vasilache, a cărui filiație directă cu cultura populară a răsului este de netăgăduit. Deformarea ușor parodică sau grotescă a viziunii are loc în cadrul unui curs narativ familiar, în care cititorului i se clipește complice din ochi” (*ibidem*: 5). M. Cimpoi îl citează, nu întâmplător, pe Mihail Bahtin, relevând specificul râsului carnavalesc care „este ambivalent: include voioșie și jubilație, dar și ironie, atitudine zeflemistă; neagă și afirmă, îngroapă și reînvie”, adăugând că prozatorul basarabean „se mișcă cu o deosebită degajare pe scara viziunii satirice: voioșia generală alternează cu intonația discretă a vocii autorului, solemnitatea verbului scade brusc și cade chiar în neutralitate epică, condensarea aforistică își are la polul opus un retorism despletit, farsa, caraghioslâcul elementar înlocuiește dezvăluirea dezacordului adânc dintre esență și aparență” (*ibidem*: 7).

În același sens sunt relevante și observațiile lui Mihai Hanganu care insistă asupra specificului și originalității viziunii lui V. Vasilache, plasând romanul în contextual altor literaturi în care lumea e concepută ca un iarmaroc. Lumea lui Vasilache este o lume neobișnuită, caricaturală și carnavalescă: Serafim cumpără la iarmaroc un bou în loc de vițică; Anghel, un țigan văcar, dar și poștaş, este promotor al „noului” și „apărător” al progresului.

În continuare, M. Hanganu precizează că în cazul romanului lui V. Vasilache imaginea bâlciului „e axată pe o lume patriarhală, a țăranilor, aflată la o mare răscruce, într-o ciocnire crucială, pe de o parte, cu totalitarismul, socialismul sovietic, iar pe de altă parte, cu civilizația industrială, materialistă, consumistă. Povestea, spectacolul se naște tocmai ca rezultat al acestei «întâlniri», al acestui conflict de adâncime, prezentat de Vasilache într-o formulă artistică neașteptată ...” (*ibidem*: 93).

Trebuie evidențiate două imagini esențiale pentru înțelegerea carnavalescului *Poveștii* ...: cea a bâlciului și cea a șezătorii – însurătorii lui Serafim. M. Hanganu susține că „auto-

rul dezvăluie un concept care cuprinde tendințele fundamentale ale existenței. Iarmarocul este deci viziunea lumii ca forfotă, vânzoleală, stihie”.

Cealaltă imagine relevantă a „șezătorii – însurătorii” lui Serafim cu Maria – Zamfira este „un spectacol burlesc pe care îl înscenează Anghel. Chipul lui Serafim este aici ridicol caricatural, Vasilache bătându-și joc de prostia, credulitatea, naivitatea „moldovanului moale”. Anghel este simbolul perversității, a tot ce e străin, pribeag, mincinos (...).

O precizare importantă pe care o face autorul acestui articol e că „pe Vasilache nu-l preocupă numai acest «minispectacol ca atare» (șezătoarea-însurătoarea), ci mai ales macrospectacolul care cuprinde și reacția satului la această întâmplare (întrebările, presunerile,...)” (Hanganu 1998: 94). Relevante sunt și „personajele rustice burlești: Chirică – prostul (care ne amintește de dracul din poveștile lui Creangă), hărțăgosul, blajinul, istețul – patru tipuri ale teatrului tradițional popular, patru măști străvechi ce vin din evul mediu participând la această înscenare a țiganului Anghel, întrucât consideră că și căsătoria, chiar existența omului, poate fi tratată prin intermediul râsului ambivalent ce degradează, distruge, dar și regenerează. O mostră a carnavalescului acestui roman poate fi considerată și legenda despre originea satului „Necununații”.

Odată cu acestea, și istoria bătrânei Ileana ilustrează dimensiunea carnavalescă *Poveștii...*, întrucât ea reflectă comuniunea strânsă dintre acest personaj și natură, mai cu seamă dragostea ei pentru cântecul pitpalacilor, de o relevanță aparte fiind și legătura dintre corpul omenesc și corpul cosmic, al cărui simbol în fragmentul dat este soarele.

Nu în ultimul rând, esența carnavalescă a „Poveștii cu cocoșul roșu” a lui Vasile Vasilache se datorează, în mare măsură, tehnicilor narrative utilizate și artei compoziției.

Astfel, se face posibilă crearea unui gen nou românesc – romanul folcloric, care valorifică creația populară din spațiul basarabean. În acest sens, criticul literar Ion Ciocanu consideră „Povestea cu cocoșul roșu” drept o operă în întregime „folclorică prin esență, prin substanță, prin concepția pusă la temelie ei”. Criticul notează: „Anume prin înțelesurile, prin semnificațiile etice – ale personajelor, sentimentelor, atitudinilor, năzuințelor lor manifeste sau tănuite – „Povestea cu cocoșul roșu” își depășește magistral condiția de roman «rural». Personajele sale devin expresii vii, concrete și – totodată – generalizatoare ale omului cu particularitățile sufletești și intelectuale așa cum se formează acestea în condițiile unui anumit climat psihologic și social”. De remarcat că romanul a avut și alte interpretări mai mult sau mai puțin interesante în planul problemei anunțate, dar ceea ce a rămas trecut sub tăcere e tocmai caracterul subversiv al romanului, natura lui dialogică. Anume dialogul dintre două lumi, lumea veche patriarhală cu valorile ei cristalizate pe parcursul a sutelor de ani, exponent al căreia e Serafim și lumea nouă, a unui homo sovietikus, în persoana lui Anghel. Nu întâmplător, romanul a constituit obiectul unei critici dure din partea lui Valeriu Senic și a lui Ivan Racul, aprigi susținători ai regimului totalitar. După '90 încoace, romanul capătă o nouă strălucire, dar fără a se insista pe reactivarea modelului narativ Creangă, pe relații intertextuale ale romanului cu povestea lui Dănilă Prepeleac, de exemplu, sau carnavalescul lui Creangă și carnavalescul lui V. Vasilache.

Referințe bibliografice:

1. Bahtin, M. *Probleme de literatură și estetică*. Trad. de Iliescu Nicolae și Vasile Marian, Editura Univers, București, 1982. p. 598.
2. Bahtin, M. *François Rabelais și cultura populară în Evul Mediu și în Renaștere*. În românește de S. Recevschi. Editura Univers, București, 1974. p. 574.
3. Hanganu, M. *Motivul spectacolului în creația lui V. Vasilache „Povestea cu cocoșul roșu” în: Limba română*, 1998, nr. 3, p. 92-94.
4. Vasile, M. M. *Bahtin: discursul dialogic. Istoria unei mari idei*. Editura Atos, București, 2001.

COMPETENȚA DE LECTURĂ – PARTE INTEGRANTĂ A EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE

Mariana CALALB, prof., gr. did. I,
L.T. „George Coșbuc”, mun. Bălți

Abstract: *The lack of reading is a human-general phenomenon nowadays. Without reading, communication, clear and correct expression are limited. Currently, each country is looking for optimal solutions for the development of reading skills. This is a major problem for the Moldovan young people, who are really tempted on social networks and spend less time on reading. The given premise got me interested in the issue of reading as an integrated part of Literary and Artistic Education.*

Keywords: *Reading skills, language education, Literary and Artistic Education, evaluation standards, interactive methods, pupil, communication.*

Procesul de învățământ din Republica Moldova, prin curriculumul școlar modernizat, a fost orientat spre formarea-dezvoltarea a zece competențe transdisciplinare: *comunicarea în limba română; a învăța să înveți; competențe de autocunoaștere și de autorealizare, competențe interpersonale, civice și morale; competențe culturale, interculturale; competențe acțional-strategice; competențe de comunicare într-o limbă străină; competențe digitale; competențe antreprenoriale; competențe de bază în matematică, științe și tehnologie*, iar, prin Codul Educației din 2014, cele opt competențe-cheie europene sunt considerate drept finalități de bază și ale sistemului educațional de la noi. Constatăm însă că atât în lista competențelor-cheie europene, cât și a celor transdisciplinare formulate pentru învățământul autohton nu se regăsește competența de lectură, aceasta fiind considerată una strict disciplinară, specifică literară / Limbii și literaturii române, deși, în opinia cercetătoarei Maria Hadârcă, „competența de lectură are un caracter *adisciplinar*, supraordonat, deci ar trebui să stea deasupra tuturor disciplinelor școlare, după cum și lectura este activitatea care stă la baza oricărei munci intelectuale.” [2, p. 21]. Prin urmare, ea ar trebui calificată drept o competență-cheie / transdisciplinară necesară omului pe tot parcursul vieții.

Competențele de bază formate și dezvoltate în cadrul disciplinei limba și literatura română, care integrează două domenii distincte – *educația lingvistică și educația literară*, sunt: competența de comunicare (orală și scrisă) și competența de lectură, ambele având caracter general, o structură complexă și integrând mai multe competențe specifice (lingvistice, de receptare, textuală, culturală etc.).

În spațiul basarabean conceptul de competență lectorală (CLL) este abordat în cercetări realizate în ultimele două decenii de Vl. Pâslaru, C. Șchiopu, V. Goraș-Postică, L. Botezatu, S. Posternac, A. Fekete, M. Marin, R. Burdujan, L. Frunză, A. Radu-Șchiopu, N. Baraliuc. Acești autori examinează CLL dinspre teoria educației literar-artistice, conform căreia specificul metodologiei formării-dezvoltării competențelor lectorale (CL) este determinat de specificul cunoașterii artistico-estetice, care impune receptorului/cititorului preponderent activități activ-participative, fără de care însuși actul receptării/lecturii nu poate avea loc.

După teoreticianul Constantin Șchiopu, conceptul de competență lectorală este unul dintre categoriile definiții ale teoriei educației literar-artistice (ELA), aceasta din urmă însemnând „formarea cititorului cult de literatură, cu întregul ansamblu de cunoștințe/capacități/atitude specifice, care îl reprezintă ca ființă culturală, a unui cititor, apt să realizeze lectura interogativ-interpretativă a textelor literare de diferite genuri și specii, delimitând valoarea de nonvaloare, să interpreteze fenomenele literare într-o interacțiune cu anumite date din domeniul filozofiei, istoriei, sociologiei, etc.” [5, p. 12].

Curriculumul de LLR oferă definiția conceptului de competențe lectorale ce rezidă în capacitatea de a citi un text, a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor

exterioare acelu text (de viață cotidiană, istorie, geografie, științe) și, nu în ultimul rând, prin uzul unui instrumentar de teorie literară. Cercetătorul Vladimir Pâslaru definește conceptul de competență lectorală drept „o capacitate de comentarii-interpretare și elaborarea textelor/operele literare.” [4, p. 6].

Conform definiției PISA: „competența lectorală înseamnă înțelegerea, utilizarea textelor scrise și reflectarea asupra lor pentru scopuri personale, pentru aprofundarea propriilor cunoștințe.” [1, p. 11]. Prin urmare, definițiile conceptului de competență lectorală sunt complementate de termenii-cheie ce alcătuiesc acest concept.

La treapta gimnazială, conform Curriculumului, scopul educației literar-artistice este concretizat în formarea cititorului cult de literatură artistică și a premiselor pentru formarea – dezvoltarea unor competențe particulare ale CL generale: de receptare a textului, de a rezuma textul, de a interpreta textul, de a exprima o părere în legătură cu textul citit. Standardele de evaluare la LLR, treapta gimnazială, clasa a IX-a, constituie descrierea unor niveluri de dezvoltare a competențelor lectorale și a celor comunicative, necesare elevilor pentru studiile ulterioare, posibil a fi atinse pe parcursul primilor ani de școlaritate.

În clasele liceale, demersul pentru dezvoltarea CL angajează valorile acesteia la nivelul operelor literare și formarea unui sistem de valori ale CL, cuprinse de fenomenele de bază ale literaturii ca formă a conștiinței artistice național-universale (școli, curente, principii estetice, orientări ideologice). Astfel, se propune educarea unui „cititor informat”, care este un vorbitor competent al limbii și care, în decursul lecturii, e capabil să genereze înțelesurile textului.

În ultimii ani, se propun tot mai multe subiecte, pentru susținerea examenului de capacitate la clasa a IX-a și examenul de Bacalaureat, ce țin de explicarea conceptului de lectură, atitudinea cititorului față de text, experiența propriei lecturi. Voi prezenta câteva exemple concludente care solicită elevul să-și demonstreze competențele lectorale:

„Referindu-te la fragmentul de text propus și la propria experiență de lectură, scrie, în spațiul rezervat, un text coerent cu tema: Adevărul eu este ceea ce ești, nu ceea ce faci alții din tine.” (examen cl. IX, itemul 12, anul 2013);

„Relatează, în spațiul rezervat, despre lecturile tale personale din anii de gimnaziu.” (examen cl. IX, itemul 12, anul 2014);

„Analizează într-un text coerent de 4-5 enunțuri, simbolul literar al lunii din prima strofă, comparându-l cu același simbol din altă poezie (BAC, 2013, itemul 4, profil umanist).

Or, elevul contemporan, mai ales la vârsta adolescenței, este greu de convins să citească, dacă nu parcurge o motivație, fie și extrinsecă, menționează psihopedagogul Olăreanu Costache. [3, p. 8].

CL se formează și se dezvoltă pe parcursul întregii școlarități, luându-se în considerare particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor și psihologia lecturii. Activitatea de receptare/comentare/interpretare a operelor este bazată pe metode interactive, care sunt preponderent utilizate de cadrul didactic:

1. Metoda „5 minute de lectură”;
2. Metoda „Mind Mapping (hartă mintală)”;
3. Metoda „Cipuri vorbărețe”;
4. Metoda „Alfabetul personajelor”;
5. Metoda „Știu, vreau să știu, am aflat”;
6. Tehnica „Lectura în perechi”;
7. Tehnica „Lectura în lanț”;
8. Tehnica VAS;
9. Diagrama Venn;
10. Chestionarul de lectură;
11. Jocul didactic „Cartonașul sus”;
12. Jocul de rol (dramatizarea);
13. Jocul didactic „Scaunul fierbinte”;
14. Jocul didactic „Puzzle”.

Propunem următoarele recomandări pentru dezvoltarea competențelor de lectură:

1. Organizarea unei biblioteci a clasei;
2. Întocmirea listei lecturilor citite de elevi;

3. Portofoliul de lectură, care poate să conțină:
 - a) Jurnalul de lectură, liste de întrebări și răspunsuri pe marginea unui text, citate din texte preferate;
 - b) Fișe de identitate a personajelor, scurte caracterizări ale personajelor, interviuri imaginare cu personaje, scrisori adresate personajelor;
 - c) Fișe de lucru, repovestiri;
 - d) Ilustrații pentru texte, un proiect de copertă a unui text;
 - e) Recomandări pentru lectura suplimentară;
 - f) Formarea unui stand de carte;
4. Organizarea unui cerc de lecturi;
5. Colaborarea cu biblioteca liceului;
6. Realizarea unui afiș „Cartea săptămânii”;
7. Organizarea unor întâlniri cu autorii cărților;
8. Inițierea unui curs opțional (curricula la decizia instituției de învățământ) ce va purta numele personalității literare a liceului respectiv;
9. Organizarea activităților extracurriculare, care vin să însuflească elevilor plăcerea lecturii.

Pentru a se realiza cu succes procesul instructiv-educativ, elevul trebuie să fie un prieten al cărții, iar profesorul – „omul care aduce cartea”, trebuie să-i ghideze pe elevi în călătoria prin universul artistic creat de carte, deci ajutându-l să acumuleze noi și noi experiențe de cunoaștere generală, literară și estetică.

Bibliografie:

1. Ghicov, Adrian, Goraș-Postică, Viorica, *Limba și literatura română, Curriculum pentru clasele a X-a – XII-a*, Chișinău, Editura Știința, 2010.
2. Hadârcă, Maria, *Metode și tehnici de evaluare autentică a competenței de lectură*, în: *Limba română*, 2014, nr. 3, p. 21.
3. Olăreanu, Costache, *Lectura elevilor – o problemă mereu actuală*, în: *Revista de pedagogie*, 2009, nr. 11, p. 108-112.
4. Pâslaru, Vladimir, *Competența educațională – valoare – obiectiv și finalitate*, în: *Didactica Pro*, 2011, nr. 1, p. 4-8.
5. Șchiopu, Constantin, *Metodica predării literaturii române*, Chișinău, Editura Combinatul Poligrafic, 2009.

«БАЛЛАДА» В. ШИМБОРСКОЙ В ПОЭТИЧЕСКОЙ ВЕРСИИ А. АХМАТОВОЙ: ИЗ ОПЫТА СОПОСТАВЛЕНИЯ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА

Татьяна СУЗАНСКАЯ, канд. наук, доцент,
Бэлцкіі ​​дзяржаўны ўніверсітэт імя Алеку Руссо
Кинга ПИАТКОВСКА, кандидат наук,
Варшавскі ​​універсітэт (Польша)

Abstract: *This article presents the comparative analysis of “Ballad”, written by Nobel prize winner W. Szymborska, and its translation created by A. Akhmatova. Special attention is paid to the comparison of the main levels of the poetical texts such as: system of images, spatial-temporal frame, lyrical action, conflict, the special features of poetics, melodics. The article demonstrates the similarities and differences between the original text and its translated version. Despite the common features, there are some differences what are explained by differences between lexical structures and syntax of Russian and Polish. There is the conclusion about the adequacy of translation and similarity of worldview (world conceptions) of these poetesses in the final of the article.*

Keywords: *comparative analysis, translation, system of images, chronotope, lyrical action, melodics.*

Анна Ахматова и Вислава Шимборская – выдающиеся представительницы мировой поэзии XX века. А. Ахматова (1889 – 1966) издавна широко известна читателям, о В. Шимборской (1923 – 2012) как о крупном поэте заговорили в 1960-е гг., а наибольшую популярность её лирика получила в 90-е гг., особенно после присуждения ей Нобелевской премии (1996). Вислава Шимборская свободно владела русским и переводила русских поэтов на польский язык. Ахматова также переводила польских поэтов: Ю. Словацкого, В. Броневского, М. Павликовскую-Ясножевскую, Ю. Тувима, С. Балинского. Исследователь О.Е. Рубинчик в статье «"В объётой пожарами, скорбной Польше..." Польша Анны Ахматовой», выложенной на сайте «Статьи и воспоминания об Анне Ахматовой» указывает на слабую разработанность вопроса «Польша и Анна Ахматова» (Рубинчик 2015). Она же приводит высказывание слависта А. Дравича: «...Поэтесса, видимо, немного знала польский язык: пользуясь подстрочником, она постоянно контролировала себя, сверяясь с оригиналом. Кажется, она говорила, что ей помогает знание старославянского языка» (цит. по: Рубинчик 2015). В этой же статье приведено свидетельство А.Г. Каминской, внучки искусствоведа Н. Пунина, мужа Ахматовой, о работе поэтессы над переводами. Она говорила, что Анна Андреевна могла жаловаться на усталость, тем не менее «поляков переводила с уважением», «находила созвучия с нашими поэтами». И ещё один факт, приведённый О. Рубинчик: поэт и переводчик С. Полляк вспоминал слова Ахматовой о том, что в Европе новаторской можно считать только русскую и польскую поэзию; очевидно, поэтесса имела в виду свободу поисков, характерную для поэзии России и Польши середины XX века (Цит. по: А. Дравич 1977). Ахматова переводила с помощью подстрочников, ясно сознавая их утилитарный характер: «Подстрочник стихов – это даже не проза. Это слова без дыхания, глубокое безмолвие после смерти», – говорила она (Ахматова 1988: 257).

Наше внимание привлекла «Баллада» В. Шимборской и её художественный перевод, осуществлённый А. Ахматовой. Анализ оригинала и перевода убеждает в некотором сходстве мировосприятия обеих поэтесс, в общности философского подхода к изображению человека и мира, в тонком психологизме и в схожести воплощения любовной темы.

Приведём тексты оригинала и перевода «Баллады» с нумерацией стихов (строк).

В. Шимборская	А. Ахматова\
1. To ballada o zabitej,	1. Вот баллада об убитой,
2. która nagle z krzesła wstała.	2. что внезапно встала с кресла.
3. Ułożona w dobrej wierze,	3. Вот баллада правды ради,
4. napisana na papierze.	4. что записана в тетради.
5. Przy nie zasłoniętym oknie,	5. При окне без занавески
6. w świetle lampy rzecz się miała.	6. и при лампе все случилось,
7. Każdy, kto chciał, widzieć mógł.	7. каждый видеть это мог.
8. Kiedy się z zamknęły drzwi	8. И когда, захлопнув двери,
9. i zabójca zbiegł ze schodów,	9. с лестницы сбежал убийца,
10. ona wstała tak jak żywi	10. встала, как ещё живая,
11. nagle ciszą obudzeni.	11. пробудившись в тишине.
12. Ona wstała, rusza głową	12. Встала, головой качнула
13. i twardymi jak z pierścionka	13. и глазами, как из перстня,

14. oczami patrzy po kątach. 15. Nie unosi się w powietrzu, 16. ale po zwykłej podłodze, 17. po skrzypiących deskach stąpa.	14. поглядела по углам. 15. Не по воздуху летала – 16. стала медленно ступать 17. по скрипучим половицам.
18. Wszystkie po zabójcy ślady 19. pali w piecu. Aż do szczętu 20. fotografii, do imentu 21. sznurowadła z dna szuflady.	18. А потом следы убийства 19. в печке жгла спокойно: 20. кипу старых фотографий 21. и шнурки от башмаков.
22. Ona nie jset uduszona. 23. Ona nie jest zastrzelona. 24. Niewidoczną śmierć poniosła.	22. Не задушенная вовсе, 23. не застреленная даже, 24. смерть она пережила.
25. Może dawać znaki życia, 26. płakać z różnych drobnych przyczyn, 27. nawet krzyczeć z przerażenia 28. na widok myszy.	25. Может жить обычной жизнью, 26. плакать от любой безделки 27. и кричать, перепугавшись, 28. если мышь бежит.
29. Tak wiele 30. jest słabości i śmieszności 31. nietrudnych do podrobienia.	29. Так много 30. есть забавных мелочей, 31. и подделать их нетрудно.
32. Ona wstała, jak się wstaje. 33. Ona chodzi, jak się chodzi. 34. Nawet śpiewa czesząc włosy, 35. które rosną.	32. И она встаёт и ходит, 33. как встают и ходят все.

Рассмотрим общее и различное в текстах оригинала и перевода, анализируя основные художественные уровни: **систему образов, пространственно-временной континуум, лирическое действие, конфликт, особенности поэтики.**

Лирический сюжет «Баллады» Шимборской, который Ахматова в точности сохраняет при переводе, связан с уходом возлюбленного¹. Также бережно и точно (за небольшим исключением) передаётся ею мелодика произведения: ритм, строфика, метр (4-стопный хорей). «Баллада» написана белым стихом, близким к столь любимому Шимборской верлибру, русский перевод за этим в точности следует. Как известно, в белом стихе ритм и метр соблюдаются, но он лишён рифмы, а в случае «Баллады» – и регулярной строфики.

Центральный образ «Баллады» – **образ «убитой»**, или оставленной (брошенной) возлюбленным женщины. В обрисовке её облика автор выделяет: *ona wstała tak jak żywi nagłą ciszą obudzeni; i twardymi jak z pierścionka; oczami patrzy po kątach; Nie unosi się w powietrzu, ale po zwykłej podłodze, po skrzypiących deskach stąpa; Wszystkie po zabójcy ślady / pali w piecu. Aż do szczętu / fotografii, do imentu / sznurowadła z dna szuflady.*

В переводе Ахматовой это эквивалентно передано словами: *еще живая, пробудившаяся* (как после сна), *с глазами как из перстня* (сравнение), *медленно ступающая, жгущая фотографии и шнурки от башмаков* (важная деталь: она уничтожает любую мелочь, что осталась от ушедшего), *пережившая собственную «смерть»* (Его уход уравнивается со смертью Её, что и придает всей «Балладе» трагический

¹ Выражаем благодарность Анатолию Морару за мысль о детективном характере сюжета «Баллады»: героиня «убита», но... внезапно встаёт с кресла, ходит, жжёт фотографии и т.д.

тон). На наш взгляд, Ахматовой не удалось перевести важнейший для обрисовки героини 15-й стих: Шимборская пишет о том, что её душа не улетела, что она сохранила «душу живую»: *Nie unosi się w powietrzu*; в переводе же сложилась малозначащая строка – *Не по воздуху летала*.

В финале говорится, что героиня *может жить обычной жизнью*, однако жизни после смерти не бывает, таким образом, речь идет не о возрождении или воскрешении, а о некоем усилии, преодолении себя, а, значит, Её можно назвать человеком стойким и мужественным. У Шимборской героиня именуется *Она*, и это личное местоимение настойчиво повторяется 6 раз, причем и в виде анафоры, а у Ахматовой оно употреблено лишь дважды, переводчица вполне обходится без него и использует определенно-личные предложения: *встала, ступала* и т.п.

Контекстуальный и лексический анализ оригинала говорит о таких чертах героини как гневливость, раздражённость: у Шимборской это прослеживается в словах: *nagle z krzesła wstała; wstała, rusza głową; Wszystkie po zabójcy ślady pali w piecu* и в подтексте, Ахматова же эти особенности смягчает и выдвигает на первый план внешнее спокойствие: *жгла спокойно, стала медленно ступать*. Отметим, что в текстах обеих поэтесс важную роль играет оксюморон: героиня убита, но живет, ходит, дышит, жжёт фотографии, плачет. Как сказано у Шимборской: *Może dawać znaki życia* («может подавать признаки жизни»). Заметим, что Ахматовой не удалось передать эту горькую иронию, этот стих в переводе звучит бесстрастно: *может жить обычной жизнью*. Отметим, что *оксюморон* носит *развёрнутый* характер, т.е. имеет отношение ко всему тексту «Баллады». «Развёрнутость» тропа можно наблюдать, например, в творчестве В. Маяковского, который широко вводил в поэтический текст развернутые метафоры.

Образ ушедшего (бегущего) героя показан в действии: *Kiedy się z zamkniętych drzwi i zabójca zbiegł ze schodów // захлопнув двери, с лестницы сбежал убийца*. Автору и переводчику-соавтору, чтобы его обрисовать, достаточно подчеркнуть стремительность бегства, особенно это видно у Ахматовой (реализуется с помощью глагола и деепричастия), а также ввести в текст исчерпывающую и экспрессивную номинацию-характеристику героя: *убийца*. В соответствии с этой номинацией и лирическое событие (т.е. разрыв отношений) названо «*убийством*», значит, преступлением. Следы присутствия *Его Она* жжёт в печи. Слова «смерть» (*смерть она пережила*) и «убийство» можно квалифицировать как контекстуальные синонимы.

Героев и событие наблюдает и воплощает *na papierze / в тетради* автор, **поэт, т.е. третье лицо** в системе главных лирических персонажей. Автор скрыт в подтексте. На наш взгляд, именно ему (ей) принадлежит тетрадь, в которой и записывается *баллада об убитой*, записывается в *dobrej wierze (доброй вере)* и *правды ради*. Здесь также наблюдается небольшое разночтение оригинала и перевода: Шимборская замечает, что баллада пишется из побуждений добра и веры, а Ахматова указывает на другой мотив: *правды ради*. Как видим, автор – единственный человек, который при *свете лампы, при окне без занавесок* мог видеть «убийство» (другими словами, бегство, уход любимого) и реакцию женщины на это.

Итак, **тема** «Баллады» – бегство любимого, сопоставляемое с убийством, и жизнь после него. **Основная авторская мысль (идея)** произведения лексически не выражена, оценки героям не даны, они скрыты в подтексте. Не случайно героине уделено всё внимание поэтесс; Шимборская и Ахматова явно ей сочувствуют, сопереживают, они на стороне этой гордой и стойкой женщины. Таким образом, идею баллады можно обозначить как сопереживание, стремление поддержать гордый и сильный женский характер.

Лирическая ситуация «Баллады» Шимборской в целом близка художественному миру ахматовской лирики, достаточно вспомнить миниатюру «Сжала руки под тёмной вуалью...» и ряд других произведений:

Задыхаясь, я крикнула: "Шутка
Все, что было. Уйдешь, **я умру**".
Улыбнулся спокойно и жутко
И сказал мне: "Не стой на ветру". (1911)

Другой пример:

«Углем наметил на левом боку /Место, куда **стрелять...**»
(1914, «Углем наметил...»).

Ещё пример:

Так дни идут, печали умножая.
Как за тебя мне Господа молить?
Ты угадал: моя любовь такая,
Что даже ты не мог ее **убить**.
(1917, «А ты теперь тяжёлый и унылый...»)

Такая же ситуация в «Двух стихотворениях»:

Если надо – меня **убей**...
(1918, Два стихотворения)

И т.д., примеры можно умножать.

Художественное время/пространство «Баллады» замкнуты в пределах одой комнаты, в сущности, они – только фон и безмолвные свидетели произошедшей женской драмы. Детали **художественного пространства**: *окно без занавесок, углы комнаты, по которым глаза убитой скользят, печка, скрипучие половицы*, – интерьер обрисован по законам живописи минимализма, он важен лишь как пространство, в котором *случилось* «убийство». Кстати, в «Песне последней встречи» (1911) у Ахматовой, как и у Шимборской, так же горят окна *равнодушно-жёлтым огнем*. Окно по известной художественной традиции – граница между мирами, миром внутренним и внешним. У Шимборской оно становится ещё и своеобразным экраном: *Každy, kto chcial, widziec mógł // каждый видеть это мог*. **Временной план** баллады в оригинале и в переводе совпадает: время лирического события – прошедшее, о чём свидетельствуют глаголы прошедшего времени. Однако прошедшее перетекает в настоящее: героиня *встаёт и ходит, как встают и ходят все*, потому что жизнь продолжается.

Возникает вопрос, почему В. Шимборская представила любовный сюжет в **жанре баллады**? Обратимся к дефиниции баллады.

Наиболее чёткое, на наш взгляд, определение баллады даёт выдающийся литературовед, учёный стиховед Михаил Гаспаров. Он указывает, что баллада во 2-м значении – это «лиро-эпический жанр англо-шотландской народной поэзии 14-16 вв. на исторические (позднее также сказочные и бытовые) темы» (Гаспаров 2001: 87). Как правило, баллада повествует о войнах, о народных легендарных героях, например, о Робине Гуде. Баллады схожи с испанским романсом, с некоторыми русскими былинами, с историческими и народными песнями. Они проникнуты трагизмом, таинственностью, отличаются отрывистым повествованием. Широко известны баллады Шиллера, Гёте, Мицкевича, Жуковского, Лермонтова и др. В XX в. баллада сближается с городским фольклором, эстрадной песней, шире использует бытовые и любовные сюжеты.

Совершенно очевидно, что Шимборскую привлекла давняя традиция классической баллады и, конечно, любовные баллады Мицкевича, поэтому её обращение к этому жанру выглядит закономерным: любовная драма, обрисованная в «Балладе», трагична,

окутана тайной и необычайно **музыкальна**. Отдавая дань песенно-танцевальному характеру классической и романтической баллады, Шимборская и Ахматова используют и соответствующий ритм: 4-стопный хорей (что переводится с греческого как «плясовой»), который в семи случаях (произвольно) перемежается с 3-стопным хореем. Движение пиррихийево характерно: они перемещаются преимущественно с 1-й стопы на 3-ю и вновь на 1-ю. В результате ритм становится сбивчивым, взволнованным, каким, вероятно и должен быть ритм рассказа о любовной драме.

Анализ «Баллады» В. Шимборской и её русской поэтической версии убеждает, во-первых, в близости художественных миров польской и русской поэты, общности тем творчества, сходстве в изображении женских судеб, а, во-вторых, в адекватности перевода, осуществленного А. Ахматовой, и предельно бережном отношении к оригиналу.

Библиография:

1. Анна, Ахматова. *Дыхание песни*. М., 1988, с. 257.
2. Михаил Гаспаров. Баллада. // Литературная энциклопедия терминов и понятий под ред. А. Николюкина. – М.: 2001.
3. Ольга Рубинчик «"В объёмы пожарами, скорбной Польше..." Польша Анны Ахматовой» // <http://www.akhmatova.org/articles/articles.php?id=312> (Rosja w dialogu kultur. Literatura. Język. Folklor. Idee. T. II. Toruń, 2015. S. 203-218).
4. Анджей Дравич Польская поэзия в переводах Анны Ахматовой и Бориса Пастернака, 1977. // Мастерство перевода. XI. Москва: Советский писатель; Цит. по публикации на сайте «[Social translation – Международная социальная сеть переводчиков](http://socialtranslation.ru/article.php?article_id=733)» // http://socialtranslation.ru/article.php?article_id=733), (28.09.2016).

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Лариса ПАСКАРЬ, канд. наук, доцент,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *The article examines one of the most topical problems of teaching Russian as a foreign language, that is, the essence of the textual competence and the ways of its formation at an integrated lesson while studying fiction texts. Interactive educational techniques, enhancing the formation and development of the textual abilities and skills and stimulating students to create their own evaluative viewpoints are being used in the recommended forms and modes of organizing the work with the text. As an example, the article describes the work with a poetic text – Nikolai Rubtsov's poetry (block literary themed "Motherland ... Why do we love it?").*

Keywords: *textual competence, interactive educational techniques, text, integrated lesson.*

В методике изучения русского языка как иностранного особая роль отводится художественному тексту как лингвосоциокультурному феномену, так как именно он является основным и важнейшим инструментом познания языка другого народа, его культуры и менталитета. В художественном тексте национальный язык и речемыслительная деятельность носителей этого языка воплощены с такой полнотой и глубиной, что представить себе полноценное обучение языку и речевой деятельности на этом языке без использования художественных текстов невозможно.

Освоение русского языка в 8-9 классах гимназий с румынским языком обучения предполагает интеграцию содержания двух предметов – русского языка и литературы. Художественный текст выступает как структурообразующий элемент интеграции, как основная дидактическая единица интегрированного урока.

Введение художественных текстов на этапе интегрированного обучения создаёт хорошие условия для мотивации изучения предмета. Опыт практической работы в гимназиях с румынским языком обучения показывает, что художественные (особенно поэтические) тексты вызывают неизменный интерес у учащихся 8-9 классов и одновременно большие трудности в понимании ключевых языковых единиц. Как показывает практика, учащиеся (даже если они обладают необходимым запасом языковых знаний) не умеют читать художественную литературу на русском языке. Трудности чтения иноязычного художественного текста сконцентрированы прежде всего на уровне формы, языка, точнее «кода» художественной литературы: другие символы, другие элементы материального мира используются как знаки, за которыми стоят знакомые и понятные человеку любой национальности чувства и мысли. Как отмечает Н.М. Шанский, «языковой материал в качестве «плана выражения» в художественном тексте является как средством передачи той или иной информации, так и фактом словесного искусства, т.е. выполняет поставленные автором вполне определённые эстетические задачи» [Шанский 2000: 26].

Представляется, что при восприятии иноязычного художественного текста учащимися имеет место удивительная особенность текстового взаимодействия, отмеченная Ю.М. Лотманом: «Текст и читатель как бы ищут взаимопонимания. Они «прилаживаются» друг к другу. Текст ведёт себя как собеседник в диалоге: он перестраивается по образцу аудитории. А адресат отвечает ему тем же – использует свою информационную гибкость для перестройки, приближающей его к миру текста. На этом полюсе между текстом и адресатом возникают отношения толерантности» [Лотман 1972: 24]. И задача преподавателя состоит в том, чтобы способствовать этому взаимодействию, а не выступать в роли слишком активного переводчика.

В связи с вышесказанным особое значение для использования художественного произведения в лингводидактических целях приобретает задача поиска самых эффективных форм работы над художественным произведением, способствующих формированию текстовой компетенции, позволяющей учащимся: а) достичь смыслового восприятия конкретного текста, причём, как результата их самостоятельной деятельности, и б) приобрести стратегии чтения, позволяющие им самостоятельно «подойти» к другим оригинальным художественным текстам, применяя приобретённые навыки и умения.

Отметим также, что текстовая компетенция, по мнению Н.С. Болотновой, включает «комплекс знаний о тексте как форме коммуникации», а также «набор опирающихся на это знание, навыков и умений личности осуществлять текстовую деятельность» [Болотнова 1992: 9]. Текстовая компетенция есть та часть компетенции человека, которая обеспечивает его текстовую деятельность.

Существует некая общность составляющих текстовой и коммуникативной компетенций, которая обусловлена прагматической и коммуникативной сущностью текста, а также прямая зависимость выбора формы, вида, содержания текстовой деятельности от ситуации, сферы, участников коммуникативного взаимодействия.

Коммуникативная компетенция (умение применять языковые средства в процессе речевого взаимодействия) основывается на знаниях, умениях, готовностях, лежащих в области языка. Правильность, точность речи определяют успешность общения. Языковая компетенция (знание правил языка и умение применять их на практике), создаёт предпосылки для осуществления всех видов текстовой деятельности. Сочетание всех трёх сегментов образуют область формирования культуры речи как умения эффективно использовать языковые возможности в соответствии с ситуацией, сферой и задачами общения.

Целенаправленная работа по формированию текстовой компетенции предоставляет большие возможности для углубления знаний и совершенствования языковой компетенции: хорошо известно, что именно в текстовой перспективе выбор языковых средств любого уровня становится осмысленным. В связи с этим текстовая компетенция может рассматриваться как интегративный показатель слияния языковой и коммуникативной компетенций.

Один из путей формирования коммуникативной компетенции учащихся на интегрированных уроках русского языка – обучение текстовой деятельности. При этом наиболее широкое распространение на интегрированном уроке получили интерактивные «диалоговые» технологии обучения, которые представляют собой коммуникативно-диалогическое обучение, в которых основное внимание уделяется самому процессу учебной коммуникации, в центре которой находится обучаемый как субъект учебной деятельности. Предпочтение интерактивной технологии в процессе обучения чтению и анализу художественного текста обусловлено следующими факторами: 1) центральной роли учащегося в процессе обучения; 2) проблемности и максимального приближения учебного чтения к реальному; 3) совместной учебной деятельности, направленной на приобретение навыков и умений и обмен ими, установление межличностных контактов и достижение коммуникативных результатов; 4) комплексного подхода; 5) учета индивидуально-психологических и возрастных особенностей личности обучаемого; 6) рефлексивности обучения, сознательности и овладение приемами мыслительной деятельности по интерпретации художественного текста; 7) стимулирования самостоятельности учащихся; 8) изменение традиционной роли учителя и перехода к демократическому стилю общения в учебном процессе.

Таким образом, использование интерактивных технологий на интегрированном уроке позволяет формировать и развить у учащихся умение понимать художественный текст, извлекать из него необходимую информацию, заложенную автором, осознать коммуникативные задачи текста, осмыслить речевые единицы и т. д.

Ниже приведём лингводидактическое описание интегрированного урока в 9 классе по литературно-тематическому блоку «Родина... Почему мы её любим?» и грамматической теме «Односоставные предложения». В качестве художественного текста выбрано стихотворение Н. Рубцова «Тихая моя родина». На уроке используются интерактивные технологии в процессе формирования текстовой компетенции и реализуется схема взаимодействия/общения автора-текста-читателя/учащегося.

Цели урока: совершенствовать навык выразительного чтения и анализа поэтического текста; стимулировать создание учащимися собственных суждений оценочного характера, формировать умение создавать текст с использованием односоставных предложений.

1. Вступительное слово учителя.

Тема родины занимает особое место в творчестве самобытного поэта незаурядного русского лирика Н.М.Рубцова. Сегодня мы познакомимся с творчеством Николая Рубцова и рассмотрим выразительные возможности односоставных предложений.

– Эпиграфом к нашему уроку стали слова русского поэта А.Блока:

Чем больше чувствуешь связь с Родиной, тем реальнее и охотнее представляешь её себе, как живой организм.

2. Слово о поэте.

Раскрыть тайну судьбы Николая Рубцова нам поможет эксперт-литературовед.

3. Чтение поэтического текста.

Установка на слушание. *Для того, чтобы постичь художественный мир поэта, обратимся к стихотворению «Тихая моя родина». (Звучит выразительное чтение стихотворения в исполнении артиста А. Михайлова.)*

4. Вопросы и задания к тексту стихотворения.

– Какие эмоции и чувства наполнили вашу душу?
(Чувство грусти, печали, тоски, любви к родному краю...)

Словарная работа.

Эксперты-языковеды дают толкование лексического значения слов по словарю С. Ожегова (погост, обоз, сеновал, изгибы).

– Прочитайте выразительно стихотворение Николая Рубцова. Определите тему стихотворения.

– Что такое родина в понимании Н. Рубцова?

– Что вы узнали из стихотворения о жизни поэта?

– Определите мотивы стихотворения. (Мотив тоски по ушедшему детству, тоски по материнской любви, ласке; мотив тишины).

5. Решение учебной задачи. Работа в группах.

Во время работы звучит песня «Тихая моя родина» в исполнении Александра Михайлова.

1-я группа подбирает синонимы к эпитету *тихая* и определяет, какую образно-смысловую нагрузку он выполняет в тексте.

2-я группа работает над композицией стихотворения:

а) На какие смысловые части можно разделить это стихотворение, аргументируйте ответ.

б) Что связывает лирического героя с родиной в 1-ой части стихотворения?

в) Что сближает лирического героя с родиной во 2-ой части?

3-я группа находит изобразительно-выразительные средства и определяет их художественную роль, используя технологию «параллельная запись».

4-я группа комментирует изменения в душевном состоянии лирического героя, используя технологию «лесенка чувств».

6. Проверка выполненной работы.

1-я группа.

– «Тихая моя родина» – неброская, мирная, спокойная, дорогая, милая.

– «Тихо ответили жители» – негромко, грустно, сочувственно, печально.

– «Тихо проехал обоз» – бесшумно, неторопливо, беззвучно.

– «Тихая моя родина, я ничего не забыл» – неприметная, смиренная, родная, любимая.

2-я группа.

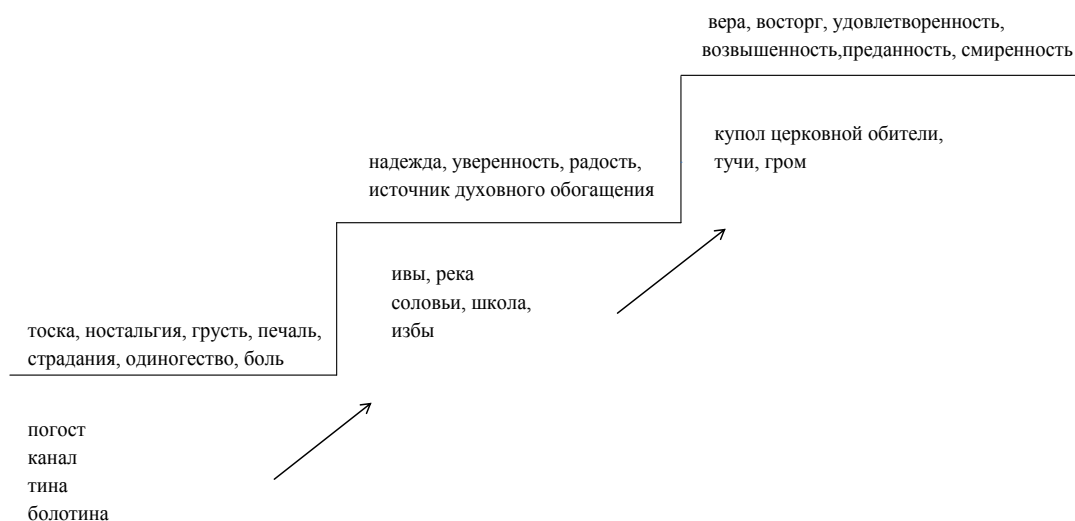
Строка «Я ничего не забыл» композиционно делит стихотворение на две части и является её смысловым центром, именно к нему стягиваются нити прошлого и настоящего. Тональность 1-ой части – грустная, что передаётся поэтом с помощью слов тихая, тихо и образом погоста. Во 2-ой части настроение лирического героя меняется, он воодушевляется воспоминаниями о детстве, о школе и приходит к мысли о неразрывной связи человека с его малой Родиной.

3-я группа.

Тропы	Вид	Комментарии
Тихая родина	Эпитет	Родина – это живое существо. Её нельзя предать, обидеть, нужно сохранить её целостность, первозданность и чистоту.
Тихо проехал	Эпитет	«Тихо проехал обоз» встреча с родиной проходит в атмосфере тишины и покоя, где ничто не нарушает гармонию сельской жизни.
Яркая трава	Эпитет	Эпитет «яркая» как бы говорит о том, что тропа к церковной обители погасла.
Зелёный простор	Эпитет	Наводит на мысль о новой свободной жизни.
Ворона весёлая	Эпитет	Эпитет «весёлая» напоминает о радостном детстве.
Сяду словно ворона	Сравнение	Лирический герой сравнивает себя с вороной, которая никогда не покидает родные края.
Речка туманная	Эпитет	Эпитет «туманная» раскрывает глубокий смысл неопределённости жизни.
Речка будет бежать	Метафора	Это метафора, которая наводит на смысл о безжалостной судьбе лирического героя, которая преследует его.
С громом готовым упасть	Метафора	Это метафора, выражает удары судьбы.
Жгучую, смертную связь	Эпитет	Эпитет, т.е. лирический герой ощущает мучительную душевную острую связь с родиной в жизни и в смерти.

4-я группа.

Лесенка чувств



7. Элементы лингвистического анализа поэтического текста.

Слово учителя. Рассмотрим, в чём особенности поэтического синтаксиса стихотворения. Для выражения своих чувств и размышлений поэт использовал односоставные предложения.

1) Найдите в тексте стихотворения назывные предложения. Какова их художественная роль?

2) Выразительно прочитайте первые две строки стихотворения. Обратите внимание на паузу между назывными предложениями и задумайтесь над интона-

ционным произнесением данных предложений (пауза между назывными предложениями должна быть продолжительной, чтение должно быть ровным и спокойным).

3) Прочитайте остальные назывные предложения. Каково их художественное назначение?

8. Закрепление материала и формирование способностей. Оценивание уровня достижения целей. Применение умений и навыков.

– Прочитайте выразительно стихотворение Николая Рубцова. Как нужно читать стихотворение, чтобы передать мысли и чувства лирического героя? Чем интонационно отличаются 1-я и 2-я части поэтического текста?

– Вспомните, какие молдавские поэты и писатели так же трепетно воспели родину в своих произведениях. Приведите высказывания о родине И. Друцэ.

– Составьте высказывание о Молдове, используя назывные предложения.

Образец: *Моя родная земля! Поля, сады, виноградники...* (для создания творческой атмосферы под музыку Евгения Доги показывается слайд-презентация «Пейзажи Молдовы»).

9. Рефлексия.

– Представьте себе, что вы ведёте личный дневник и решили написать о том, каково ваше впечатление о сегодняшнем уроке. Составьте текст, употребите назывные предложения, с помощью которых будут выражены время и место действия. Выскажите свои впечатления о уроке. Используйте следующие слова и конструкции: представляю себе..., думаю о..., чувствую..., понимаю стихотворение Рубцова как ..., воображаю..., мечтаю...

Ваши высказывания и будут **итогом урока**.

Во время выполнения данного задания демонстрируются фрагменты фильма о Рубцове, созданного режиссером «Молдова-фильм» К. Мунтяну.

Литература:

1. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня / Н.С. Болотнова. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1992.
2. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха. М., 1972.
3. Шанский Н.М. Поэтический текст и углублённое изучение русского языка в школе // РЯШ. 2000. № 6. С. 26-32.

NUME DE CULORI – NUME DE PLANTE

Aurelia CODREANU, lector superior universitar,
Svetlana STANȚIERU, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The present research examines the class of the chromatic terms formed on the basis of plant names: bujoriu, brândușiu, șofrăniu, toporășiu, zambiliu etc. The lexical units attested in the Romanian language are formed by derivation (bujorat, sulfiniu, liliat), by compounding (galben-șofran, trandaririu-violet), by conversion (iris, mimosa, vanilie).*

Keywords: *derivation, realia, neological-chromatic lexis, archaic lexis, folk lexis.*

Oamenii au nevoie de culori continuu. Lumea imaginii, alcătuită dintr-o diversitate de configurații ale culorilor, reprezintă un mijloc de comunicare, prin universalizarea limbajului simbolic figurativ, astfel putându-se realiza transmiterea și receptarea unui număr mare de informații. Câmpul semantic al cromaticii, variază și distinct conturat, adaugă calitatea sa vizuală în ansamblul lexicului românesc, fiind dinamic și înregistrând dispariția unor termeni, dar și asimilarea unui număr important de neologisme. „Foamea” de culoare este

destul de pronunțată, fapt demonstrat de apariția a noi și noi mijloace lingvistice de exprimare a cromaticii – unele destul de inedite chiar.

Toți oamenii normali văd culorile la fel, dar în comunicare apare necesitatea denumirii unei nuanțe aparte. În studiul de față ne vom referi la nume de plante – nume de culori, realizând o fișare sau catalogare propriu-zisă a acestor nume de culoare fie că sunt arhaisme (aproso un număr destul de mare), fie că sunt neologisme (un număr, se pare, în creștere, datorită gradului sporit de posibilități de asociere și intenția vorbitorului de a fi mai explicit și de a nuanța exprimarea).

O primă etapă de exprimare a cromaticii este comparația – „clasicul” mijloc de exprimare a culorii prin valorificarea și a câmpului lexico-semantic *flora*. În acest caz, culoarea realiei / entității se redă „metaforic”, fiind comparată / asociată cu o altă realie. Astfel, apar comparațiile de tipul: *roșu ca bujorul / macul / trandafirul* etc.; *ochi albaștri ca cicoarea / ca albăstrelele*; *galben ca șofranul, verde ca iarba, galben ca lămâia, galben ca lipanul* etc., făcând trimitere la denotatul care este tradițional asociat cu această culoare, devenind un etalon.

Clasa termenilor cromatici formați de la numele unui obiect și sufixul *-iu* se definesc (în primul rând sau chiar exclusiv) prin culoarea caracteristică obiectului respectiv. Membrii acestei clase sunt nu numai numeroși, dar clasa respectivă este, practic, deschisă, deoarece „nu există restricții de principii pentru a forma un asemenea termen cromatic de la numele oricărui obiect” (Bidu-Vrănceanu 1986: 157). Așa se explică, în mare, de ce unii termeni de acest fel se întâlnesc doar în anumite dicționare, iar circulația lor reală e discutabilă.

Sufixul *-iu* exprimă echivalența de culoare în derivatele: *liliachiu* – de culoarea liliacului, *șofrăniu* – de culoarea șofranului, *trandafiriu* – de culoarea trandafirului, *zambiliu* – de culoarea zambilei etc., completând clasa termenilor cromatici formați de la numele unei realii – *nume de plantă*. Termenii respectivi se definesc, după cum e lesne de observat, prin culoarea caracteristică realiei / entității date – planta respectivă. În această ordine de idei, Angela Bidu-Vrănceanu susține că „numărul termenilor cromatici este sporit continuu prin libertatea de a crea derivate cu acest sens după modelul: numele obiectului X + *-iu* = „de culoarea obiectului X”, cum ar fi *cenușiu, vișiniu*, dar și *cărniiu, prăfuriu*” (Bidu-Vrănceanu 1986: 154).

De exemplu, în limba română există numeroase unități lexicale nume de culoare provenite de la numele de plante formate cu sufixul *-iu*. Evident, unele fac parte din clasa arhaismelor, a regionalismelor sau a cuvintelor populare, altele sunt constituente ale lexicului activ al vorbitorului de limbă română. Indicele de nume al termenilor cromatici formați cu sufixul *-iu* prezentat mai jos este constituit în studiu, consultându-se mai multe opere lexicografice (*DEXI, DAR, DCN, DCR*, dar și un studiu mai vechi (1932) semnat de Teodor Porucic *Terminologia românească în Basarabia*:

alăciu – de culoarea spicului plantei de alac; *albiu*; *băburugiu* (*reg.*) – rozalb-violaceu ca floarea de rujă; *brândușiu* (*arh.*) – roșu închis tare și ochios; *cânepiu* – de culoarea seminței de cânepă; *cenușiu-închis*; *curechiu* (*reg.*) – verde deschis ca a frunzei de curechi; *dedițiu* – albăstrui; cu reflexe albastre; *gherghevăniu* (*reg.*) – de culoarea roșu-închis; *liliachiu* – care este de culoarea liliacului; violet / *liliaciu* (*reg.*) – care este de culoarea liliacului; violet / *lilichiu* (*reg.*) – care este de culoarea liliacului; violet *lilieciu* (*reg.*) – care este de culoarea liliacului; violet; *mestecăniu* (*arh.*) – galben deschis ca floarea uscată de mestecăn; *micșuniu* – violet ca floarea de micșunea; *pansiu* (*reg.*) – galben ca floarea de pansea; galben-catifelat; *peliniu* (*arh.*) – cenușiu-verzui ca frunza pelinului; *prăzuliu* – verde-închis, de culoarea prazului copt; *rășuriu* – care este de culoarea florilor de răsură; *trandafiriu*; *rozachiu* (*reg.*) – de culoarea trandafirului; roz-deschis; *rozariu* (*reg.*) – de culoarea tranda-

firului; roz-deschis; *sipichiu* (arh.) – galben-deschis ca floarea sipicii (numită și *bărburel*); *stejăriu* (arh.) – verde intens ca frunza de stejar; *stânjeniu* – care este de culoarea florii de iris; violet-închis; *stânjiniiu* (reg.) – care este de culoarea florii de iris; violet-închis; *sulfiniu* (arh.) – galben deschis ca floarea de sulfină; *șofrăniu* (arh.) – care este de culoare albastru-violet ca cea a florii de șofran; *toporășiu* – de culoarea florii de toporas; vioriu; *trandafiriu* – de culoarea trandafirului; roz; *tutuniu* – de culoarea tutunului uscat; maroniu; *zambiliu* (reg.) – de culoarea zambilei; roz; violet; alb.

Acestea și alte lexeme le putem atesta în opera scriitorilor români: „Să se primenească-n ie / Și-n rochiță *lilichie* / Să placă altor și mie.” (Vasile Alecsandri, *Hore*, XXVI *Domnica*, în *Opere*, vol. III, p. 493); „Hamlet, cu sabia în mână, sub fulgerul *zambiliu* / Vezi din turnul propriu-zis / Cum intră un câine în paradis.” (Dumitru Radu Popescu, *Un câine în paradis*, în *Falca lui Cain*, p. 244); „Totuși nu-i mergea chiar rău. Se mai împlinise în ultimul an și se împlinea pe zi ce trece, încât acum de se mai putea apleca să-și lege șireturile, obrații îi prinseseră din nou culoarea, o culoare *rozalie-liliachie*, mai curând nesănătoasă, ca cea a puilor de rândunică ieșiți din ouă.” (Radu Aldulescu, *Sonata pentru acordeon*, p. 358); „La dreapta, o scoartă foarte mare, de culoare neagră, cu rânduri de flori *rozarii* și frunze verzi, împodobește peretele, fiind, la fel, un exponat pentru oaspeți.” (Vlad Grecu, *Unde-s zeii popoarelor învinse*, p. 238); „Iulia îl pierdu un minut în mulțime, dar îl dibui după aburul gros ce-i ieșea din raglan, după mersul lăbărțat, părea că se rostogolește printre pardesiuri, vocile găunoase, uitate, scurse pe ziduri, zgâriind geamurile groase ale vitrinelor, printre figurile de plastic *rozachii-gălbui*, de cenușă.” (Stelian Tănase, *Playback*, p. 239) etc.

Astfel de exemple și multe altele prezente în vocabularul cromatic popular / arhaic / regional sau neologic al numelor de culori provenite de la numele plantelor relevă, în mod plener, pertința cultural-istorică a faptelor de limbă, condiția lor de embleme ale viziunii vorbitorilor asupra lumii. Apropo, exemplele selectate din operele artistice scrise doar de autori români a avut un scop determinant – să nu avem traduceri și să nu înregistrăm „mostre” / modele străine.

Adjectivele cromatice se formează de la substantive, prin următoarele procedee:

- a) prin **derivare**: *curechiu* (reg.), *liliachiu*, *rozaliu*, *sulfiniu*, *toporășiu*, *trandafiriu* etc.;
 - suf. **-iu**: *zambiliu*, *cânepiu*, *bujoriu*, *prăzuliu*, *șofrăniu*, *gherghevăniu*, *pansiu*, *peliniu*, *tutuniu* etc.: „În locul lor sosiră cu negri maci în dinți / Femei întunecate cu gura *tutunie*, / Cu ochi ca alaunul, și au dansat fierbinți, / Și răgușit cântat-au o tristă melodie.” (Nicolae Labiș, *Pierderile*, în *Albatrosul ucis*, p. 73); „ – Ce anume, Fana? o întrebă Sergiu cu blândețe, netezindu-i părul moale și rar, *cânepiu*.” (Cezar Petrescu, *Dumineca orbului*, p. 77);
 - suf. **-al**: *lilial*;
 - suf. **-at**: *îmbujorat*, *bujorat* etc.;
 - suf. **-el**: *stânjenel*, *viorel* etc.
- b) prin **compunere**: *alb-roz*, *galben-șofran*, *cafeniu-violaceu*, *liliachiu-spălăcit*, *liliachiu-subtil*, *roz-bujor*, *roz-violet*, *roz-ciclam*, *roz-mușcată*, *roz-liliachiu*, *roz-azalee*, *roz-caprițoi*, *roz-violaceu*, *trandafiriu-violet* etc.:
 - **nume de culoare + nume de plantă**: *alb-păpădie*, *alb-iasomie*, *alb-lăcrimioară*, *albastru iris*, *albastru lavandă*, *galben-șofran*, *roșu-cyclame*, *verde-orz*, *verde-praz* etc.: „Primăvara, vara și toamna zburară, în prag de iarnă geroasă născui un băiețel cu ochii ca marea și părul *alb-păpădie*.” (Florea-Dascăl, *Fericire deplină*, în *Femeia de la picioarele bărbatului meu*, p. 248); „Norii erau pleoape zdrențuite / dezvelind mereu acel *albastru iris* / și portocaliu.” (Nichita Stănescu, *Invizibilul soare*, în *Necuvintele*, p. 261); „Deschise cutia, puse hârtiile la loc. Lăsă în jos capacul încrustat

cu sidef. Se ridică ținând cutia la piept, merse liniștită făcând să se miște faldurile capotului *albastru lavandă* lung până la glezne, îndreptându-se spre comoda veche din colț.” (Constantin Țoiu, *Însoțitorul*, p. 258); „Era un telefon *galben-șofran*, o culoare de cel mai prost-gust cu puțință, fusese vopsit intenționat așa, la cererea Ralucaii, și rămăsese așa, deși Tudor Cernat le atrăsese atenția, într-o seară, când îl descoperise, că nu e deloc inspirată această culoare.” (Dinu Săraru, *Clipa*, p. 129); „Înaltă, unu și optzeci pe puțin, bine proporționată însă, ca o dansatoare de la Friedrichsstadt-palast, în halat de eponj *roșu-cyclame* până la glezne, papuci de lână albi și pufoși, plete blond-platinat strânse la ceafă cu o fundă *albastră*.” (George Șerban, *Somnul*, p. 249); „Îi vorbise despre un roșu ca de tomată, stors din sevele nu știu cărei moluște și de *verdele-orz* al unui venin, până când Darrielle se încredințase că tapiseria va mai fi gata la Sfântul Așteaptă.” (Daniela Zeca, *Istoria romanțată a unui safari*, p. 125); „Din motive tainice, cam la o săptămână după ce pânza fusese arborată, cineva adăugase cu o vopsea *verde-praz*, într-un colț, încă o nemulțumire: «Jos Ceaușescu! Un nu hotărât dictaturii!»” (Laura Aprodu, *Amintiri din casa scării*, p. 94) etc.;

- **nume de culoare + prep. de + nume de plantă:** *alb de cânepă*, *alb de narcisă*, *alb de salcâm*, *albastru de cicoare*, *albastru de levănțică*, *negru de abanos*, *negru de pansea*, *roșu de mac*, *verde de lucernă*, *verde de urzică* etc.: „Se ridică un dop de băiețel, cu părul bălan, bătând în *alb de cânepă*, cu nasul redus la o vagă intenție, cu ochii naivi și cu întreaga înfățișare mai deosebită, mai subțire decât a celorlalți tovarăși.” (Cezar Petrescu, *Apostol*, p. 47); „Fă-ți timp s-admiri *albastrul de cicoare*, / Imaculatul alb al lăcrimioarei, / Un verde-crud, în zi de primăvară, / Oranjul orizontului, spre seară.” (Ala Mîrza-Turbal, *Fă-ți timp...*, în *Lumea vreau s-o văd mai bună*, p. 16); „Amurg fecund, din altă vârstă, / amurg fecund de Prier e, / precum a fost și altădată, / când Leda albă se-nvoise / să-ndure-n *albul de narcise* / povara unei lebede.” (Lucian Blaga, *Prier*, în *Hronicul și cântecul vârstelor*, p. 127); „Un ciubăr cu apă proaspăt scoasă din fântână adăsta alături de o etajeră din lemn geluit, pe care trona un lighean de faianță emailată, împodobită cu scene pastorale pictate într-un *albastru de levănțică*.” (Toma Pavel, *A șasea lumină*, p. 22); „Am rupt o floare de mușcată și i-am prins-o în păr, lângă ureche. Îi venea foarte bine la tenul ei de creolă; cu floarea aceea era chiar ca o țigancă, *negrul de abanos* al părului și roșul aprins al florii se potențau reciproc.” (Chiril Tricolici, *Calimera*, p. 251); „Fata tot mai surâdea, ochii ei mari-rotunzi, cu pupilele înghițite în câmpul catifelat al irișilor negri, un *negru de pansea*, contrastând ciudat cu arămiul părului și al sprâncenelor, dar în armonie cu nuanța castanie a genelor, își mutau privirea de la unchi la moașă...” (Ada Orleanu, *Bun rămas, crânguri de alun*, p. 12); „<...> scenariul acesta / îmi vine ca o mânășă / *roșul de mac* / altul / decât roșul toreadorului / spun / în timp ce golesc / ulcele de lumină...” (Vasile Iftime, *Cinematograf*, în *Poeme din sărbătoarea Nebunului*, p. 133); „<...> vom auzi cartofii în cratițe cum complotă, și-n după-amiezi de toamnă, virili, vom face-abuz cu galben de caisă, cu roșu de harbuz, cu *verde de lucernă* și mov de glob lucios, blând ocrotiți de-aripa plâpândului Eros...” (Emil Brumaru, *Commedia Dell'Arte (II)*, în *Opera poetică*, vol. 3, p. 29); „Masa, cam strâmbă, se află în grădină sub un copac înflorit, un fel de copac-total, copac-sinteză, cu flori roz, roșii, galbene, albe și încărcat de tot felul de fructe: mere și pere, mai ales, printre frunze colorate în nuanțe diferite de verde, de la cel de alună necoaptă la *verdele de urzică*.” (Simona Popescu, *Exuvii*, p. 278) etc.;
- **nume de nuanță + prep. de + nume de plantă:** *verde crud de lintiță*, *verde luminos de paltin* etc.: „Se zvonise că nici babornița cu smocuri rare și incolore de

păr sub tulpan și cu volănașele de la rochia pe care o purta și iarna și vara înfioate și verzi, de un *verde crud de lintiță*, nu fusese ușă de biserică în tinerețe.” (George Mihail Zamfirescu, *Maidanul cu dragoste*, p. 148); „Cât aș vrea să mai fiu iarăși printre munți o zi de vară, / Să revăd pădurea verde, verdele atât de drag, / Verdele închis și tainic, ce te-ncântă, te-nfioară, / *Verde luminos de paltin*, verdele adânc de fag.” (Alice Călugăru, *Printre munți*, în *Versuri*, p. 72) etc.;

- **nume de culoare provenit de la numele plantei + determinativ:** *ciclamen închis, liliachiu spălăcit, liliachiu subtil, roz-țipător, trandafiriu gingaș, trandafiriu ireal, rozuliu-veșted, violet aprins, violet murdar* etc.: „Feliuțele de șuncă, tăiate pedant, și brânza gălbuie îmi fac totuși sete; roșiile cărnoase, *ciclamen închis*, sunt deja o amintire a verii.” (Mihai Zamfir, *Acasă*, p. 76); „Lemnul-câinesc părea învăluit în spumă de lapte; cătina înfiripa frunzele sale ascuțite într-un *liliachiu spălăcit*.” (Duiliu Zamfirescu, *În război*, în *Viața la țară. Tănase Scatiu. În război*, p. 306); „Dar din când în când nimerea câte unul bun; iar paliditatea aceea a tenului, și mai cu seamă coloritul acela de-un *liliachiu subtil* al pleoapelor, trebuia și Mihnea să recunoască, îi împrumuta un oarecare farmec... mai mult feminin și care contrasta, drace, cu pieptul lui pronunțat athletic, și cu statura aceea înaltă și suplă, când se ridica.” (Gib I. Mihăescu, *Zilele și nopțile unui student întârziat*, p. 253) etc.; „<...> și atunci a ieșit înaintea mea trimisul numărul trei în chip de femeie tânără, avea obrazul alungit, pielea de un *trandafiriu-gingaș*, nu m-a întrebat de cine fug, știam că mă cunoaște, n-am văzut-o niciodată, dar știam că mă cunoaște, convulsii-le mi le-a luat cu mâna, m-am relaxat, o priveam uimită, ea zâmbea blândă și înțeleghătoare.” (Lidia Istrati, *Goana după vânt*, p. 26); „Pe masa lui de scris se află o călimară de porțelan albastru, înflorat cu aur, o cană mare, suplă, tot de porțelan de un *trandafiriu ireal*, pe care plutesc parcă nourași opalini ca dungile asfințitului de adineauri, o ceașcă aidoma câinii.” (Lucia Demetrius, *Aripi albastre*, în *Te iubesc, viață!*, p. 31); „Exuvia(bil)l, serpentin, fatidic, autonom și extenuat, ba chiar și decăzut, cu anii, la *rozuliu* cel mai *veșted*, – tot ceea ce, acum, ne mai privește e acest șal «plutind peste prăpastie...»” (Șerban Foarță, *Scrisori (mai mult decât) deschise*, în *Opera somnia: antologie*, p. 237); „Lângă o cișmea, o țigăncușă, subțire ca o trestie, cu șalvarii *roz-țipător* și bluza albastră ca sineala de rufe, purtând părul de abanos legat cu un turban alb de-ți lua ochii, își umplea gălețile cu apă.” (Cella Serghi, *Pânza de păianjen*, p. 197) etc.;
- **nume de culoare provenit de la numele plantei + nume de culoare / nuanță:** *violet argintiu, violaceu-vinețiu, trandafiriu-negru, violet-bleumarin, violet-negricios, violet-portocaliu, vioriu închis* etc.: „Pletele negre, prinse cu o agrafă albă de plastic la tâmplă, macină reflexe *violet-argintii*...” (George Șerban, *Somnul*, p. 203); „de la buze la mână gestul devine poem / înmugurirea zăpezii ce-i flutură-n afară / plutește în aerul *violet-bleumarin*...” (Nicolae Leahu, *esplanada barocă I*, în *Personajul din poezie*, p. 46); „Nu se mai vedea deasupra capului decât o fâșie de cer în care se târau nori *violeți-negricioși*.” (Petru Dumitriu, *Cronică de familie*, II, p. 68); „Suprafețe întretăiate. Aerul era una dintre ele, albastrii dimineța (albastrii spre roz), apoi din ce în ce mai strălucitor, mai auriu și mai clar, aproape galben înaintea de furtună, vara, cenușiu toamna, umed și greu, alburii și aspru iarna, *violet-portocaliu* în serile calde, apoi violet spre cerneală și negru noaptea, negru și nesfârșit.” (Simona Popescu, *Exuvii*, p. 41); „Ochi mari, de un *vioriu închis*, ca prunele când sunt brumate.” (Cezar Petrescu, *Greta Garbo*, p. 162) etc.;
- **nume de culoare provenit de la numele plantei + nume de culoare provenit de la numele plantei:** *trandafiriu violet, roz-liliachiu, roz-vioriu, rozaliu-liliachiu, vio-*

let vioriu etc.: „Pe masă, o tavă rotundă de ceramică albă, cu bordură de alpaca, cu un superb desen floral, în verde, albastru-pal și roz-liliachiu, reprezentând o plantă de casă, o fucsie, și o vază cu crizanteme din grădina noastră.” (Marta Petreu, *Acasă, pe Câmpia Armaghedonului*, p. 100); „Între cer și între mare s-umflă, se curbează, crește / Până umple tot ecranul și atunci poți zări / O imagine într-însa: ceruri roz-liliachii...” (Mircea Cărtărescu, *Levantul*, p. 86); „<...> mai este oare, – te întrebi, mă întreb, – până / puzderia floricelelor roz-viorii / va transforma nădăjduirea / în plăpânda bucurie-a începutului de învărare, când, / prin vreun pâlț de păpuriș, salvat ca prin miracol, / va răsări cântecul lebedei tinere...” (Leo Butnaru, *Elegie pe lunca numită Lebedina de lângă Negurenii mei de baștină*, în *Puntea de acces*, p. 179); „Viața fericită de student – numai carpenii din parc și numai cerul de noapte trandafiriu-violet, numai țăranii veniți la oraș, numai cinematograful, numai muzeul de arte...” (Lidia Istrati, *Goana după vânt*, p. 21); „– Dănuț, va fi cântărețul Moldovei, proroci domnul Deleanu, privind violetul vioriu, în zările albastre, al dealurilor moldovene.” (Ionel Teodoreanu, *La Medeleni*, II, p. 432); „Totuși nu-i mergea chiar rău. Se mai împlinise în ultimul an și se împlinea pe zi ce trece, încât acum de se mai putea apleca să-și lege șireturile, obrajii îi prinseseră din nou culoarea, o culoare rozalie-liliachie, mai curând nesănătoasă, ca cea a puilor de rândunică ieșiți din ouă.” (Radu Aldulescu, *Sonata pentru acordeon*, p. 358) etc.;

- **nume de culoare + nume de culoare provenit de la numele plantei:** *alb-trandafiriu, alb vioriu, blond-cânepiu, galben-cânepiu, albastru-liliachiu, gri-violet* etc.: „Clinica era viața și fericirea lui. Pentru că n-avea timp să citească romane, el se odihnea, se plimba, se ascundea hălăduind liber, în tablouri. Într-o repede privire era pe vârful unui pisc romantic, înzăpezit de lumini ale amurgului, respira briza într-un *alb trandafiriu* al unei pânze fluturate în golful Neapoli...” (Mircea Vaida, *Zile în cuibul păsării*, p. 101); „La 42 de ani tu / mai aluneci printr-o Alaskă imaginară / scuturat de febra aurului, gata să-ți lași / scheletul *alb-trandafiriu* / lângă foc pe zăpadă” (Arcadie Suceveanu, *Febra aurului*, în *Cafeneaua Nevermore*, p. 60); „Se uita la soră-sa și i se întunecaseră ochii; fețișoara *albă-trandafir* îi era netedă ca o petală de trandafir, gura bosumflată roșie și proaspătă.” (Petru Dumitriu, *Cronică de familie*, I, p. 151); „În vremea asta copilul a crescut și e – nu numai pentru ochii lui de părinte, dar pentru toți câți îl cunosc – cel mai drăguț copil ce s-a văzut vreodată; frumos ca un înger, având chipul Elenei, cu părul creț, numai inele castanii, o frunte bombată sub care sclipesc doi ochi negri, cu gene lungi, cu *albul vioriu*; și e așa de înțelept, așa de cuminte.” (Ioan Brătescu-Voinești, *În lumea dreptății*, în *Întuneric și lumină*, p. 37); „De gâtul ca un mâner mă prinde / cineva mai trist / decât mine, / în *alb-vioriu* din grinde.” (Gabriela Melinescu, *Dansând în odaia întunecată*, în *Stări de suflet*, p. 107); „Vorbește tare, e veselă. Își scutură părul – *blond cânepiu*, bogat.” (Stelian Tănase, *L.A. vs. N.Y.: jurnal american*, p. 295); „«Tata!...» «Da, ce-i?» întrebă Alexandru Mira mângâind părul aspru, *blond-cânepiu*, împletit cu iscusință de Marcela Mira într-o codiță scurtă și groasă, de care atârnav două bile roșii de plastic.” (George Șerban, *Somnul*, p. 93); „Într-o secundă, ai rămas cu floarea goală (a ta, de-un rumen palid în *galben-cânepiu* dimprejur).” (Șerban Foarță, *Floralia*, în *Amor amoris*, p. 227); „Aveam un cult pentru frumoasa Afrodita. Țineam în cinstea ei, într-un penar, o scoică neagră, satinată în interior cu o pojghiță albă, sidefie, care făcea ape roz și vineții, *albastre-liliachii* cu irizări de verde.” (Simona Popescu, *Exuvii*, p. 106); „«Ce jale o fi având păsările astea, libere să zboare oriunde și oricând vor?», se gândi tânăra femeie cu păr castaniu și ochi *gri-violeți*.” (Oleg Serebrian, *Cântecul mării*, p. 387) etc.

c) prin **conversiune**: *iris, ciclam, ciclamen, mimoză, șofran, vanilie, iasomie, acaju, abanos* etc.: „Dacă mi-ar fi spus cineva atunci, pe când ajunși la gardul casei ei, ne-am oprit un sfert de oră ca să ne sărutăm în ninsoarea deasă, strivind florile între noi, simțindu-le răsuflările parfumate din zecile de guri roșii cu fâșii galbene, azurii cu dantelări *ciclam*, albicioase-verzi-palide cu pistiluri străvezii, că în numai cincisprezece luni de-atunci încolo, într-o singură noapte, fata aceea micuță, cu sprâncene puțin mai oblice decât ar fi trebuit, avea să fie schimbată cu altcineva, care arăta la fel până la ultima aluniță și ultima geană, vorbea la fel, se mișca la fel și totuși era alta, străină și amenințătoare, n-aș fi putut să cred, cum îmi vine greu să cred și acum.” (Mircea Cărtărescu, *Solenoid*, p. 352-353); „Feliuțele de șuncă, tăiate pedant, și brânza gălbuie îmi fac totuși sete; roșiile cărnoase, *ciclamen închis*, sunt deja o amintire a verii.” (Mihai Zamfir, *Acasă*, p. 76); „și mai jos se întindea un oraș cu metrouri / și monoraiuri și vitrine cu instrumente / muzicale vopsite dulce în *acaju*, oranj...” (Mircea Cărtărescu, *Femeie, femeie, femeie...*, în *O seară la operă*, p. 36) etc.

Așadar, vorbitorul de limbă română are preferință atât pentru mijloacele sintetice, cât și pentru cele analitice de exprimare a cromaticii. Mai mult, vorbitorul de limbă română are capacitatea de a dubla exprimarea culorii, exprimând-o atât prin derivare, cât și prin structuri analitice. De exemplu, *liliachiu* – „de culoarea liliacului”; *stânjeniu* – „de culoarea stânjelului”; *toporășiu* – „de culoarea toporașului”; *răsurii* – „de culoarea florii de răsură”; *viorii* – „de culoarea viorelei” etc. Numărul cuvintelor ce se pot crea astfel, plecând de la comparația cu fructe, animale, păsări, plante etc. este, desigur, foarte mare și oricând cineva poate adăuga elemente noi la inventarul existent și consacrat. Faptul acesta l-a determinat pe John Lyons, un reputat semantician englez, să afirme în cartea sa *Semantica structurală* (1964) că într-o limbă, de pildă în engleză, „câmpul”, zonă continuă a culorilor, poate fi divizat la nesfârșire cu ajutorul cuvintelor.

O altă dimensiune a exprimării culorilor în limba română se realizează prin „valorificarea” de către purtătorul de limbă a câmpului lexico-semantic *floră*, exprimându-se prin structuri de tipul: **floare + de + denotat (numele plantei)**. Astfel, vorbitorul încearcă să redea cât mai exact culoarea, recurgând la numele denotatului, care, indiscutabil, este mult mai cunoscut, iar utilizarea structurilor de tipul: de *culoarea florii de ...* devine din ce în ce mai frecventă, fapt confirmat și de exemplele date:

Floare de cicoare: „Pe stelaj erau câni, pahare, farfuriile de duminică. Între ele, al doilea obiect miraculos al copilăriei mele: o bombonieră de sticlă albastră, de *culoarea florilor de cicoare*.” (Marta Petreu, *Acasă, pe Câmpia Armagedonului*, p. 100)

Floare de cireș: „Yamabushi se opri la trei pași de el și înclină ușor capul. Bărbatul se ridică, împreună mâinile ca pentru o rugăciune, se înclină ușor și spuse: – Bucuria de a te revedea are *culoarea florii de cireș*, Yamabushi. – Sosirea mea aici este o sclipire a soarelui în asfințit, Shiro-san.” (Radu Ciobotea, *Apărătorii – Ultimul meterez*, vol. I, p. 378);

Floare de in: „Ea avea ochi mari, rotunzi, ochi deschiși meniți să primească, nu să dea, cu irisul albastru de *culoarea florii de in*, și cu o pupilă mică, punctiformă, parcă mereu închisă.” (Victor Papilian, *Ochiul cu două pupile*, în *Lacrima*, p. 46);

Floare de liliac: „Șterse negura cu batista și se cercetă cu luarea-aminte unei străine, în ochii de *culoarea florii de liliac*.” (Cezar Petrescu, *Întunecare*, I, p. 138);

Floare de măr: „Îl incomoda pomul câștigat de pomană pe care îl ținea cu amândouă mâinile de tulpină, lângă umăr, înălțându-i-se mult deasupra capului cu podoabele aninate de cele trei ramuri: perje uscate înșirate pe ață, mere înfipite în capetele ramurilor, o cană smălțuită de *culoarea florilor de măr*, o șapcă, o cămașă în carouri, o pereche de pantaloni și niște pantofi care, fiind legați cu șireturile de tulpina pomului, îl supărau, legănându-i-se la piept.” (Nicolae Popa, *Cubul de zahăr*, p. 62);

Floarea-soarelui: „Era îmbrăcat aidoma unui comis-voiajor american, într-o haină cadri-lată, cu dungi groase, galbene, pe un fond maro-închis, strânsă pe talie, cu poalele scurte, îmbrăcându-i rotund șoldurile, pantalonii erau de un bej-deschis, aproape pal, o cravată lată, de *culoarea florii-soarelui*, trecuse peste reverele hainei și se odihnea neglijentă pe pieptul lui lat.” (Dinu Săraru, *Clipa*, p. 55);

Floare de tei: „La răsăritul ei, luna luă *culoarea florilor de tei*, vestind o caldă noapte de vară.” (Ionel Teodoreanu, *Lorelei*, p. 43) etc.

O serie de nume de culori sunt rediate analitic. Astfel, în limba română tot mai des își fac loc structuri de tipul: *de culoarea + numele plantei*:

Abanos: „Trei tinere în rochii ușoare de vară, care așa cum păseau alături, una blondă, cu zulfii aurii, coborându-i în valuri pe spate, alta cu un păr de *culoarea abanosului* pieptănat în jurul ovalului pur, a treia cu o claiie rebelă roșcată, ce părea că scoate scânteii la soare și cu niște ochi verzi, limpezi și strălucitori, păreau întruchiparea vie a acelor mitice trei grații.” (Vera Malev, *Recviem pentru Maria*, p. 68);

Brad: „De *culoarea bradului*, cartea nominalizată deschide autoarei drum verde într-o nouă lume, cea a literaturii, care o prinde, în plasa sa de aur, din care condei era nu încercă să evadeze.” (Valeria Florea-Dascăl, *Senzația zborului sau Viața e în culori*, în *Femeia de la picioarele bărbatului meu*, p. 7);

Cânepă: „ – Eu aș vrea o femeie care să mă iubească. Ea ar compensa totul! spuse al doilea, cel cu pleoapele roșii și fără gene, cu părul rar de *culoarea cânepii* și coșuri cu vârf alb pe obraz.” (Cezar Petrescu, *Calea Victoriei*, p. 135);

Ciclamă: „Toracele îi era de purpură vie, chelicerele din cel mai scânteietor turcoaz, pântecul de *culoarea* delicioasă a *ciclamei*, cu perișori ca acel verde care abia se-ntinge în galbenul lămâilor, cu filiere roze și aproape invizibile inele frez.” (Mircea Cărtărescu, *Travesti*, p. 72);

Conopidă: „El are bronhii de corali, / El poartă un miros de stridii, / El, de *culoarea conopidei*, / A fost pictat de Marc Shagall...” (Anatol Codru, *Ecoul*, în *Față către față*, p. 117);

Grâu copt: „Soarele apune, dând cerului *culoare de grâu copt*.” (Ionel Teodoreanu, *În casa bunicilor*, p. 186); „Vălul undei sub trandafiri fugari luneca. / Adieri verzi veneau din larg cântătoare, / răscolind falfăiri roșcate, plete de soare, / întruparea visului în *culoarea grâului copt*, lumina.” (Adrian Maniu, *Primăvara din mare*, în *Versuri*, p. 281);

Grâu dat în pârg: „Sub silueta mamei nu scrise nimic – o putea recunoaște oricine, de altfel, și nici în dreptul pruncului; pe acesta îl făcu mai drăgălaș decât de obicei (buclioarele, mai ales, îi reușiră de data asta în mod deosebit, gălbui-roșcate, de *culoarea grâului dat în pârg*.” (Sorin Titel, *Pasărea și umbra*, p. 182);

Grâu tânăr: „În odaia lui, cu tapet înflorat, de *culoarea grâului tânăr*, se afla o lampă mare cu petrol.” (Mircea Eliade, *Noaptea de Sânziene*, I, p. 265);

Iarbă: „Își scoase pantofii escarpen, îi așeză în dulapul de lângă baia de serviciu și păși cu picioarele goale pe mocheta de *culoarea ierbii*, scoțând suspine de ușurare și plăcere.” (Melania Bancea, *Al optulea*, p. 12);

Ierburi de pădure: „Huniade nu-l auzise pe Corsarul cu barba ca ferăstrăul, nici nu-i observase culoarea verde a feței, nu vedea decât ochii aceia verzi, ochii de *culoarea ierburilor de pădure*, ierbi neumbrate, pe care numai roua și soarele le mângâia, de aceea poate era în ei atâta rouă, atâta soare, atâta pădure umbrită și fata, îmbrăcată acum, îi surâse cu nemaipomeniții ei dinți de fildeș...” (Vasile Rebreanu, *Portretul unei amante arțăgoase*, în *Mireasmă și suspin*, p. 175);

Iris: „Verișoara mea, blondă, cu ochii de *culoarea irisului*, cu șuvițele aurii în jurul obrajilor albi și netezi îmi făcu semn să mă apropii și să închid ușa.” (Valentina Stoica, *Scumpă tanti Camelia*, în *Revelații: Nuvele*, p. 99);

Levăntică: „Neîncrederea lui Armășescu, concentrată în ochii săi cenușii-albaștri, culoarea levănticăi, era plină de subînțelesuri.” (Constantin Ciopraga, *Nisipul*, p. 360);

Liliac: „Rămase mai întâi foarte multă vreme privind-o: era îmbrăcată primăvărat, cu o bluză de culoarea liliacului.” (Mircea Eliade, *Noaptea de Sânziene*, I, p. 230); „Nu ajunseseră la intrarea în casă, când Eliza, al cărei păr, să nu omitem, era proaspăt coafat și avea culoarea liliacului, începu să țipe, arătând spre fereastra bibliotecii.” (Platon Pardău, *Hana*, p. 122);

Liliac bățut: „Ochii, viorii, culoarea liliacului bățut, se umeziseră de plăcerea ritmului și străluceau.” (Constantin Țoiu, *Galeria cu viță sălbatică*, p. 121);

Mac: „Atitudinea ei avea ceva primitiv oriental. Îți venea s-o îmbraci cu șalvari, punându-i mărgelile albastre la gât, brațări în jurul gleznelor, și pe cap, basma de culoarea macului.” (Ionel Teodoreanu, *Lorelei*, p. 9);

Mazăre: „Trăgea după el un trenchi de culoarea mazării și o servietă cam roasă, grozav de burdușită...” (Valentin Silvestru, *Zâna castraveților*, p. 10);

Mazăre nouă: „<...> Jorj Turgea, un domn contemporan cu secolul, avea fix șaptezeci și șase de ani, dar care părea mai tânăr decât toți, înalt, sec, foarte îngrijit și elegant, de o eleganță ostentativ desuetă, de pe vremea automobilului Ford, cu mustați, deși pantalonii săi supraelastici, St. Michel, culoarea bilei vechi de biliard și sacoul foaie de tutun uscat cu nasturi cocliți erau la modă plus cravata de culoarea mazării noi (marfă de pachet!)...” (Constantin Țoiu, *Însoțitorul*, p. 132);

Pai: „Ținând picioarele pe mocheta de culoarea paiului în perioada secerișului, trecu în baie.” (Fănuș Neagu, *Frumoșii nebuni ai marilor orașe*, p. 39);

Pai degradat: „Dormitorul, dominat de fumuriu lăcuit și de auriu, căci și tapetul era cu pătrate de culoarea paiului degradat, avea un pat-divan mare foarte jos, sprijinit pe picioare mici, ca un scaun, scurte și drepte.” (Camil Petrescu, *Patul lui Procust*, p. 278);

Pai de grâu copt: „Într-o după-amiază umedă și mohorâtă, sosise de la București și doamna Emma Roth, vara doamnei Weiber, o văduvă frumoasă, cu ochi albaștri și păr de culoarea paiului de grâu copt.” (Vasile Gavrilă, *În căutarea destinului*, p. 84);

Pelin veșted: „În clipa aceea însă, ușa se trânti de perete și apărură Marița, slujnica cu ochii de culoarea pelinului veșted...” (Cezar Petrescu, *Întunecare*, I, p. 159);

Praz: „Surăseră și ochii fetei, și, pe o linie nevăzută, simpatia se încrucișă spontan, ținuta biatului se muie într-un fel, purtarea Rozanei deveni și ea mai degajată.. El o găsea grozav de ciudată în rochița ei tiroleză, de culoarea prazului, stropită cu buline roșii, înconjurate de o aureolă gălbuie, la care asortase pantofi roșii și o fundă de aceeași culoare...” (Ada Orleanu, *Bun rămas, crânguri de alun*, p. 51);

Rapiță: „Avea o cămașă bleu-pal și o cravată roz. Haina era de culoarea rapiței.” (Dumitru Țepeneag, *Pont des arts*, p. 225);

Salată: „Târlăcii prea mari lipăiau zgomotos pe linoleumul lucios, de culoarea salatei.” (Aureliu Busuioc, *Ploi de scurtă durată*, p. 158);

Spanac: „Cu banii premiului, cinci mii de lei, s-a dus atunci direct la un magazin de sport și de acolo la gară, transformat în perfect alpinist: bocanci țințiți în talpă, rucsac, pălărieuță de culoarea spanacului cu pământ de bărbierit la ceafă.” (Cezar Petrescu, *Dumineca orbului*, p. 217);

Spic: „De când orbise, își lăsase plete și barbă, arăta ca un Christ în vârstă. Vara, purta un caftan auriu de culoarea spicului.” (Daniela Zeca, *Omar cel orb*, p. 17);

Spic de grâu: „Pe drum, inelul dispăruse în buzunarul lui Puiu. Acum era înlocuit cu un safir palid, montat în aur florentin de culoarea spicului de grâu.” (Ionel Teodoreanu, *La Medeleni*, III, p. 228);

Stânjenel: „Cădea amurgul și apa Dunării lua *culoarea stânjeneilor* când ajunse în port Anton Lupan.” (Radu Tudoran, *Toate pânzele sus!*, vol. I, p. 63);

Șofran: „Era într-o tunică de *culoarea șofranului*, care-i mlădia corpul și o înălța.” (Liviu Rebreanu, *Adam și Eva*, p. 172); „Fluturând în veșminte / de *culoarea șofranului*, / ard fetele verii ca steaguri / în vântul și-n râsetul anului.” (Lucian Blaga, *Țară*, în *Opera poetică*, p. 203);

Tabac: „Știe Andrei ce știe. Încât vorbește iar, fără să-și schimbe poziția înclinată a frunții încadrate de plete nețesălate de *culoarea tabacului*...” (Mircea Constantinescu, *Dacă X, atunci foarte probabil Y*, în *Aleargă pentru viața ta*, p. 166);

Toporaș: „S-a dus la geam și a văzut o lampă cu glob roz pe treptele cerdacului, iar la lumina ei – mai dulce ca a zorilor pe floarea piersicului – fete și băieți dansând un vals, când în lumină – câte-o clipă de *culoarea celui mai suav mărgean* – și când în umbra de *culoarea toporașilor*, a nopții parfumată de renclode.” (Ionel Teodoreanu, *Întoarcerea în timp*, p. 21)

Tutun: „Când m-am trezit, doamna Iulia își bea cafeaua și fuma o țigară lungă, de *culoarea tutunului*, și asculta știrile la aparatul de radio.” (Dorin Spineanu, *Iulia*, în *Iulia*, p. 31);

„Boierul îi sărută căminăresei mâna, îl mângâie cu mâini greoaie pe Mihai și-i pofteste pe amândoi într-o încăpere cu perdele de atlas fin, cu ornice de toate felurile așezate pe mese și pe scrinuri și cu mobile de *culoarea tutunului*.” (Gheorghe Tomozei, *Miradoniz*, în *ALTAIR. Poezii. Miradoniz*, p. 200); „Intră frig pe sub ușă, la munte a nins – prima zăpadă –, caloriferul ascuns sub o perdea de *culoarea tutunului* sforăie încet.” (Fănuș Neagu, *Dincolo de nisipuri*, p. 78);

Tutun spaniol: „Intră în salonul cu fotolii capitonate de *culoarea* sumbră a *tutunului spaniol*, cu tablouri proaste în rame foarte late și foarte aurite și pereți spoșiți cu vâruiala zgrunțuroasă, care sub numele de *calcio-vecchio*, făcuse furori în București între 1930 și 1940...” (Petru Dumitriu, *Cronică de familie*, III, p. 129);

Tutun uscat: „Fire lungi de *culoarea tutunului uscat* traversează creștetul dintr-o parte în alta, reușind să acopere o calviție prematură.” (George Șerban, *Somnul*, p. 241)

Verbină: „Șterse totul și răzui, dând *culoarea verbinei* celor două deschideri dintr-o singură ușă.” (Daniela Zeca, *Istoria romanțată a unui safari*, p. 34)

Violetă imperială: „Pe figura gânditoare a Zoei Vesbianu, în ochii de *culoarea violetelor imperiale*, căuta nerăbdător curiozitatea, mirarea, interesul; deși nu s-ar fi supărat defel dacă Zoe Vesbianu i-ar fi răspuns, hohotind, că toate acestea sunt basme și că e nedelicat să o socotească atât de naivă ca să le creadă.” (Cezar Petrescu, *Întunecare*, I, p. 220);

Violetă de Parma: „Și la urmă m-am gândit că dacă și numai dacă m-aș duce la petrecere, n-am nicio rochie care să-mi convină – poate doar cea de *culoarea violetelor de Parma*, care nu-i tocmai nouă – așadar nu mă pot duce.” (Ioana Pârvulescu, *Viața începe vineri*, p. 273);

Viorea: „Se aflau încă două doamne și o fată blondă, în haină albastră de *culoarea viorelei*, înaltă și fragilă, cu umerii slabi și înguști, cu părul imaterial ca un abur.” (Cezar Petrescu, *Întunecare*, II, p. 90) etc.

Ca versiune miniaturală a marelui tezaur cromatic al limbii, vocabularul denumirilor de culori ce au la bază câmpul lexico-semantic „flora” se dovedește o arie de cercetare științifică interesantă și complexă prin problemele dificile, dar interesante pe care le pune. Este important să punem în valoare relativitatea modelelor denominative. Vocabularul cromatic dat oferă posibilitatea de a demonstra că, în interiorul unei culturi, una și aceeași realitate capătă în perioade distincte desemnări multiconfigurative. De exemplu, de la *liliac* – de *culoarea liliacului*, dar și *lila*, *mov*, *violetiu*, *viuriu*, *viorel*, *violaceu*, de *culoarea liliacului* bătut și, nu în ultimul rând, variantele regionale și populare: *liliciu*, *liliaciu*, *lilieceu* etc.

Într-o continuă mișcare și schimbare, vocabularul este un sistem deschis inovațiilor, fapt ce poate fi remarcat și în studierea lexicului neologic cromatic în limba română. Din

punct de vedere lingvistic, nu trebuie făcută distincția calitativ-estetică între creatorii de literatură sau de publicistică în general, pentru că de multe ori tocmai un scriitor „novice” poate să fie un adevărat „inovator” în ceea ce privește formele noi, pe care să nu le putem întâlni în alte părți, așa încât valoarea de „document” a scrierilor sale este prețioasă, afirmă Florica Dimitrescu (Dimitrescu 2002: 23-24).

Limba română contemporană este „impusă” să sufere anumite transformări și „supușă” modificărilor, datorită sau din cauza numeroaselor împrumuturi din limbile engleză și franceză. Important este să amintim că acest principiu funcționează și pe dimensiunea ce ne preocupă: nume de culori – nume de plante. Lexicul moștenit face loc împrumuturilor datorate diferitelor contacte dintre cultura română și cultura altor civilizații. Astfel, neologicele: *roz-cyclamen*, *roz-azalee*, *roz-fuchsia*, *ciclame*, *ciclamen*, *fuchsia*, *lavand*, *tabac*, *havan*, *lila*, *iris*, *vanilie* etc. sunt doar câteva exemple în acest sens: „În schimb, eu îi admir rochia nouă și asta-i face plăcere. E o monstruoziție galben muștar cu tunică *ciclamen* și franjuri.” (Rodica Ojog-Brașoveanu, *Al cincilea as*, p. 74); „Trecu plecându-se de două ori pe sub cămășile și pantalonii spânzurați, pantaloni femeiești și bărbătești, cu laturile desfăcute în atitudini obscene și într-o vinovată promiscuitate: pantaloni de mătase negri, verzi, *roz* și *lila*...” (Cezar Petrescu, *Întunecare*, I, p. 275) etc.

O altă clasificare a adjectivelor cromatice provenite de la nume de plante se face în funcție de criteriul variabilității:

- Adjective variabile: *bujoriu*, *bujorat*, *cânepiu*, *trandafiriu*, *toporășiu*, *rășuriu*, *micșuniu*, *lilachiu*, *rozaliu*, *lilial*, *stânjeniu*, *zambiliu* etc.: „Ca mine îl privea și un bătlănaș *cânepiu* de pe tava verde a unei frunze de nufăr...” (Mihail Sadoveanu, *Nada florilor*, p. 62); „Într-o liniște grea de pustiu, *cânepie*, / rățâcind amărât pe-o scrumită câmpie / m-am trezit dintr-odată alături, pe jos, / însoțit de-un arhanghel cu pasul vânjos.” (Ștefan Augustin Doinaș, *Îngerul îmbufnat*, în *Amor universalis*, p. 110); „Pe tavan zburau răzleți îngeri în sutane roșii și *cânepii*, subțiri și lungi, cu aripi transparente, încât îi vedeai ca pe niște libelule într-un văzduh difuz reverberând ecouri vagi de curcubeu.” (Radu Aldulescu, *Sonata pentru acordeon*, p. 309); „Șerbetul nu se servea niciodată în căni, ci doar în pahare numaidecât de cristal, ca prin limpezimea lor să se zărească pasta *rozalie*, ca un fruct al apei.” (Varujan Vosganian, *Cartea șoaptelor*, p. 473); „Razele soarelui îi aureau favoriții albi, stufoși, ce-i încadrau obrajii plini, *rozalii*.” (Vintilă Corbul, Eugen Burada, *Uragan asupra Europei*, I, p. 6); „Îți torn pe-ndelete să bei / Un lichior de magie / Sau poate doar vinul *roziiu* / Al unei vieți efemere...” (Theodor George Calcan, *Eu încă simt frigul care pare să fie O colivie întoarsă*, în *Atelierele lui Belfegor*, p. 131); „Căluțul era mânat de un tânăr blond cu părul ca floarea de bostan și un ten *roziiu*, pătat de câteva iritații.” (Apostol Gurău, *Sâmbure înflorit*, p. 86); „Pe masa lor, pahare înalte cu o licoare *rozii*, din care sorbeau cu paiul, un serviciu de argint de cafea, un pachet de țigări colorat, învelit în țiplă, care nu era de aici.” (Lucia Demetrius, *Altundeva*, în *Album de familie*, p. 326); „stam în bucătărie pe un pat acoperit cu macat / *stânjeniu* din lână de oi toarsă de bunica / rășchiată de mine vopsită și țesută de mama” (Maria Șleahțișchi, *dumnezeu n-a murit*, în *Oleandrii mă strigă roz*, p. 47); „În nemărginire sub cerul *lilachiu*, ieșea câteodată un vultur și plutea în razele calde, pe vânturile ușoare, ca pe o apă.” (Mihail Sadoveanu, *Întâia iubire*, în *Întâia iubire*, p. 17); „De ce nu l-am lăsat în pace, să doarmă somnul adânc, tihnit, în mormântul *trandafiriu*, cu mireasmă de primăvară și cântece mute, în care zace adolescența mea dimpreună cu Lotte, de care nu se va despărți niciodată?” (Mihail Drumeș, *Elevul Dima dintr-a șapte-a*, p. 457); „Visătorilor de șaisprezece ani, viața le schimbă iute pânza *trandafirie* a imaginației, și pe mulți îi obosește înainte de a fi trăit.” (Valentina Stoica, *Femeia în*

albastru, p. 41); „Ne prefăceam că dormim și el ne mirosea cu nările sale *trandafirii* și crude obrazul, încât răsufierea lui fierbinte ne dădea fiori.” (Mircea Vaida, *Zile în cuibul păsării*, p. 27); „Iată, o tunică din gaz de mătase *liliachie* a aterizat din cerul parizian pe hârtia aceasta albă, pe care scriu.” (Nicolae Balotă, *Parisul e o carte*, p. 223); „Dealuri cu pietre *liliachii* străjuind înflorirea narciselor. / Drumuri nivelate pe dedesubt de prăbușirea / pietrelor de deasupra. Trasee strivite de contrasens.” (Nicolae Popa, *Rădăcina umbrei*, în *Careul cu raci*, p. 76) etc.;

- Adjective invariabile: *ciclam*, *ciclamen*, *fuchsia*, *lavand*, *lila*, *iris*, *pai*, *roz*, *tabac*, *vanilie*, *iasomie*, *mimoză* etc.: „Și te-am împodobit cu panglici / De roz, / De bleu, / De violet, / Ca să pricepi atunci prin tine / Simbolul unui triolet.” (Ion Minulescu, *Romanța oului de ciocolată*, în *Romanțe pentru mai târziu*, p. 373); „Mai întâlnim și alți ofițeri, care gustă cu condescendență de pe farfurioarele cu friptură și din paharele groase, aburoase, cu vin roz.” (Camil Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, p. 204-205); „Căci, roz sunt florile livezii, dar, la un bal, veți recunoaște rozul chiar într-o rochie, sau într-o piatră de inel și asta nu va modifica întru nimic priceperea unei atare culori. Zic roz și basta.” (Ioan Mihai Cochinescu, *Ambasadorul*, p. 67); „– S-ul buclei sale / cu, prinse-n șnur lila, scrisori / vechi, – nu făr’ de velinuri scumpe; / vechi nufăr de velinuri scumpe / cuprinse-n șnur lila: scrisori.” (Șerban Foartă, *Alte șapte holorime*, în *Amor amoris*, p. 194); „În schimb, abia intrat în cameră, se repede la oglinda înnegrită a garderobului, nu chipul lunguiet, cu sprâncene groase și nas puternic îl neliniștește, ci redingota bleumarin, *gilet*-ul galben-*pai* cu floricele într-o tentă foncée și pantalonul în culoarea oului de rață – ce anume oare din ținuta lui mai păstrează semnele Răsăritului Europei din care vine?” (Gabriela Adameșteanu, *Dimineața pierdută*, p. 199).

Culorile sau spectrul, deși identic pentru toți și într-o continuă dinamică accentuată, în diverse limbi este reflectat în mod diferit, „iar zona lexicală a numelor de culori nu e calchiată de toate limbile după un tipar unic” (Stati 1973: 110). Denumirile culorilor alcătuiesc în fiecare limbă un sistem complex, care este într-o perpetuă modificare, numărul de culori derivate / nuanțe cromatice crescând treptat odată cu evoluția civilizației umane, constituind un câmp semantic conturat, dar, flexibil, atestă deosebiri esențiale. Aceste divergențe există sau apar în funcție de accentuarea culorii, a nuanței, dar și a mijloacelor de exprimare.

Referințe bibliografice:

1. Bidu-Vrânceanu, Angela, *Structura vocabularului limbii române contemporane*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.
2. Dimitrescu, Florica, *Despre culori și nu numai. Din cromatica actuală (I)*, în: *Limbă și literatură*, 2002, vol. III-IV, p. 21-33.
3. Porucic, Teodor, *Terminologia românească în Basarabia* (publicat în: *Viața Basarabiei*, 1932, nr. 4, p. 49-58), republicat în: *Fizica și terminologiile moderne*, 2006 vol. 4, nr. 1-2.
4. Stati, Sorin, *Douăzeci de scrisori despre limbaj*, București, Editura Științifică, 1973.

Dicționare:

1. DAR = Bulgăre, Gheorghe; Constantinescu-Dobridor, Gheorghe, *Dicționar de arhaisme și regionalisme*, București, Editura Saeculum vizual, 2003.
2. DCN = Bîrsanu, Aurelia, Stanțieru, Svetlana, *Dicționar de culori și nuanțe*, Chișinău, Editura Epigraf, 2013.
3. DCR = Dimitrescu, Florica, *Dicționar de cuvinte recente*, Ediția a II-a, București, Editura Logos, 1997.
4. DEXI = *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române* (coord. Eugenia Dima), Chișinău, Editura Arc, Gunivas, 2007.

NUME PROPRII ÎN TERMINOLOGIA CROMATICĂ

Svetlana STANȚIERU, *lector superior universitar,*
Aurelia CODREANU, *lector superior universitar,*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This study treats the issue of the proper names in the chromatic terminology. Such structures as: alb de Paris, albastru de Barselona, galben de Neapole, verde de Verona, roșu de Flandra etc. tend to appear in advertising texts, in fiction, in journalistic texts, illustrating various domains: Visual Arts, Textile Industry, Cosmetics, Natural Sciences etc.*

Keywords: *chromatics, shade, proper names, communicative act.*

Onomastica este știința care se ocupă de tot ceea ce intră în sfera obiceiului omenesc de a da nume unor entități individuale: copiilor, animalelor, caselor, trenurilor, firmelor, stelelor etc. „Dacă numele de persoană sunt mai ușor de studiat, prin abundența și accesibilitatea lor în sfera socială, opinează lingvista Rodica Zafiu, diverse nume proprii din zona experiențelor personale sunt mai puțin comunicate și deci mai puțin cercetate” (Zafiu 2003). Ne convingem întocmai de aceasta cercetând terminologia cromatică, în special structurile ce au în componența lor un nume propriu – domeniu mai puțin explorat în filologia românească.

Diversitatea formelor/structurilor atestate atât în *Dicționarul de Artă (DA)*, *Dicționarul explicativ ilustrat (DEXI)*, *Dicționarul de cuvinte recente (DCR)*, cât și în literatura de specialitate ne-au orientat în studiul de față la o categorizare și interpretare a acestora. Termenii cromatici care au la bază un nume propriu sunt destul de numeroși. Am constatat ocurența numelor proprii, în special la culorile-prototip: *alb* (12 structuri), *albastru* (22), *roșu* (14), *galben* (19), *verde* (16).

<i>alb</i>	<i>albastru</i>	<i>roșu</i>	<i>galben</i>	<i>verde</i>
alb de Bougival	albastru de Alexandria	roșu de Adrianopole	galben de Athos	verde de Braunschweig
alb de Clichy	albastru de Anvers	roșu de Anvers	galben de China	verde de Bremen
alb de Gêns	albastru de Baltica	roșu de Bengal	galben de Franța	verde de China
alb de Hamburg	albastru de Barcelona	roșu de China	galben de Hansa	verde de Grecia
alb de Humor	albastru de Bengalia	roșu de Flandra	galben de India	verde de Kassel
alb de Kremnitz	albastru de Berlin	roșu de Madera	galben de Kassel	verde de Montpellier
alb de Krems	albastru-codalb de Arabia	roșu de Nürnberg	galben de Köln	verde de Neuwied
alb de Maramureș	albastru de Flandra	roșu de Paris	galben de Leipzig	verde de Paris
alb de Meudon	albastru de Franța	roșu de Pozzuoli	galben de Montpellier	verde de Prusia
alb de Paris	albastru de Germania	roșu de Saturn	galben de Neapole	verde de Rouen
alb de Spania	albastru de Gretchen	roșu de Viena	galben de Orient	verde de Saxonia
alb de Țarigrad	albastru de Harlem	roșu Van Dyck	galben de Paris	verde de Schweinfurth
	albastru de India	roșu de Bordeaux	galben de Parma	verde de Spania
	albastru de Paris	roșu lui Tițian	galben Robert	verde de Suedia
	albastru de Pozzuoli		galben de Roma	verde de Verona
	albastru de Prusia		galben de Siena Natural	verde de Viena
	albastru de Rusia		galben Turner	
	albastru de Saxa		galben de Țarigrad	
	albastru de Sèvres		galben de Veneția	
	albastru de Veneția			
	albastru de Viena			
	albastru de Voroneț			

Astfel, termenii cromatici ce au la bază un nume propriu denumesc, în mare parte, pigmenti, coloranți, reprezentând, de cele mai multe ori, o dificultate de interpretare, dată fiind înregistrarea lor puțin confuză în unele surse de specialitate (a se vedea, în acest sens DA). Bunăoară, antrenarea mai multor termeni diferiți structural, dar apropiați semantic, cu alte cuvinte, contractând relații de sinonimie, provoacă dificultate de înțelegere a lor. Or, diversele variante pentru termenii cromatici ce conțin nume proprii, prezente în DA, „derutează sub aspectul utilității aplicative” (Bidu-Vrânceanu 1992: 286).

Din punct de vedere pragmatic, pentru a identifica/distinge nuanța culorii e necesar de a recurge la cunoștințele de cultură generală ale individului/participantului la actul comuni-

cativ. Decodificarea integrală a unor denumiri cromatice se face prin decodarea denotatului/referentului/conceptului, adică la apelarea cunoștințelor extralingvistice. Astfel, decodarea permite de a elucida asociația dintre:

- culoare și loc (toponime: țări, orașe): *roșu de Pozzuoli* „pământ de culoare „roz somon” sau cu un ton închis, care la origine era extras din cariere aflate la Pozzuoli, aproape de Neapole (respectiv de Vezuviu)”, *albastru de Pozzuoli*, *violet de Solferino* (localitate într-o provincie din Italia), *albastru de Sèvres* (Sèvres „manufactură franceză de porțelan întemeiată în 1738 și care activează și astăzi);
- culoare și persoană (antroponime): *galben Turner* „culoare ale cărei tonuri variază de la un galben deschis spre oranj sau brun (brevetată în 1871 de James Turner, sau atribuită pictorului englez William Turner, care ar fi descoperit-o în 1989” (DA 1995: 196), *albastru de Napoleon*, *roz Pompadur* (favorita regelui Ludovic XV);
- culoare și specificul cultural al unui popor (etnocultură): *alb de Maramureș*, *albastru de Voroneț*, *alb de Humor*, *roșu de Humor*, *verde de Sucevița*. Așadar, acestea au o relație directă cu cultura poporului român și, firește, „nu-i vor spune nimic unui străin, atunci când sunt traduse într-o altă limbă. Cu alte cuvinte, în această ordine de idei, putem constata că acești factori etno-culturali, într-o anumită măsură, „se opun proceselor de globalizare” în domeniul dat (Василевич 2011: 32).

După cum putem observa, structura termenilor cu nume proprii, în mare parte, este una fixă: **adjectiv nume de culoare + prepoziție (de) + nume propriu** (pentru exemple a se vedea tabelul de mai sus).

Atestăm însă și unele cazuri când avem doar **adjectiv nume de culoare + nume propriu**: *roz-Barbie*, *violet Perkin*, *roșu Van Dyck*, *roșu-Kongo* etc.

Și doar într-un singur caz atestăm **adjectiv nume de culoare + articolul lui + nume propriu**: *roșu lui Tițian*.

Cu privire la originea termenilor cromatici cu nume proprii, constatăm că majoritatea au la bază un model străin, numeroase sintagme cromatice având formă similară în limbile franceză, engleză, germană, italiană etc.

Consultând DEXI, observăm că ocurența/consemnarea termenilor ce au în structura lor nume proprii este foarte săracă vizavi de numărul lor înregistrați în domeniul vopselelor (pentru pictură, machiaj, colorarea părului, bricolaj „practicarea pe lângă gospodărie în timpul liber a tot felul de lucrări mărunte”) etc.

Din moment ce acești termeni cromatici sunt întâlniți în domeniul publicitar, beletristic, mass-media, dar nefiltrați deocamdată „în conștiința lingvistică a publicului larg” (Dimitrescu 2002: 24), este necesar de a fi explicați, or, decepția purtătorilor de limbă care consultă un dicționar explicativ al limbii române e mare, dat fiind că este propusă pentru explicație doar câte o sintagmă la culorile de bază: *alb*, *albastru*, *galben*, *roșu*, *verde*. În acest sens, cf. DEXI:

Alb – denumire generică dată unor rase de porcine de culoare albă (**I 1**), crescute pentru producția de carne. *Alb de Banat*. *Alb ucrainean de stepă*;

Albastru – *Albastru de Prusia* (sau de *Berlin*) = ferocianură de fier folosită ca pigment albastru;

Galben – (în sintagma) *Galbenă de Odobești* = soi de viță-de-vie cu boabele strugurilor galbene-verzui;

Roșu – (chim.) *Roșu de Congo* = colorant organic de sinteză, care se prezintă ca o pulbere roșie (**I 1**), foarte ușor solubilă în apă, folosit în vopsitorie și ca indicator în chimia analitică;

Verde – ♦ *Verde-de-Paris* = cristale mixte de arsenit de cupru cu acetat de cupru, foarte toxice, folosite ca insecticid; soluție preparată cu aceste cristale.

În *Dicționarul de Artă. Forme, tehnici, stiluri artistice (A-M)*; *Dicționarul de Artă. Forme, tehnici, stiluri artistice (N-Z)* întâlnim termeni cromatici cu nume proprii și la alte culori, unele neologice:

bleu – *bleu de Nevers* „nuanță de albastru-azuriu, folosită pentru fond, în asociere cu decoruri în alb și galben, caracteristică pieselor de porțelan executate în secolul 18 de manufactura Nevers”; *bleu de Sèvres* „nuanță de albastru intens, caracteristică fondurilor aplicate pe piesele de porțelan executate în secolul 18 la manufactura franceză Sèvres. Sin. *bleu de roi*” (DA 1995: 69);

brun – *brun de Prusia*, *brun de Verona* (= pământ verde ars); *brun Rubens* → *brun van Dyck* „umbra arsă”; *brun Vibert* „culoare de mars, stabilă, preparată de chimistul francez J.G. Vibert din carbon și oxid de fier fixați pe alumina” (DA 1995: 78);

carmin – *carmin Nacart* „numele purtat altădată de un carmin de bună calitate” (DA 1995: 93);

gri – *gri Davy* → gri de ardezie „pigment natural obținut prin măcinarea, spălarea și uscarea șisturilor argiloase numite ardezie”; *gri Paine* „culoare produsă prin amestec fizic (de ocră, ultramarin și negru); *gri Trianon* (DA 1995: 209);

negru – *negru de Frankfurt* „negru preparat din calcinarea tescovinei (produsul rămas după stoarcerea strugurilor)” (= *negru de viță-de-vie*, *negru german*); *negru de Paris* „varietate inferioară a negrului de ivory” (DA 1998: 10-11);

oranj – *oranj de Saturn* (DA 1998: 22);

violet – *violet de Magenta* „violet roșiatic”; *violet de Nürnberg* „violet mineral”; *violet de Solferino* „culoare închisă, puțin durabilă, preparată pentru pictură din anilină”; *violet Perkin* „mov” (DA 1998: 202).

De asemenea, citatele ilustrative din literatura artistică constituie o mărturie a viabilității și a caracterului deschis al termenilor cromatici cu nume proprii:

„A cincea oară revenind aici / merse-i anume la Ghemeșul-suflet pe care îl declar / faimos alb de Voroneț precum se crede și despre / albastrul locului.” (Leo Butnaru, *Alb de Voroneț*, în *Altul, același*, p. 282); „Nu e albastrul lagunei și nici albastrul lui Mantegna atunci când binevoiește să vadă, în tablourile lui, cerul. <...> Aș zice că e un *albastru de Voroneț*. *Albastrul de Voroneț* ar trebui să fie cerul văzut de brazi și de iarbă și de tot luminișul acesta, care pare o bucată de Paradis.” (Radu Ciobotea, *Apărătorii – O fereastră de timp*, vol. II, p. 405); „Oare nu sunt destui români care au ținut să vadă Parisul din vârful Turnului Eiffel sau știu cum arată o ploaie la Londra, dar habar n-au cum arată *albastrul de Voroneț* de care se face atâta caz?” (Octavian Paler, *Calomniile mitologice*, p. 137); „Voronețul, Sucevița, Moldovița, Arbore, Humor sunt biserici de sat, frumoase și fără apărare sub aripile acoperișului de șindrilă. Viscoleurilor și dușmanilor ele nu le-au opus decât misterioasa rezistență a albastrului de Voroneț și a *verdelui de Sucevița*.” (Ana Blandiana, *Căteii pământului*, în *Calitatea de martor*, p. 35); „Barul are canapele albastre, de pluș, de un albastru profund; culoarea cămășilor albastre italiene, cele ale fasciștilor spanioli mai degrabă, *un albastru*, da, *de Barcelona*.” (Dorin Spineanu, *Natașa Blues*, p. 137); „Când după vreo zece pași întorc capul, e mereu cu picioarele goale în noroi, în șorțul *albastru de Gretchen*, în jurul capului oval și măsliniu cu umbreluța ca o aură roșie, de sfântă a păcatului.” (Camil Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, p. 241); „Știu, acuma, / că,-n ochi, avea culoarea *albastrului de Prusia*.” (Șerban Foarță, *Nu știu alții cum sunt...*, p. 68); „Așa că Helga primi un telefon de la secția de poliție prin care era informată că scumpul ei copil, cu părul bălai (și smuls de agresori), era în custodia secției locale, pe motiv că n-a avut ce face decât să se întoarcă de la școală, îmbrăcat în *roș-albastrul Barcelonei*, exact când copiii lui Real Madrid, îmbrăcați în alb-negru, mergeau la meci.” (Mihai Găinușă, *Fără cap și fără coadă*, p. 132); „De ea m-am despărțit frățește, pupându-ne pe obraji în

pragul ușii (dar gândindu-mă că pe foarte puține femei din viața mea aveam să ajung să le cunosc vreodată mai intim), iar el m-a dus cu Fiat-ul lui roz-*Barbie* până la Orly.” (Mircea Cărtărescu, *De ce iubim femeile*, p. 55); „Cum – care melc? / De ce adică nu-i? / Cum a rămas doar cochilia lui? / Ah, prea sălta aiurea, ne-ncotro / și se scâldea în *verde de Bordeaux!*” (Aureliu Busuioc, *Ecologică*, în *Punct*, p. 119) etc.

Firește, în cercetarea de față, nu ne-am propus inventarierea tuturor numelor de culori și nuanțe, ceea ce, practic, este și inimaginabil, „date fiind posibilitățile extrem de numeroase – de fapt infinite” (Dimitrescu 2002: 31) de denominare prin termeni cromatici, aceștia fiind întâlniți și în denumirea unor rase de porci (*Alb de Banat*), și a unor soiuri de viță-de-vie (*Galbenă-de-Odobești*), ba chiar și, mai nou, în nuanțele folosite la „fațadele” posibile ale telefoanelor: *roșu Chilli*, *verde Tehno*, *albastru Turquoise* (culori de bază); *orange Tango*, *verde Gesko*, *roșu Antiqua*, *albastru Marlin*, *galben Island*, *albastru Bermuda*, *argintiu Shark*, specifice și altor obiecte de uz curent (culori din vopsele metalice) (*idem*).

Cercetătoarea Daiana Felecan observă judicios că „*sensul* numelui propriu este fixat în sistemul limbii (stabilit, prin convenție, de o comunitate etnolingvistică determinată). În schimb, conținutul acestuia (a cărui identificare corespunzătoare necesită o cunoaștere prealabilă) este fixat la nivelul enunțului (Felecan 2013).

Or sistemul termenilor cromatici cu nume proprii este unul deschis, incluzând o diversitate de nume, totalizând sute de lexeme, utilizate atât în literatura de specialitate, cât și în literatura artistică și, mai ales, în domeniul publicitar și mass-media.

Problema majoră însă a domeniului studiat rămâne a fi înregistrarea acestor termeni în dicționare, dat fiind că beneficiarii acestora își pun doar semne de întrebare, negăsind un răspuns satisfăcător/plauzibil, rămânând „singuri în fața semnului de întrebare”.

Prin urmare, constatăm că pătrunderea atât a numelor proprii, cât și a culorilor în sintagme aparțin unor arii diverse: arte (în special, pictura), industria textilă, cosmetică, științele naturii (mai ales botanica, geologia, fizica, chimia) – pentru a se ajunge la administrație, politică, transporturi, sport etc. (Dimitrescu 2003: 61).

Concluzia generală este că spațiul semantic cromatic cu nume proprii în structura termenilor este unul deschis, cu foarte multe „primeriri”, ceea ce îmbogățește considerabil mijloacele de expresie ale limbii române, fascinând prin complexitate și varietate.

Referințe bibliografice:

1. Bidu-Vrânceanu, Angela, *Nume de culori – semantică, lingvistică, semiotică (I)*, în: Studii și cercetări de lingvistică, 1992, nr. 3, p. 279-290.
2. Dimitrescu, Florica, *Despre culori și nu numai. Din cromatica actuală (I)*, în: Limbă și literatură, 2002, vol. III-IV, p. 21-33.
3. Dimitrescu, Florica, *Despre culori și nu numai. Din cromatica actuală (II)*, în Limbă și literatură, 2003, vol. I-II, p. 48-63.
4. Felecan, Daiana, *Nume proprii și denotații propriale, între monovalență și polifonie. (Abordare pragmalingvistică)*, în: The Proceedings of the „European Integration-Between Tradition and Modernity” Congress, 5, 2013, p. 306-316 (<http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A23379>)
5. Zafiu, Rodica, *Păcatele limbii. Nume de jucării*, în: *România Literară*, 2003, nr. 44.
6. Василевич А.П., Кузнецова С.Н., Мищенко С.С., *Цвет и названия цвета в русском языке*, Москва, Издательство ЛКИ, 2011.

Dicționare:

1. DA 1995 = Popescu, Mircea, *Dicționar de Artă. Forme, tehnici, stiluri artistice (A-M)*, București, Editura Meridiane, 1995.
2. DA 1998 = Popescu, Mircea, *Dicționar de Artă. Forme, tehnici, stiluri artistice (N-Z)*, București, Editura Meridiane, 1998.

3. DCR = Dimitrescu, Florica, *Dicționar de cuvinte recente*, Ediția a II-a, București, Editura Logos, 1997.
4. DEXI = *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române* (coord. Eugenia Dima), Chișinău, Editura Arc, Gunivas, 2007.

LIMBA ROMÂNĂ ÎNVĂȚATĂ LA BĂLȚI – LIMBA ROMÂNILOR DE PRETUTINDENI. STILURILE FUNCȚIONALE ALE LIMBII ROMÂNE

Alexandra-Petruța GRIGORE, *prof. gr. I,*
Liceul Teoretic Pogoanele, jud. Buzău, România

Abstract: *This article is about the functional styles of Romanian Language. The subject I studied at Alecu Russo University, as foreign student. I try to present the fact that Romanian Language is the same all over the word especially because I am Romanian Language Teacher in my country and I teach my student the same subjects I studied in Balti.*

The present paper presents the functional styles: scientific, official, journalistic, artistic and colloquial with their characteristics, linguistic particularities, general and particular qualities.

Keywords: *style, language, quality, particularities, characteristics.*

În limba română contemporană există cinci stiluri funcționale: științific, oficial (juridic-administrativ), publicistic, beletristic (artistic) și colocvial (familiar)

1. Stilul științific

Se utilizează în lucrările care conțin informații asupra unor obiecte, fenomene, fapte, investigații, cercetări, caractere tehnice etc., cu alte cuvinte, în lucrările științifice; comunicarea este lipsită de încărcătura afectivă; accentul cade pe comunicare de noțiuni, cunoștințe, idei etc., astfel că funcția limbajului este cognitivă.

Cuprinde: articole științifice, lucrări de specialitate scrise de cercetători, savanți, persoane creditabile în domeniul științific. Textele științifice urmăresc să exploreze, să explice, să argumenteze cunoștințe factuale.

Caracteristici

1. are funcție exclusiv referențială;
2. transmite informații științifice, tehnice, utilizate pe baza unor raționamente logice, deductive, argumentate;
3. respectă proprietatea termenilor;
4. se folosesc multe neologisme;
5. *conform tipului de discurs:* nonficțional, argumentativ, descriptiv, explicativ.
6. *conform relației E-R (emițător-receptor).* Emițătorul poate fi specializat (chimist, sociolog, psiholog, medic etc.). Receptorul este specializat sau nespecializat. Relația emițător-receptor poate fi determinată de emițător prin numirea publicului-țintă sau nedeterminată.
7. *conform efectului mesajului:* Acordul, fiindcă autorii sunt persoane creditabile în domeniul științific.
8. *conform funcției mesajului (scop):* informare, educare, publicitar (funcție colaterală întâlnită la textele de escortă de tip prefețe, cuvânt înainte).
9. *conform încărcăturii emoționale a mesajului:* critic, polemic, neutru.
10. folosirea cuvintelor monosemantice;
11. claritatea exprimării (pusă în evidență printr-o structură adecvată a propoziției/frazei), precizie, corectitudine;
12. utilizarea sensului propriu al cuvântului;
13. un grad mare de tranzitivitate;
14. fiecare domeniu științific își are propriul vocabular; termenii utilizați sunt monosemantici. Lexicul științific include numeroase neologisme și cuvinte derivate cu prefixe

și pseudoprefixe (antebraț, contraofensivă) sau compuse cu sufixoide și prefixoide (biolog, geografie etc.) Aceștia li se adaugă utilizarea unor abrevieri, simboluri, semne convenționale, formule stereotipe. Dintre compozițiile pe baza textelor științifice, amintim: analiza științifică (filozofică, economică, politică, botanica etc.); studiul; comunicarea; referatul; eseul.

Particularități lingvistice

Lexicale: terminologie de specialitate, monosemantism, neologisme, prefixoide;

Morfologice: Substantive abstracte, pluralul autorului;

Sintactice: Coordonarea și subordonarea;

Stilistice: fără figuri de stil și digresiuni.

Notă! Tot de stilul științific ține și *limbajul tehnic* (terminologie cu caracter orientat practic), *limbajul religios* (terminologie arhaică, solemnă, conservatoare și cu încărcătură emotivă), *limbajul poetic* (terminologie accesibilă și cu tehnici persuasive).

Notă!

- Informațiile din stilul științific se transmit prin diverse tipuri de texte (argumentativ, descriptiv, informativ, explicativ, injoectiv).
- Argumentarea este un demers prin care se justifică o afirmație. Textele argumentative afirmă sau neagă, valorizează sau nu, favorizează ca adevărate sau false, idei, convingeri, atitudini. Într-un text științific argumentarea are funcție referențială, dar într-un text jurnalistic ea are funcție conativă.

2. Stilul oficial (juridic-administrativ)

2.1. Stilul juridic

Cuprinde: domeniul legislativ (articole de lege, Constituția, Codul penal, Codul muncii etc.), texte elaborate de organul judiciar.

Caracteristici ale stilului

- funcție referențială;
- enunțuri cu formă impersonală;
- conținut normativ;
- enunțuri clare, lipsite de ambiguitate;
- folosirea unui inventar lexical cu termeni clar definiți;
- folosirea clișeelelor formale;
- utilizarea unor clișee care indică atitudinea necesară (se completează cu majuscule, se scrie numai în chenarul albastru, se va completa, se scrie cu litere de tipar etc.);
- respectă proprietatea termenilor;
- folosește terminologia de specialitate;
- folosește neologisme;
- în raport cu realitatea, mesajul este preponderent denotativ;
- *conform relației E-R* (emițător-receptor) beneficiar.

Emițător - specializat, adică organul legislativ; în acest tip de text, emițătorul dă receptorului instrucțiuni în legătură cu modul în care trebuie înțeles textul. Instrucțiunile sunt realizate prin mijloace lexicale (trebuie, e obligatoriu, e interzis) sau prin mijloace formale (art. 1,2).

Receptorul este, de obicei, specializat – cel care trebuie să aplice legea, dar și nespecializat – cel care vrea să cunoască legea.

- *conform efectului mesajului:* Acord, fiindcă autorii sunt persoane creditabile în domeniul juridic. Emițătorul poate controla efectul mesajului asupra receptorului (tip de discurs unde funcția perlocuționară este controlabilă).
- *conform funcției mesajului:* informare, educare.
- *conform încărcăturii emoționale a mesajului:* neutru, prohibitiv.

Particularități lingvistice

Lexicale: terminologie specifică.

Morfologice: substantive provenite din infinitive lungi; - Substantive abstracte; - Verbul „a trebui”, verbul „a putea”; - Folosirea infinitivului cu valoare de imperativ; - Verbe la diateza reflexiv-pasivă, preferința pentru anumite verbe, locuțiuni și expresii; - Forme impersonale; - Expresii verbale impersonale. Sintactice: Coordonare și subordonare; - construcții infinitivale; - fraze coordonate;

Stilistice: clișee; - elipsa, verbele copulative; - fără figuri de stil și digresiuni.

2.2. Stilul administrativ

Cuprinde: domeniul legislativ, administrativ, texte elaborate de organul administrativ.

Caracteristici

- enunțuri cu formă impersonală;
- conținut normativ;
- enunțuri clare, lipsite de ambiguitate;
- inventar lexical cu termeni clar definiți;
- prezența clișeeilor;
- respectă proprietatea termenilor;
- folosește terminologia de specialitate;
- are un număr mai mare de formule fixe decât stilul juridic (cerere, telegrama etc.);
- obiectiv și impersonal;
- accesibil, clar și precis;
- *conform relației E-R beneficiar.* Emițător - specializat adică organul legislativ. Receptorul este, de obicei, specializat – cel care trebuie să aplice legea.
- *conform efectului mesajului:* Acord, fiindcă autorii sunt instituții creditabile în domeniul administrativ, (act oficial).

Notă! În cazul cererii, scrisorii oficiale, telegramei, efectul mesajului vizează acordul/dezacordul/ aprobare/ dezaprobare/ respingere/ informare.

- *conform scopului:* funcție conativă.
- *conform încărcăturii emoționale a mesajului:* neutru, prohibitiv.

Particularități lingvistice

Lexicale: Terminologie specifică:

adeverință, adresă, cerere, certificat, domiciliu, dosar, indemnizație.

Morfologice: substantive provenite din infinitive lungi; - Verbul „a trebui”, verbul „a putea”; - Folosirea infinitivului cu valoare de imperativ; - Verbe la diateza reflexiv-pasivă, preferința pentru anumite verbe, locuțiuni și expresii; - Forme impersonale; - Expresii verbale impersonale.

Sintactice: - construcții infinitivale; - fraze coordonate.

Stilistice: - fără figuri de stil.

3. Stilul publicistic

Stilul **publicistic** este propriu ziarelor și revistelor destinate marelui public; este stilul prin care publicul este informat, influențat și mobilizat într-o anumită direcție în legătură cu evenimentele sociale și politice, economice, artistice etc. Modalitățile de comunicare sunt: monologul scris (în presă și publicații), monologul oral (la radio și televiziune), dialogul oral (dezbaterile publice), dialogul scris (interviuri consemnate scris);

ARTICOLUL, CRONICA, REPORTAJUL, FOILETONUL, INTERVIUL, MASA ROTUNDA, STIREA, ANUNTUL PUBLICITAR

Caracteristici

1. are funcție de mediatizare a evenimentelor;

2. conține informații economice, politice, sociale;
3. influențează opinia publică (discurs persuasiv);
4. în conformitate cu strategiile persuasive, discursul se poate adresa rațiunii sau afectivității;
5. strategia persuasivă se bazează pe argumente: *A. persuasiunea adresată rațiunii* aduce argumente de specialitate, de tip cauză-efect; (cauze-situație de analizat și/sau problemă-soluții-rezultate/modalități de aplicare a soluțiilor); *B. persuasiunea adresată afectivității* aduce argumente de popularitate, superioritatea unor produse în raport cu altele similare, mărturia unor beneficiari ai produsului, tradiție, grija față de destinatar.
6. dimensiunea persuasivă ține de publicitar;
7. are funcție conativă;
8. exprimă atitudini;
9. orientat spre maxima accesibilitate și actualitate.
10. utilizarea limbii literare, dar și a unor formulări tipice limbajului cotidian;
11. receptivitatea la termenii ce denumesc noțiuni noi (neologisme), preocuparea pentru inovația lingvistică (creații lexicale proprii), utilizarea unor procedee menite a stârni curiozitatea cititorilor; titluri eliptice, adeseori formate dintr-un singur cuvânt, construcții retorice (repetiții, interogații, enumerații, exclamații etc.), utilizarea largă a sinonimelor; tendințele de aglomerare sintactică; tendința eliminării conjuncțiilor copulative.
12. utilizarea unor mijloace menite să atragă publicul (exclamații, grafice, interogații, imagini etc.).

Notă!

1. Unele forme se apropie de stilul colocvial, artistic sau științific prin faptul că îmbină informația cu o prezentare/comentare a acesteia, ceea ce, uneori, presupune și o anumită implicare subiectivă a autorului.
2. Conținutul reflectă realitatea imediată și este completat cu mijloace extralingvistice de tipul: fotografie, caricatură, hartă, schemă, statistică, tabel.

Particularități lingvistice

Lexicale: Este evitat limbajul profesional (el se folosește în publicațiile de specialitate). Termenii noi sunt explicați prin analogie: raporturi de asemănare/diferențiere stabilite între două sau mai multe obiecte, fenomene, ființe etc. Utilizează titluri șocante pentru a atrage atenția, pentru acoperirea subiectului sau pentru o referire nemijlocită la conținut.

Morfologice: Folosește preponderent diateza activă.

Sintactice: Construit cu propoziții enunțiative cât mai accesibile și mai simple. Formulări eliptice care să impresioneze și să atragă atenția.

Stilistice: Detaliile sunt precise și elocvente. Stilul cel mai sensibil la inovație. Se utilizează uneori procedee artistice (asemănătoare cu stilul beletristic).

4. Stilul artistic (beletristic)

Stilul beletristic are drept caracteristică fundamentală funcția poetică a limbajului (expresivă, sugestivă); (artistică) se folosește în operele literare.

Cuprinde operele literare în proză, versuri și operele dramatice; tot aici pot fi incluse eseurile, jurnalele, memoriile, amintirile.

Caracteristici

1. libertatea pe care autorul și-o poate lua în raport cu normele limbii literare;
2. contrastul dintre sensul denotativ și sensul conotativ al cuvintelor (în special în poezie, prin modul neobișnuit în care se folosesc cuvintele);
3. caracterul individualizat al stilului;
4. unicitate și inovare a expresiei;

5. bogăție lexicală – din punct de vedere statistic;
6. sensuri multiple ale aceluiași cuvânt;
7. înglobează elemente din toate stilurile funcționale, dar și din afara limbii literare (arhaisme, regionalisme, elemente de argou, elemente de jargon);
8. mesajul are funcție poetică, centrată asupra lui însuși, asigurându-i acestuia o structură care îl face perceptibil la nivelul formei și adesea ușor de fixat în memorie. Prin funcția poetică, un mesaj nu mai e un simplu instrument, un vehicul pentru informație, ci un text interesant în sine: plăcut, frumos, obsedant, amuzant etc. Pregnanța mesajului e produsă de simetrii, repetiții, rime, ritm, sensuri figurate etc. Funcția poetică se manifestă desigur în poezie, dar nu numai în ea; e prezentă în vorbirea curentă, în expresii și locuțiuni populare, în sloganuri, proverbe etc.
9. folosirea termenilor cu sens figurat ca și a celor care, prin anumite calități, trezesc în conștiința cititorilor imagini plastice, emoții, sentimente;
10. o mare complexitate, dată fiind diversitatea operelor literare cât și faptul că fiecare autor își are propriul stil;
11. bogăția elementelor lexicale (cuvinte din fondul principal lexical, termeni regionali, arhaici, neologisme, termeni de jargon sau argou etc.);
12. extinderea semantică prin utilizarea sinonimiei și a polisemiei unor termeni;
13. cuvintele sunt utilizate cu funcția lor conotativă;
14. relieful enunțului poate fi întărit chiar și prin abaterea de la uzul curent al limbii.

Calități generale ale stilului

1. *Claritate*: exprimarea clară a gândurilor și a sentimentelor.
2. *Proprietăți*: utilizarea mijloacelor lingvistice adecvate pentru exprimarea gândurilor și sentimentelor.
3. *Corectitudine*: respectarea normelor limbii în organizarea comunicării.
4. *Precizie*: utilizarea riguroasă a termenilor în organizarea enunțurilor.
5. *Puritate*: utilizarea mijloacelor lingvistice admise de limba literară.

Particularități lingvistice

Lexicale: Polisemantism; Sensul conotativ; Varietate lexicală.

Morfologice: Valori expresive ale părților de vorbire; Mărcile subiectivității.

Sintactice: Diversitatea raporturilor de subordonare; Inversiuni, dislocări topice.

Stilistice: Prezența procedeelelor artistice.

5. Stilul colocvial

Stilul colocvial (familiar) se utilizează în sfera relațiilor de familie, în viața de zi cu zi.

Cuprinde (sfera de utilizare) – relații interpersonale în planul vieții cotidiene.

Caracteristici:

1. conform specificului discursului: discurs ficțional/stil artistic, discurs nonficțional/stil științific;
2. recurge la elemente suprasegmentale (ton, gestică, mimică);
3. are o mare încărcătură afectivă;
4. regulile gramaticale pot fi încălcate;
5. pot fi folosite elemente de argou sau jargon;
6. sunt folosite particularități regionale sau socio-profesionale;
7. se realizează dezvoltarea spontană, neintenționată a limbii.
8. un anume grad de afectivitate;
9. folosirea unor formule de adresare, pentru implicarea ascultătorului;
10. utilizarea mijloacelor non-verbale; oscilare între economie și abundență în exprimare. Economia se manifestă prin întrebuițarea clișeele lingvistice, a abrevierilor de tot

felul, dar mai ales prin elipsa, ca urmare a vorbirii dialogate, precum și prin mijloace extralingvistice (mimica, gestică) care permit întreruperea comunicării, restul fiind sugerat. Abundența în exprimare este materializată prin repetiție, prin utilizarea zicalilor, proverbelor, locuțiunilor și expresiilor, prin evitarea cuvintelor abstracte care sunt substituie prin perifraze.

11. prezența unor termeni regionali sau chiar argotici;
12. folosirea diminutivelor, augmentativelor, substantivelor în vocativ sau a verbelor la imperativ;
13. simplitate, degajare și naturalețe.
14. *conform relației E-R (beneficiar)*.
Emitătorul poate fi specializat sau nespecializat. Receptorul poate fi și el specializat sau nespecializat. În cadrul acestui stil, relația emițător-receptor poate fi și de rudenie.
15. *conform efectului mesajului*
Acord
Identificare
Internalizare
16. *conform funcției mesajului (scop):*
Informare
Educație
Divertisment
Publicitar
17. *conform încărcăturii emoționale a mesajului*
Emoțional
Persuasiv
Manipulant
Prohibitiv
Critic
Polemic
Calități generale ale stilului
 - Claritate
 - Proprietate
 - Corectitudine
 - Precizie
 - Puritate

Particularități lingvistice

Lexicale: Argou; Jargon; Neologisme la modă; Cuvinte tipice unor graiuri.

Morfo-sintactice: Pronume, adjective, adverbe nehotărâte. Aproximări prin numerale și substantive. Pronume și verbe cu specific regional; enunțuri fragmentate. Izolări, inverșiuni, elipse. Digresiuni, paranteze.

Stilistice: Diminutive. Argumentative. Cuvinte cu sens peiorativ. Superlative expresive. Vocative, interjecții, imperative. Zicale.

Bibliografie:

2. *Gramatica limbii române. I.* „Cuvântul”, București, Editura Academiei Române, 2005.
3. Avram Mioara, *Gramatica pentru toți*, București, 1986.
4. Berbeceanu B., *Sistemul gramatical al limbii române*, București, Editura Științifică, 1971.
5. Brâncuși Grigore, Saramandu Manuela, *Gramatica Limbii Române. Morfologia*, București, 1998.
6. Brașoveanu D., *Legături sintactice de la stânga la dreapta*, CL, XIV, Numărul 2, 1969.
7. Constantinescu-Dobridor Gheorghe, *Gramatica Limbii Române*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001.

8. Costache Adrian și Georgeta, *Limba română. O gramatică sintetică*, București, Editura Art, 2005.
9. Dumitriu C., *Gramatica limbii române explicată*, Iași, Editura Junimea, 1979.
10. Irimia Dumitru, *Structura Gramaticală a limbii române*, Iași, 1987.
11. Popescu Ștefania, *Gramatica practică a limbii române*, Ediția a XV-a, București, Editura TEDIT FZH, 2009.

EXPERIMENTUL ÎN DIDACTICA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Angela COȘCIUG, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Résumé: *La didactique d'une langue étrangère se fait aujourd'hui sur des méthodes variées et intéressantes. Dommage qu'on ne décrit pas l'expérimentation comme méthode d'enseignement et d'apprentissage d'une langue. Dans l'article qui suit nous nous proposons de présenter certaines idées qui prouvent que l'expérimentation peut être également conçue comme méthode didactique.*

Mots-clé: *méthode, expérimentation, enseignement, apprentissage, langue*

1. Introducere

Didactica unei limbi străine se face astăzi pornind de la principiul *imitativ* de bază, care stipulează că elevii, pentru a învăța o astfel de limbă, au nevoie de o contextualizare mai mult sau mai puțin amplă, adică să fie plasați, într-o măsură mai mare sau mai mică, într-o situație de comunicare identică sau aproape identică celei a vorbitorilor nativi, în care procesul de imitare a unui model oferit de un locutor, dacă nu nativ, atunci măcar foarte experimentat, ar fi pe cât de adecvat, pe atât de motivat. Situația cu pricina, în cadrul Republicii Moldova, poate fi doar simulată printr-un șir de metode de tip diferit, care, fiecare în parte, își are aportul ei la realizarea obiectivelor expuse mai sus. Metodele date pot fi clasificate în (am preluat aici clasificarea lui Landsheere, vezi Landsheere 1992: 130): (1) metode *directe* de instruire, care sunt centrate, în mare măsură, pe activitatea *profesorului* (expunerea unor fapte după modelul vorbitorului nativ, explicația, observarea, demonstrarea, lucrul cu manualul etc.); (2) metode de instruire *indirectă*, centrate pe *elevi* și care se dovedesc foarte eficiente atunci când: (a) urmăresc dezvoltarea, la ei, a unor capacități și performanțe ale gândirii ca „nativii” (=à la française, de exemplu) sau (b) vizează formarea unor atitudini și dezvoltarea unor abilități cu caracter impersonal (problematizarea, studiul de caz, modelarea, simularea etc.); (3) metode de instruire *de tip interactiv* care au drept caracteristică principală faptul că aduc actorii relației educaționale într-o relație de parteneriat. Ele favorizează, de asemenea, reunirea membrilor colectivului școlar în grupuri și realizarea unor sarcini (metoda conversației, a dezbaterii, a rezolvării de probleme în grup, a jocului de rol, a brainstormingului, a tutoratului, a învățării prin cooperare etc.); (4) metode de instruire *de tip experiențial*, centrate pe elevi, în care se pune accent mai mult pe procesele învățării, decât pe produsele ei (exercițiul, learning by doing-ul, lucrări practice, proiecte, învățarea prin descoperire, prin investigație); (5) metode de instruire *facilitatoare a studiului independent și diferențiat*, în care actorii principali sunt elevii, în timp ce rolul profesorului este diminuat. Elevii sunt evaluați, dar au și posibilitatea de a se autoevalua prin fișa de activitate personală. Metoda folosită este cea a stimulării gândirii critice a elevilor și aducerea ei în concordanță cu „felul nativilor de a construi o aserțiune, de a motiva ceva, de a rezuma, conchide etc.”.

Metodele enumerate sunt clasificate și după alte principii (Cerghit 1997: 23), cum ar fi cel: (a) *istoric*, care permite evidențierea metodelor *tradiționale, clasice* (expunerea, conversația, exercițiul etc.) și a celor *moderne*, adică de dată mai recentă (algoritmizarea, problematizarea, brainstormingul, instruirea programată etc.); (b) al *extensiunii sferei de apli-*

cabilitate, în raport cu care identificăm metode *generale* (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc.) și *particulare* sau speciale (restrânse la predarea unor compartimente aparte ale limbii sau chiar a unei teme oarecare, cum ar fi exemplul); (c) al *modalității principale de prezentare a cunoștințelor*, care ne permite să identificăm metode *verbale* (bazate pe cuvântul scris sau rostit „ca nativii” sau aproape „ca nativii”) și metode *intuitive* (bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor, fenomenelor realității autoh-tone); (d) al *gradului de angajare a elevilor la lecție*, în acord cu care delimităm metode *expozitive* sau pasive (centrate pe memoria reproductivă și pe ascultarea pasivă a vorbirii orale native) și metode *active*, care suscită activitatea de explorare personală a realității „native”; (e) al *funcției didactice principale*, care ne ajută să descriem metode cu funcția principală de predare și comunicare, cu funcția principală de fixare și consolidare, cu funcția principală de verificare și apreciere a rezultatelor muncii; (f) al *modului de administrare a experienței ce urmează a fi însușită*, în acord cu care identificăm metode *algoritmice* (bazate pe secvențe operaționale, stabile, construite dinainte) sau *euristice* (bazate pe descoperirea proprie și rezolvarea de probleme); (g) al *formei de organizare a muncii*, care ne ajută să delimităm metode *individuale*, adică pentru fiecare elev în parte, metode de *predare-învățare în grupuri* (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene), metode *frontale*, cu întreaga clasă, metode *combinat*e, prin alternări între variantele de mai sus; (h) al *axei de învățare: mecanică* (prin receptare) sau *conștientă* (prin descoperire), care pune în aplicare metode ca expunerea, demonstrația cu caracter expozitiv sau cele care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.), descoperirii propriu-zise (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstormingul etc.); (i) al *schimbării produse la elevi*, care pune, în prim plan, metode *heterostructurante* (când transformarea se produce prin altul, ca în cazul expunerii, conversației, studiului de caz, problematizării etc.) sau *autostructurante* (când individul se transformă prin sine, ca în situația descoperirii, observației, exercițiului etc.).

După cum menționează, pe bună dreptate C. Cucuș (vezi (Cucuș 2006: 291)), toate metodele enumerate „nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante și aspecte diferite. Ele nu se manifestă izolat, ci apar și se concretizează în variante metodologice compozite, prin difuziunea permanentă a unor trăsături și prin articularea a două sau mai multe metode. Există însă o serie de metode primare, de „ideal-tipuri” metodologice, din care derivă toate celelalte”. După părerea noastră, dintre aceste metode face parte și metoda *experimentală*, care înregistrează tangențe cu metoda de instruire de tip experiențial, identificată de Landsheere (vezi Landsheere 1992: 130), centrată pe elevi, în care se pune accent mai mult pe procesele învățării, decât pe produsele ei și care se reduce, după părerea savantului, la exercițiu, learning by doing, lucrări practice, proiecte, învățarea prin descoperire, prin investigație. Identificăm, în cazul experimentului, doar unele tangențe cu metoda experiențială, deoarece considerăm că experimentul este centrat atât pe elevi, cât și pe profesor, iar accentele sunt puse, mai cu seamă, pe produsele învățării, tangențele menționate existând doar la nivel de activitate concretă, prin care se urmărește verificarea sau chiar descoperirea unor adevăruri. Experimentul, de cele mai dese ori, este pentru profesor o formă de control a unor ipoteze, idei care, de regulă, finisează cu formularea unor concepții metodologice mai vaste.

În continuare, intenționăm să aducem probe pentru a confirma cele expuse mai sus.

Experimentul este identificat demult, de rând cu observația, drept o metodă de cercetare științifică a diferitelor fenomene ale realității. Din această perspectivă, el este definit drept o reproducere artificială a unei/unor realități, condiții de manifestare a acestora pentru verificarea unor ipoteze. Prin urmare, experimentul ar fi, mai degrabă, o reproducere de laborator a faptelor menționate, adică o metodă valorificată, mai cu seamă, în științele experimentale: chimie, biologie, fizică etc.

După cum se prezintă însă lucrurile în realitate, experimentul este o metodă de cercetare generală, deoarece poate fi aplicat cu succes și în științele „neexperimentale”, în adevăratul sens al acestui cuvânt, cum sunt științele sociale, din care fac parte și lingvistica, didactica limbilor, didactica literaturilor.

Descrierea experimentului drept metodă de cercetare lingvistică se întâlnește în foarte multe lucrări (vezi lucrările lui Coduhov, Graur, Berejan etc.). descrierea experimentului drept metodă de instruire în didactica unei limbi și, mai cu seamă, a unei limbi străine, se întâlnește rar în literatura de specialitate, iată de ce ne-am și propus cercetarea acestui subiect. Orice proces instructiv este, totodată, și unul de cercetare, creativitate, inovare etc., deoarece pedagogul este într-o căutare perpetuă a unei metodologii de predare/învățare care ar permite formarea adecvată a competențelor propuse. În această situație, experimentul se impune de la sine și vine atât de la pedagog (de cele mai dese ori), cât și de la elevi și, mai cu seamă, de la cei dotați, superdotați sau cu un bun spirit de observație, care pot formula de sine stătător niște ipoteze care se cer controlate prin experimentare.

Cu referire la o limbă străină, cum este cea franceză în Republica Moldova, experimentul se prezintă, în didactica acesteia, drept o activitate pe cât de necesară, pe atât de captivantă, dată fiind înrudirea francezei cu limba română, vorbită în statul dat și posibilitatea de a experimenta atât în sala de studii, cât și la domiciliu, atunci când elevul își pregătește temele pentru acasă.

Identificăm aici câteva tipuri de experiment: de lungă sau scurtă durată, repetat sau unic etc.

Orice experiment înglobează două etape de bază: cea de pregătire și cea de realizare a experimentului propriu-zis.

În cadrul etapei de pregătire, se selectează:

- (1) obiectul experimentului, adică ce va fi experimentat, care ipoteză va fi controlată;
- (2) spațiul unde se va desfășura experimentul: sala de studii, sala de concert etc. (care, de cele mai dese ori, se cer a rămâne constante pe parcursul întregii experimentări);
- (3) persoanele antrenate în experimentare, care știu din start că vor participa la ea, fapt ce distinge experimentarea de observație, care se face fără știrea persoanelor supuse observării pentru a înregistra date din comportamentul lor natural;
- (4) utilajul, materialele necesare desfășurării experimentului
- (5) momentul, perioada, timpul, durata experimentării.

Pe lângă cele menționate mai sus, se fixează mersul experimentului, pentru a asigura o mai bună desfășurare a acestuia.

Etapa de pregătire a experimentului este una foarte importantă, deoarece de ea depinde experimentarea propriu-zisă.

Experimentul a permis, în didactica limbilor, să se treacă de la instruirea bazată pe conținuturi la cea bazată pe competențe și chiar performanțe, deoarece metoda dată a demonstrat că limbile se învață doar în raport cu un context concret de întrebuintare: economic, politic, social, juridic etc.

3. Concluzii

Din cele expuse, se desprinde ideea că experimentarea s-ar cere descrisă mai substanțial și drept metodă de predare/învățare, deoarece ea își are aportul incontestabil în instruire și, mai cu seamă, a limbii franceze ca limbă străină în Republica Moldova.

Referințe bibliografice:

1. Cerghit, I. *Metode de învățământ* (ediția a III-a), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
2. Cuceș, C. *Pedagogie*, București, Editura Polirom, 2006.
3. Landsheere, V. *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1992.

À PROPOS DE LA NOTION D'“IDENTITÉ COMMUNICATIVE”

Mihail RUMLEANSCHI, Valentina ŞMATOV, *drs., maîtres de conférences,*
Université d'État „Alec Russo” de Bălţi

Communiquer, c'est devenir un autre.

Rezumat: *Prezentul articol este centrat pe studiul particularităților identității comunicative a locutorului și alocutorului – protagoniștii interacțiunilor verbale. Analiza activităților comunicative ale acestora în diferite ipostaze, contexte și situații s-a soldat cu evidențierea unor serii de marcați definitorii având pondere specifică pentru rolul lor. Ele permit realizarea eficientă a actelor de comunicare conform intențiilor fiecăruia, evitând mai multe momente posibile de a controversa construirea și realizarea actelor discursive.*

Cuvinte-cheie: *identitate comunicativă, marcator, conștiință identitară, competență comunicativă, identitate socială, identitate psihologică, identitate credibilă, politețe comunicativă.*

Savoir communiquer, c'est obligatoirement savoir vivre avec les autres. Ceux qui veulent avoir une communication performante doivent être capables de faire passer leur message d'une manière efficace et pouvoir aider les autres à leur faire passer le leur. Depuis le moment où ils font l'effort de considérer l'interlocuteur digne d'un contrat communicatif, de s'adapter à lui, ils doivent savoir qu'ils le respectent en tant qu'individu et sont conçus comme dignes de respect à leur tour.

Toute communication se fait dans un seul but: effectuer une certaine modification du monde (réel ou imaginaire) pour en construire un autre, plus convenable, plus attrayant. Si ce nouveau monde ne correspond pas toujours aux attentes du sujet de la parole, ce n'est pas nécessairement la faute du hasard. Une partie de l'insuccès revient à une ou plusieurs composantes de l'acte de communication.

Selon l'avis de R. Jakobson [1966: 214], les composantes d'un acte de communication sont: le locuteur et l'allocutaire qu'on pourrait dénommer (*les*) *édificateurs*² et le message, le code, le contexte, la situation de communication, le contact qu'on pourrait nommer (*des*) *conformateurs*³. Sans nous arrêter sur les conformateurs – ils sont bien présentés dans beaucoup d'ouvrages scientifiques, pour ne citer que ceux de C. Kerbrat-Orecchioni [1980: 11; 19] – notre attention sera centrée dans cet article sur les principaux protagonistes de cet acte: le locuteur et l'allocutaire.

Traditionnellement on affirme que le locuteur c'est la personne qui parle, qui produit des énoncés [1], tandis que l'allocutaire est la personne à qui s'adresse le message linguistique [2]. Un peu simpliste, mais clair à tout le monde. Quoique ces deux notions apparaissent transparentes par elles-mêmes, nous voudrions spécifier qu'à la réflexion on leur découvre des particularités qui s'avèrent nécessaires, indispensables même et utiles à mettre en évidence.

En principe, on a l'illusion que les interlocuteurs dans un acte de communication ne se distinguent point des autres Homo Sapiens, qu'il suffit qu'ils entrent en contact ou qu'on leur accorde le droit de communiquer et le reste vient automatiquement. Il paraît que ce n'est pas tout à fait le cas. Nous allons essayer de démontrer que pour obtenir le „titre” de Locuteur ou d'Allocutaire ces participants doivent posséder certaines performances spécifiques (*des savoir-être*).

I. Les marqueurs de l'identité communicative du Locuteur

En tant que participant en qualité d'édificateur de l'acte de communication, il est absolument nécessaire que le locuteur possède:

² Terme que nous proposons pour désigner les protagonistes de l'acte de communication.

³ Terme que nous proposons pour désigner les constantes de l'acte de communication, qui le conforment.

1) "*l'identité du moi*" – ce que Charaudeau P., Maingueneau, D., [2002: 299; Ricœur, P.: 11] appellent *conscience identitaire*. Étant donné que tout individu cherche à se voir comme un être singulier, voire unique, différent des autres dans la collectivité sociale, avec le désir constant de "se savoir être quelqu'un", il est nécessaire qu'il sache créer et maintenir cette «conscience identitaire». À l'avis de Charaudeau P. [2009] cette conscience identitaire est „...ce qui permet au sujet de prendre conscience de son existence qui se constitue à travers la prise de conscience de son corps (un être-là dans l'espace et le temps), de son savoir (ses connaissances sur le monde), de ses jugements (ses croyances), de ses actions (son pouvoir de faire). L'identité va donc de pair avec la prise de conscience de soi." Pour qu'elle se fasse, le sujet doit se créer «la perception de la différence de l'autre qui constitue [...] la preuve de sa propre identité qui devient alors un "être ce que n'est pas l'autre"».

En guise d'exemple nous présentons l'identité "du moi" d'un certain Monsieur Wasselin, comptable dans un magasin de nouveautés, qui expose sa façon d'être. L'auteur, G. Duhamel, dit qu'il (Monsieur Wasselin) changeait sans cesse d'emploi, errait de bureau en bureau cherchant lui-même d'in vraisemblables raisons de fuite. "Je suis fait ainsi, déclarait-il. Je suis un homme libre et volatil. Je suis un insoumis, un impatient [...]. J'aime l'inconnu, l'inexploré." [...] je ne peux pas vivre dans l'indécision." (G. Duhamel, pp. 77-79).

On trouve un comportement identique chez un certain Vaseka, le personnage principal d'une nouvelle de V. Choukchine qui, lui aussi, ayant travaillé quelque part pendant un ou deux mois, s'en allait. Quand quelqu'un s'intéressait pourquoi il faisait cela, il répondait: „Parce que je suis talentueux.” (В. Шукшин. Танцующий Шива).

Cette prise de conscience, pour qu'elle se crée, a besoin de différence, de différence vis-à-vis des autres. Ce n'est qu'en percevant l'autre / les autres comme différent(s) que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'Autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité. C'est par rapport à l'Autre que l'on se reconnaît comme «sujet» parlant ou pensant. Mais E. Benveniste affirme que du point de vue de la communication verbale, il n'y a pas de *je* sans *tu*, ni de *tu* sans *je*: le *tu* constitue le *je* [1966: 258-266]. Autrement dit, la conscience identitaire sous-entend une ressemblance avec l'Autre. Dès lors, affirme P. Charaudeau dans l'ouvrage cité plus haut, la conscience de soi existe à proportion de la conscience que l'on a de l'existence de l'Autre. Plus cette conscience de l'Autre est forte, plus fortement se construit la conscience identitaire de soi. Il s'agit là de ce que l'on appelle le *principe d'altérité*.

2) *une identité psychologique* – toute proche de la première, – qui apparaît comme un sentiment d'équilibre de l'être parlant avec les choses de ce monde, à son entendement, une sorte de „*nid imaginaire*”, un confort / un cadre vital à son désir qu'il chérit et défend constamment: c'est un emploi où il s'équipe (au moins partiellement) une place à son goût, un domicile avec un arrangement de confort qui lui plaît, un costume élégant et commode, une femme qui le complète, des passe-temps qui lui procurent de la satisfaction etc. Cette identité est faite d'un complexe de croyances, de convictions, d'habitudes, de traits de caractère spécifiques qui forment ce «Je», difficile à décrire, mais qui vient se relier dès qu'on l'aborde. C'est un *fond de toile connotatif* qui lui permet d'agir comme une identité personnelle, comme un être original et intéressant. Ce qui compte le plus c'est de ne pas bousculer d'une façon trop brusque cet équilibre qu'il érige, car poussé en dehors de ce cadre, l'être se sent désemparé, incommodé, frustré. Alors il commence à se rebiffer, à agir, à demander sa portion de droits.

Comme illustration, nous présentons les descriptions de cette identité chez son père, M. Pasquier, que fait G. Duhamel dans son roman *Le notaire du Havre*: „... mon père était les bons jours, souriant, froid, dédaigneux [...] ... il ne pouvait souffrir la laideur (p. 108), ... son devoir était de confesser, de prêcher l'évangile du bon usage (p. 109), ...(parfois, quand

il voyait quelque chose qui lui déplaisait, M.R.) il haussait les épaules, hochait la tête, multipliait les «hum!» et les soupirs... Mon père ne pouvait supporter les grimaces... Il avait une profonde horreur des tics et ne se retenait jamais de la manifester, surtout dans les endroits publics, sans pitié pour le tiqueur... (p. 110). Il considérait avec un dégoût non dissimulé certaines disgrâces physiques. Comme il était fort bien chevelu, il morigénait les chauves..., ou (si c'était) un quidam d'une laideur excessive, papa levait les yeux au ciel et criait: «Il faut être beau !»... il ne pouvait souffrir qu'une femme portât un enfant de manière défectueuse..." (G. Duhamel, p. 111).

Ou encore un autre exemple: ...je n'aimais rien tant que ma maison, tondre mon gazon comme tous mes voisins... et de temps en temps faire tourner des disques à une mauvaise vitesse en me tordant de rire. (S. Mortimer, p. 8).

Cette identité permet au sujet parlant de s'attribuer certaines libertés dans les situations de communication – hausser le ton, tourner le dos, jeter des regards discréditants, souligner sa supériorité – étant donné qu'il est „chez soi”. Exemple:

... il s'appelait M. Caracalla. Sans doute avait-il souvent affaire dans ce bureau et il en avait un peu d'orgueil, je le vis à l'air dont il me toisa et à sa façon affectée de rire très haut, pour mieux faire entendre qu'il était de la maison. (M. Aymé, p. 8).

Un des plus connus théoriciens de l'identité psychologique E. H. Erikson [1968] affirme que cette identité est une des étapes principales du développement de la personnalité. Il soulignait que la formation de l'identité (la conscience du «moi») commence pendant l'adolescence, ce qui est discutable. Selon la conception de Taylor [Taylor et al., 1994] le sentiment du «moi» commence à se développer depuis le plus bas âge de l'enfant quand il devient conscient du fait qu'il est une personnalité à part et conçoit qu'il est détenant de qualités personnelles et du concept de soi. Elle se développe et se perfectionne constamment, pendant toute la vie.

On doit mentionner, à la suite d'H. Erikson, que la formation de l'identité psychologique de l'homme puise ses contenus de différentes sources liées surtout à sa socialisation, dont nous parlerons plus loin: pendant l'enfance elle est influencée par les parents et les autres membres de la famille, puis ce sont les maîtres d'école, les amis, les collègues qui apparaissent comme des autorités dignes de confiance, etc.

3) *une identité sociale*, ce que P. Charaudeau désigne par – „... *ce qui donne au sujet son "droit à la parole", ce qui le fonde en légitimité* –“... *l'état ou la qualité de qui est fondé à agir comme il agit...* [3]. C'est un mécanisme de reconnaissance du sujet parlant par d'autres sujets, au nom d'une valeur qui est acceptée par tous.” L'identité sociale est faite par une série de marqueurs sociaux: l'âge du sujet, sa position sociale, un document attestant des études faites, la profession qu'il exerce, la renommée acquise, l'expérience de vie, la sagesse reflétée dans ses publications, ses théories, ses dires etc. D'habitude cette identité est présentée au début de tout texte littéraire, d'une façon concise ou bien par fragments. Par exemple:

J'étais un bon géant mélancolique, j'avais fait des étincelles (j'ai remporté plusieurs victoires dans la boxe, M.R.) à Harvard dans diverses catégories dont le football [...]. Je mettais cinq balles dans le trou central du carton, de la main droite ou de la main gauche indifféremment [...]. Malheureusement je suis un détective en vrai ... je m'occupe des affaires banales, pleines de chantage et d'obscénités... (S. Mortimer, p. 8).

Ici encore, mettre en doute l'identité sociale du locuteur, c'est le frustrer, le provoquer, déclencher des scandales, comme dans l'exemple qui suit:

[...] Une contestation s'était élevée entre le chauffeur et son client au moment de régler la course.

- Sûrement que vous avez appris à lire aux Quinze-Vingts (allusion à la mauvaise vue du vieillard), disait le chauffeur en montrant le compteur de la voiture. Vous ne voyez pas qu'il y a marqué quatorze francs ?

Le client, un minuscule vieillard [...] ripostait d'une voix de fillette:

- Cocher, vous aurez beau faire. Votre mécanique me paraîtra toujours moins sûre que ma vieille expérience de Parisien. Voici donc dix francs et j'estime que c'est largement payé.

Le ton de la discussion monta aussitôt, car le chauffeur se trouva froissé par l'appellation de cocher (dénigrement de sa profession, M.R.). (M. Aymé, p. 22).

4) ***une insatisfaction de l'état du monde réel ou imaginaire*** qui le concerne personnellement ou ses proches. L'identité psychologique qui impose le sujet parlant à se construire sans cesse ce „*nid imaginaire*”, dont nous avons parlé plus haut, agit comme un catalyseur sur la perception du monde dont il construit son confort. Il en est constamment insatisfait et il veut l'améliorer sans cesse. Cela mobilise ses ressources créatives et il tâche toujours de perfectionner la mosaïque de cette identité. Exemple:

Ulisse Mérou croit distinguer chez les Hommes de la planète Soror des possibilités plus grandes que l'imitation de certains sons (P. Boule, p. 136).

Cette insatisfaction, étroitement liée à son identité psychologique, trouble l'équilibre entre le «moi» et les constituants du monde qu'il se crée à tout moment et l'impose à analyser son niveau, sa qualité, ses sources et son origine. Exemple:

Depuis un mois, malgré ma patience et mes efforts, je n'ai pas réussi ... à leur faire accomplir (aux Hommes de la planète Soror, M.R.) des performances supérieures à celles des bêtes bien dressés. [...] c'est à peine si quelques-uns parviennent à répéter deux ou trois sons monosyllabiques... (P.Boule, p. 136).

5) ***un état intentionnellement marqué, sentir la nécessité de faire certaines modifications dans la structure du monde*** – marqueur étroitement lié au précédent et le complétant. Cela veut dire qu'en procédant à un certain type de modification des choses dans le monde, le locuteur doit avoir une intention et un but bien claires: savoir ce qu'il veut modifier dans le monde ou dans l'identité de son interlocuteur, déterminer ce qu'il peut modifier par ses propres moyens ou établir une collaboration possible. Sentir une insatisfaction de l'état du monde c'est peu de choses. Il faut entreprendre quelque activité, il faut vouloir que cet état soit amélioré. Exemple:

Comme un premier pas dans la transformation des Hommes de la Planète Soror, Ulisse Mérou voulait leur apprendre à parler. (P.Boule, p. 136).

Ces modifications peuvent être de deux types: s'il s'agit d'un acte de discours, à l'aide duquel le locuteur veut effectuer une modification dans le comportement de son interlocuteur, par exemple, lui donner un conseil, l'informer, le prévenir etc., le locuteur doit savoir que pendant sa réalisation „...il (le locuteur) exprime un contenu propositionnel avec l'intention qu'une correspondance soit établie entre le langage et le monde, suivant une certaine direction d'ajustement. Si le locuteur fait une assertion ou un témoignage, le but de son énonciation est de représenter comme actuel un état de choses et le contenu propositionnel de l'acte de discours est sensé correspondre à un état de choses existant (en général indépendamment) dans le monde. De telles énonciations ont la direction d'ajustement des mots aux choses (ou du langage au monde). Par contre, si le locuteur fait une requête ou donne un conseil, le but de son énonciation n'est pas de dire comment les choses sont dans le monde mais bien plutôt de faire transformer le monde par l'action future de l'allocutaire de telle sorte qu'il s'ajuste au contenu propositionnel. De telles énonciations ont la direction d'ajustement des choses aux mots (ou du monde au langage)” [Vanderveken, D.: 108]. Mais s'il s'agit de faire un effort physique et modifier certain état du monde par ses propres

actions le sujet parlant doit procéder à une évaluation de ses possibilités après laquelle il décidera s'il a ou non besoin d'un collaborateur.

6) **une prédisposition à la communication**, c'est-à-dire qu'après avoir évalué ses propres moyens et ses possibilités dans l'intention de réaliser les modifications qu'il veut entreprendre et en constatant que de lui seul il lui sera impossible de les effectuer, le locuteur ressent la nécessité de faire appel à quelqu'un d'autre. Un exemple:

Sans espoir, Jéricho a disparu. Elle a dû me voir, prendre peur et filer. (Mais) tout n'est pas encore désespéré. Hillary Knowles saura sûrement où la trouver. Je vais le suivre en me dissimulant et je mettrai la main sur elle, solidement, à la première occasion. (S. Mortimer, p. 97).

7) **les moyens de communiquer**: connaître le code nécessaire, avoir les moyens techniques, sinon il devra les trouver / les inventer. Ce sont en fin de compte des savoirs sémiolinguistiques, lesquels permettent au locuteur de choisir et d'agencer des formes en relation avec leur sens et leurs valences, selon les contraintes du code, du cadre situationnel et des paramètres de l'organisation discursive. Exemple:

Ulisse Mérou qui ne possédait pas la langue des singes - habitants de la planète Soror - a décidé de faire son possible pour établir un contact avec ces singes (...). Celui qui lui apportait à manger n'avait pas l'air méchant. „Observant ma tranquillité, il me tapota même l'épaule d'un geste familial. Je le regardai dans les yeux; puis, sortant la main de ma poitrine, je m'inclinai cérémonieusement. Je lus une intense surprise sur son visage, en relevant la tête. Je lui souris alors, mettant toute mon âme dans cette manifestation. Il était prêt de sortir: il s'arrêta, interloqué et poussa une exclamation. J'avais enfin réussi à me faire remarquer. Voulant confirmer mon succès en montrant toutes mes capacités, je prononçai assez stupidement la première phrase qui me vint à l'esprit.

- Comment allez-vous?" (P. Boule, p. 62).

8) **un collaborateur pour communiquer**: un partenaire réel qui doit répondre à deux exigences de base:

a) il doit posséder les atouts manquant au locuteur (force physique, connaissances, instruments, habileté, relations, argent, etc.);

b) il doit être prédisposé à la communication. Cette deuxième exigence présuppose que le partenaire doit être prêt à accueillir le locuteur dans son espace personnel ou social, à lui accorder un certain temps pour l'écouter, à accepter, du moins partiellement, la vision du problème qui préoccupe le locuteur, à "ignorer" les déficiences de son code et la logique de son exposé, à faire siens ses intérêts etc. Cet altruisme n'est pas toujours facile à manifester et très souvent ce prétendent au partenariat avance des conditions:

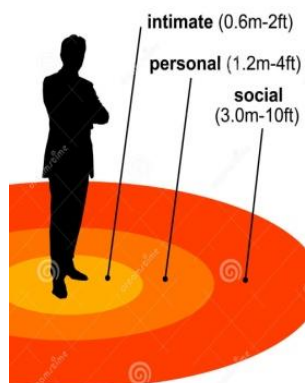
- il limite le temps de l'intervention (Vous avez 5 minutes!);

- il peut ajourner l'entrevue (Vous viendrez demain à 17.00 h.);

- il peut demander une rémunération etc.

9) **le respect de son interlocuteur, voir en lui un alter ego**. Dans la communication ce principe se résume à une triade de représentations se renfermant sur le locuteur que nous formulons ainsi: il est ce qu'il dit des autres → il a ce qu'il souhaite aux autres → il apparaît tel qu'il voit les autres. Il se reflète toujours dans ce qu'il énonce. Cela fait que la communication équilibrée demande qu'il y ait une équivalence des dire et des faire de celui qui intervient le premier, à une seule exception: *le volume de l'information*. En général, toute communication se construit dans un seul but: répartir l'information entre les interlocuteurs en parties égales / uniformes. Quand cette équivalence est établie, la communication, comme processus, dépérit et collapse. Pour la raviver il faut identifier un nouveau déséquilibre informationnel. Mais le principe du respect de l'autre devra rester toujours.

10) **un message à communiquer** – une information (le contenu du message) formé avec des facultés nécessaires, et une ambiance convenable. L'information doit être riche et son contenu improbable [Voir: Cuilenburg Van J.J. et all: 27-34; Rumleansch, 2014]. Elle doit bousculer les savoirs du partenaire, lui apprendre quelque chose d'inattendu. Il doit posséder aussi des indices guidant la compréhension de l'allocutaire (des éléments d'un vécu commun). Mais pour qu'il comprenne un tel message, il faut en plus qu'il y ait redondance (répétition) et une certaine entropie, ce qui permet de relâcher par moments son attention et la soutenir constamment. Si une phrase n'est pas bien comprise, il pourra la



comprendre par l'intermédiaire d'une autre. La redondance est un système pré-correcteur de l'erreur. Pour qu'une information soit comprise, il faut qu'il y ait un équilibre entre la richesse de l'information et la redondance. De même on ne doit pas oublier la distance et la relation dans lesquelles ce message est transmis. Dans la relation de face à face il y a encore la notion de territoire⁴ (voyez l'image d'à côté). C'est un espace vital et psychologique que l'on défend contre l'intrusion d'un membre de la même espèce. La distance relationnelle varie selon le type de contact (affectif ou agressif) et le message codé (il pourra être verbal ou écrit). Il pourra aussi être non-verbal (très souvent associé au message verbal) qui très souvent complète

l'information du message. Il peut alors être codé ou non-codé. Les signes non-verbaux, non-codés, sont les expressions des sentiments, des émotions.

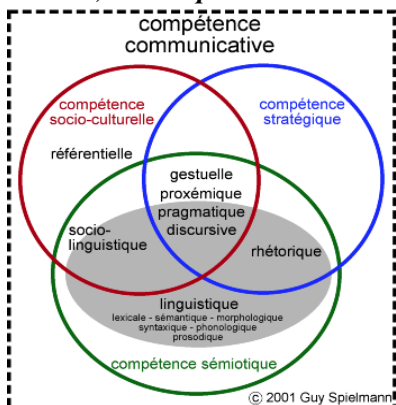
11) – **des savoirs pour bâtir des relations avec le collaborateur potentiel** afin qu'on partage, du moins en partie, les mêmes motivations, finalités, intentions: son statu quo, sa manière de mener la conversation (aime les détails ou un exposé de l'essentiel). Pour y réussir il faut prendre en compte tous les marqueurs décrits sans oublier le caractère et le tempérament de l'individu. Même l'état d'esprit dans lequel il se trouve. Ce n'est pas par hasard qu'avant d'aborder le chef le quêteur s'informe auprès de la secrétaire "Le boss, il est comment aujourd'hui?" Approcher quelqu'un, surtout quand il s'agit d'exploiter ses ressources, demande une tactique bien pensée et des savoir faire.

12) **la conception que s'il change quelque chose dans le monde, il doit changer lui-même.** C'est un principe capital et infère sur l'affirmation qu'à tout moment nous jouons plusieurs rôles. Jouer un rôle cela veut dire apparaître dans différentes ipostases: si le locuteur demande une information il devient un "nécessiteux" et adopte un parler, un comportement, des gestes spécifiques; s'il donne des ordres, il change de ton, de débit, de registre stylistique. Même si l'interlocuteur lui passe le livre qu'il avait demandé, il change: il devient satisfait, bonasse, positif. De cette façon, quand il a l'intention de dire ou de faire quelque chose, il est un certain type d'homme; quand il a dit ou fait quelque chose, il devient un tout autre homme. Il est entouré de l'aura de ses activités, il en est marqué. Et le plus important, c'est qu'il ne peut plus redevenir tel qu'il était avant l'acte de communication. Toute tentative de ravoir les paramètres initiaux est vouée à l'échec. L'empreinte du déjà dit / du déjà fait y persistera toujours. C'est pourquoi on doit concevoir que le locuteur n'est jamais une unité statique. S'il bouge, il fait bouger tout un monde de choses qui l'entourent, y compris soi-même.

⁴ Il paraît qu'il faudrait introduire un espace supplémentaire, général, inter-social, commun à tous, dans lequel se réalisent certains actes de communication. Il n'a pas de limites ou plutôt il tient des possibilités techniques que l'homme dispose: le Skype, l'Internet, le télégraphe, la poste. La communication y est spécifique – à l'aide des moyens techniques.

13) *des savoirs pour trouver / édifier un lieu et une situation convenables* – tout ce qu'on appelle en général une situation de communication appropriée. Ce principe qui paraît simpliste joue un rôle décisif dans le succès de toute communication. Elle ne se fait pas n'importe comment. Il faut un minimum de conditions qui lui assurent la bonne marche et surtout l'effet. Quand le locuteur veut demander un service, une information, il doit tout d'abord faire preuve de politesse: demander des excuses pour le dérangement; quand il veut communiquer une information secrète ou intime, il ne doit pas le faire en public, à haute voix; quand il veut parler à son chef il doit choisir le temps, le lieu et le registre de langue. Même si le locuteur veut opérer un changement de place des meubles dans l'office où il travaille, il ne pourra pas le faire sans demander l'avis / le consentement de ses collègues au risque de bousculer leur identité psychologique (voir le marqueur 2). Donc, toute modification dans le monde doit se faire dans un contexte et une situation appropriés aux intentions qu'on a et tenir compte de la répercussion de ces bouleversements sur les allocuteurs. Si l'on déroge à ce principe, il y a le risque que ces modifications ne se réalisent pas ou qu'elles se réalisent à l'encontre des attentes.

14) *la compétence communicative*: savoir écouter l'autre, employer un ton et un registre stylistique convenables, savoir argumenter, avoir la capacité de produire des énoncés corrects dans une langue donnée etc. On la représente sous une forme de tableau synthétisant plusieurs modèles qui ont été élaborés [4].



D'une manière plus générale, souligne G. Spielmann dans son article *La compétence communicative. Les situations de l'utilisation*, [2013], cette compétence représente la capacité de communiquer efficacement dans une langue. Elle renferme plusieurs compétences additionnelles: *linguistique* – habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication, *sociolinguistique* – habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction d'une situation de communication, *socio-culturelle* – habileté à interpréter et à utiliser les objets culturels liés à une situation de communication, *référentielle* – habileté à interpréter et à utiliser les domaines d'expérience, les objets du monde et leurs relations dans une situation de communication, *stratégique* – habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en fonction de l'intention des locuteurs [5].

15) *des savoirs pour créer un régime de „politesses communicative”*, étant donné qu'il est impossible d'organiser une communication efficace sans tenir compte de certains principes de politesse. Ici on pourrait mentionner les six maximes et les sous-maximes de Leech [1983: 132] qui se greffent sur les notions du «coût» et du «bénéfice»:

1) *Maxime de tact*

- Minimisez le coût de l'autre (dans le cas des impositifs et des commissifs),
- Maximisez le bénéfice de l'autre;

2) *Maxime de générosité* (dans le cas des impositifs et des commissifs)

- Minimisez le bénéfice de soi,
- Maximisez le coût de soi;

3) *Maxime d'approbation* (dans le cas des expressifs et des assertifs)

- Minimisez le déplaisir de l'autre,
- Maximisez le plaisir de l'autre;

4) *Maxime de modestie* (dans le cas des assertifs)

- Minimisez le plaisir de soi,
- Maximisez le déplaisir de soi;

5) *Maxime d'accord* (dans le cas des assertifs)

- Minimisez le désaccord entre soi et l'autre,
- Maximisez l'accord entre soi et l'autre;

6) *Maxime de sympathie* (dans le cas des assertifs)

- Minimisez l'antipathie entre soi et l'autre,
- Maximisez la sympathie entre soi et l'autre.

Ensuite, pour détailler, il faut souligner que ce marqueur apparaît sous la forme d'un complexe de moyens de *savoir dire* (dont les outils sont: être entendu, être écouté, être compris [Martin J.-C.]) et *savoir faire* (activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance [7]), présentant finalement un *savoir être* reflété dans l'agencement des composantes communicatives de manière à prévenir les mésinterprétations possibles. La politesse communicative établit un pont permettant la rencontre des partenaires et prévient les conflits. Lors de la rencontre entre des représentants de cultures différentes, de positions sociales différentes, d'âges différents, d'expériences de vie différentes, ces derniers attachent une grande attention à l'attitude de l'Autre, ainsi qu'à son langage, à ses comportements et à ses réactions aux messages. Un sourire, un regard bienveillant, une poignée de mains, une gamme de gestes ou paroles polies rassurent l'interlocuteur et lui font comprendre que son partenaire n'a pas l'intention de lui nuire. La politesse dans les contacts constitue un signe langagier de sympathie, crée une prévention contre le conflit. C'est le premier pas pour établir un contact entre les deux partenaires.

La politesse aide aussi à résoudre les conflits. Dans la vie, les malentendus peuvent se produire à tout instant si les deux partenaires n'accordent pas une attention suffisante à la politesse. Un malentendu peut dégénérer en conflit et déclencher la violence. Inversement, dans la boxe, par exemple, les sportifs se serrent la main pour marquer le commencement et la fin du match ainsi que le respect de l'autre. La réconciliation demande aussi de la politesse.

Néanmoins, la politesse peut constituer aussi une des sources de malentendus si l'on se réfère à leurs origines. Elles peuvent être:

a) une divergence d'interprétation du message par l'allocutaire par rapport à l'intention du locuteur;

b) l'ambiguïté ou l'implicite d'un message quand le contexte est polysémique et que le message permet plusieurs interprétations. Les normes et les formes de politesse varient d'une culture à l'autre et la politesse s'exprime souvent de façon indirecte, voire implicite. Les interprétations erronées sont fréquentes. Par exemple, un concierge chinois salue un matin un locataire français en lui disant: «Où allez-vous?» Une question formelle chinoise à laquelle on n'est pas obligé de répondre et qui indique le degré d'intimité du locuteur envers son interlocuteur. Le Français a été fort choqué par la question: «C'est un espion? Pourquoi veut-il savoir où je vais?» Une salutation amicale est interprétée ici comme une violation de l'espace privé [6].

La politesse fonctionne comme un système de conventions dont la forme et le fond sont liés par des règles sociales. Elle permet de décrire la logique et l'ordre de ce qui se fait ou ne se fait pas. Elle permet aussi un choix dans les catégories de formulation selon le statut des interlocuteurs, le temps ou la situation. Ce qui permet l'expression individuelle, la créativité, ainsi que le développement de la compétence sous forme de stratégie de communication.

Pour créer un régime de politesse communicative, on devrait développer les compétences linguistiques et culturelles en mettant l'accent sur les fonctions suivantes: saluer, pré-

senter, remercier, excuser, féliciter, complimenter, inviter, offrir, demander, accepter / refuser, approuver / désapprouver, souhaiter et exprimer des vœux, ouvrir / clore une conversation, introduire des sujets de conversation, changer de sujet, interrompre la conversation, etc.

16) **une identité crédible**. Savoir qu'on ne le croit pas, que l'on a des doutes sur les propos qu'il émet inhibe le parler du locuteur, le fait apparaître sous une image désavantageuse. À l'avis de P. Charaudeau [3] cette identité repose sur le besoin pour le sujet parlant d'être cru, soit par rapport à la vérité de son propos, soit par rapport à ce qu'il pense réellement, c'est-à-dire sa sincérité. Le sujet parlant doit donc créer et défendre une image positive de lui-même qui l'entraîne stratégiquement à se répondre à la question: "comment puis-je être pris au sérieux ?" Pour ce faire, il peut adopter plusieurs attitudes discursives:

- de *neutralité*: il efface dans son discours toute trace de jugement ou d'évaluation personnelle; l'impartialité dont il fait démonstration doit insuffler à l'Autre l'idée que tout ce qu'il énonce a le droit d'être cru comme étant une chose attestée;
- de *distanciation*: il adopte l'attitude froide et contrôlée du spécialiste qui raisonne et analyse sans passion; il opère avec des faits et non pas avec des raisonnements personnels;
- d'*engagement*: il opte (de façon plus ou moins consciente) pour une prise de position dans le choix des arguments ou le choix des mots, ou par une modalisation évaluative apportée à son discours. Cette attitude est destinée à construire l'image d'un sujet parlant comme un "être de conviction". La vérité, ici, se confond avec la force de conviction de celui qui parle, et celle-ci est censée influencer l'interlocuteur;
- d'attitude *démonstrative*: il impose à l'autre des arguments et un certain mode de raisonnement que celui-ci devrait accepter sans discussion.

Le fait d'être conçu comme **digne de foi** communique une splendeur particulière à tous les types d'identité mentionnés.

II. Les marqueurs de l'identité communicative de l'Allocutaire

À l'analyse, on observe que tous les marqueurs caractérisant le locuteur sont teintés d'une nuance de déficience, d'une nécessité polyvalente: convaincre quelqu'un, s'imposer, argumenter une affirmation, défendre quelque chose (un point de vue, par exemple), informer, instruire etc., tandis que ceux de l'allocutaire possèdent une couleur d'apport bénéfique à effet remédiable. Il faut remarquer que presque rien n'est étranger à l'allocutaire dans ce que possède son partenaire, à l'exception de ce besoin d'aide – le motif de l'intervention du locuteur. C'est pourquoi dans l'exposé des marqueurs d'identité de l'allocutaire nous mettrons l'accent sur ceux qui diffèrent d'une certaine façon des particularités du locuteur ou qu'il a en plus.

Donc, l'allocutaire en tant que participant et co-édificateur de l'acte de communication doit détenir les marqueurs suivants:

1) **posséder "l'identité du moi"**. Cette conscience identitaire a les mêmes paramètres que ceux du locuteur. Seulement la perception de la différence de l'autre est marquée par un complexe de supériorité (attesté ou implicite): l'allocutaire sait que son partenaire a besoin de lui, qu'il le croit possesseur d'une information, ou d'un bien et qu'il peut dicter certaines conditions dans la bonne marche de la communication. Il paraît que chez l'allocutaire le principe du soi-même est supérieur au principe d'altérité et il tâche souvent d'en tirer les bénéfices. De là les situations où il demande:

- un autre service en retour (simultané ou en temps nécessaire),
- une rémunération pour le service, comme la mouche dans la fable de La Fontaine:

[...] Après bien du travail le Coche arrive au haut.

Respirons maintenant, dit la Mouche aussitôt:

J'ai tant fait que nos gens sont enfin dans la plaine.

Ca, Messieurs les Chevaux, payez-moi de ma peine.

2) **posséder une identité psychologique** toute semblable à celle de son partenaire. Cela leur permet de se trouver sur un pied d'égalité et, en collaborant, ils s'améliorent ce fond de toile connotatif dont nous venons de parler. Le sentiment de l'équilibre de l'allocutaire avec les choses de ce monde qu'il emprunte chez son partenaire, doublé de ses efforts qu'il doit faire pour le défendre, l'amène parfois à employer des moyens peu prédictibles, mais efficaces, comme dans l'exemple qui suit:

- Pas de voleurs dans ma maison! (criait le propriétaire, M.R.)

C'est alors que tout doucement, mon père (l'allocutaire, M.R.) ouvrit notre porte.

- Monsieur, dit papa posément, vous êtes le propriétaire. Et moi, je suis M. Pasquier [...]

- Vous êtes M. Pasquier? Eh bien? Qu'est-ce que ça peut faire?

- Cela fait, monsieur, dit papa, que je vous prie de descendre et de ne pas troubler plus longtemps la paix de cette maison. [...]

- La paix de cette maison! Vous parlez de ma maison! Ma maison, monsieur! [...]

- Il est possible, dit papa, que cette maison vous appartienne. Mais c'est nous qui l'habitons et nous avons droit à la paix, nous payons aussi pour la paix [...] Et vous croyez, monsieur, que je vous laisserai faire sans vous châtier, à ma façon? [...] Oui, monsieur, je vais vous châtier! Vous ne méritez pas autre chose. Vous êtes laid. Vous êtes gras. Vous êtes ridicule et bête. Vous avez le regard faux. Et même, vous ne vous refusez rien: vous vous offrez d'être chauve!... (G. Duhamel, pp. 208-209).

L'attaque de l'allocutaire a été si rapide, si inattendue et si bien exécutée que le locuteur (le propriétaire) a dû prendre la fuite.

Une nuance supplémentaire: l'allocutaire éprouve un sentiment de satisfaction quand il sait que l'Autre a besoin de lui⁵ et surtout quand son intervention a eu un reflet bénéfique pour sa face positive. Par exemple, après avoir châtié le propriétaire, papa est revenu „...en donnant des poignées de main à certains locataires demeurés sur son passage pour lui témoigner leur respect, leur estime, leur vibrante admiration”. (G. Duhamel, p. 210)

3) **posséder une identité sociale.** C'est ce qui donne à l'allocutaire le droit à la réponse et à la collaboration en général, ce qui le rend reconnaissable par le locuteur, au nom d'une valeur qui est acceptable dans cet acte interrelationnel concret. C'est notamment cette série de marqueurs sociaux – l'âge, la position sociale, l'aspect physique, le document attestant des études faites, la profession qu'il exerce, la renommée acquise, les relations, la richesse etc. qui attire sur lui l'attention du locuteur et le “condamne” à devenir allocutaire. De là cette remarque: le locuteur qui a besoin d'aide ne s'adresse pas à n'importe qui. Il cherche, il choisit, il évalue chez les prétendants les marques des potentialités, le niveau du bénéfice à tirer.

4) **accepter l'insatisfaction de l'état du monde physique ou moral que ressent le locuteur, partager son état d'inconfort et accéder à la critique de ce monde faite par le locuteur.** C'est le premier pas dans l'acceptation d'être l'ego du locuteur. Cette similitude d'affectations forme l'intention des deux protagonistes, rend conjoints leurs efforts ultérieurs. Et puisque „l'union fait la force” c'est encore cette similitude de visions qui les motive dans leurs activités ultérieures. Dès lors, la collaboration devient coopérative et vise à l'instauration d'un consensus, voire une fusion entre les interactants, chacun cherchant humblement à apporter sa pierre («sa contribution») à l'édifice qu'on va construire en commun [Kerbrat-Orecchioni 1992: 149-150].

5) **être intentionnellement marqué,** sentir la nécessité de contribuer à faire certaines modifications dans l'état du monde – écho de l'insatisfaction et de l'inconfort ressentis par le

⁵ Ce n'est point par hasard que le Moldave affirme: „Trăiești atât cât altora te dăruiești” – On est vivant autant qu'aux autres on est donnant.

locuteur se reflétant dans son intervention. Une fois entré dans le dédale des intentions de son partenaire, l'allocutaire doit embrasser tous les risques et les inconvénients possibles, et il lui faut parfois une forte dose de courage. On a un fameux exemple dans le conte d'A. Daudet où l'habit à palmes vertes (personnification du subconscient de M. Guillardin) veut lui ouvrir les yeux sur les origines de ses succès (grâce aux adultères de sa femme, M.R.) ce qui met celui-ci en colère, d'où le risque de perdre sa jolie guirlande verte et d'être jeté au feu. (Oulissova, N. et all. Textes d'étude. M.-L. Editions „Просвещение”, 1966, p. 49-53).

6) **avoir des prédispositions à la communication**, c'est-à-dire qu'après avoir reçu le(s) signalement(s) du locuteur concernant le besoin d'avoir une collaboration, l'allocutaire accepte de lui offrir le secours dans la mesure de ses possibilités et s'engage à respecter les conditions que celui-là lui demande. Dès lors il doit:

- *exprimer le désir de communiquer,*
- *accepter l'introduction du locuteur dans son espace personnel / social,*
- *prendre une attitude loyale envers l'intervention du locuteur (accepter l'information proposée par le locuteur),*
- *posséder des compétences pour accéder au contenu de l'information (connaître le code, avoir des connaissances sur le domaine abordé),*
- *accepter le temps, le lieu et la situation de communication.*

7) **avoir des compétences communicatives**: savoir écouter l'autre, employer un ton et un registre stylistique convenables, savoir argumenter, entretenir le régime de politesse communicative etc. En 1972, D. Hymes définissait la compétence de communication comme «la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social».

S. Moirand [1982: 20] parle de quatre composantes constitutives de la compétence de communication:

- *La composante linguistique* – la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- *La composante discursive* – la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- *La composante référentielle* – la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- *La composante socio-culturelle* – la connaissance et «l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux».

Dans la vision de D. Coste [1978: 25-34] la compétence de communication comprend de même quatre composantes principales:

- a) *La composante de maîtrise linguistique*: savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés qui coïncide avec celle de S. Moirand,
- b) *La composante de maîtrise textuelle*: savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation),
- c) *La composante de maîtrise référentielle*: savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part,
- d) *La composante de maîtrise situationnelle*: savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue.

D'après P. Charaudeau la compétence «situationnelle» ou «communicationnelle» «...exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange» [2001: 37].

8) **respecter le locuteur, voir en lui un alter ego** – toujours d'après une triade de paramètres mais d'une autre nature: *il* (l'allocutaire) *apparaît tel qu'il réagit à la demande de l'Autre* → *il a ce qu'il donne à l'Autre* → *il est ce qu'il répond à l'Autre*. Et c'est notamment la manière de réflexion de l'autre qui convainc le sujet parlant (le locuteur) de continuer à détailler sa requête. Si l'allocutaire lui tourne le dos, s'il demande qu'on ne le dérange pas, s'il ne réagit d'aucune façon, le locuteur devra abandonner son intention et trouver un autre allocutaire.

9) **signaler qu'il est prêt à la collaboration** avec le locuteur qui lui signale

- *qu'il a besoin d'une information* (dans les demandes, les questions...),

- *qu'il cherche un collaborateur*,

- *qu'il cherche quelqu'un qui l'écoute/l'aide, lui donne un conseil* etc.

Pour ce faire l'allocutaire emploie certains modificateurs de son état précédent: il délaisse son occupation, il occupe le face-à-face, il crée une atmosphère d'attente informationnelle, il remodèle son territoire et, si c'est nécessaire, partage l'état d'esprit du locuteur (adopte le rôle de consolateur).

10) **comprendre que s'il accepte par ses interventions à changer quelque chose dans le monde / chez l'autre il devra changer lui-même** – une décision pleine de responsabilité qui met en jeu le sort de l'acte de communication. Le refus d'accepter ce principe risque d'affecter l'image de soi, la partie narcissique dans l'acceptation de E. Goffman [1973]. Au contraire, si l'allocutaire compatit et se prête bénévolement à la collaboration, son image n'aura qu'à gagner.

11) **avoir la prédisposition à la reconnaissance**: c'est-à-dire avoir une approche positive de la motivation du locuteur et savoir non seulement la comprendre, mais aussi à l'exprimer, à la reformuler, si c'est nécessaire, clairement et sans détours. Cette prédisposition crée le fondement de l'attitude de médiation, c'est sur elle que repose le climat de confiance que l'allocutaire crée et doit pouvoir entretenir tout au long du processus de communication.

12) **savoir maintenir le régime de „politesse communicative”** introduit par le locuteur. Cet acte de conduite responsive renforce les autres marqueurs déjà présentés et assure le succès de la communication.

À la réflexion, ces marqueurs sont nécessaires tant au locuteur, aussi bien qu'à l'allocutaire, vu que si la communication prend cours, ils devront changer de rôle. Il s'agit seulement de ce jeu de leur apparition *in praesentia* ou *in potentia*, sorte de toile de fond (background). Etant donné que ces paramètres se ressemblent beaucoup, le passage d'un rôle à un autre ne paraît pas compliqué.

Une question qui peut apparaître: en quelle mesure les interlocuteurs peuvent et doivent manifester leurs identités? Il nous semble qu'ils doivent les manifester de par le contrat de communication où le locuteur doit évaluer les limites de ses manœuvres dont il dispose dans le cadre du contrat pour exploiter les contraintes imposées par les conformateurs – situation, contexte, contact, message etc. et faire le choix des moyens d'édification des messages en rapport avec son vécu, ses savoirs, les procédés correspondant à ses projets de parole et les intentions qu'il veut réaliser en “exploitant la collaboration” avec son partenaire, et l'allocutaire doit peser le niveau de crédibilité de son attachement au projet du locuteur et l'importance du rôle qu'il veut jouer dans la communication.

Références:

1. Benveniste, E. "De la subjectivité dans le langage". In: Problèmes de linguistique générale, 1. Paris: Gallimard, 1966.
2. Charaudeau P. *Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière*. In: Charaudeau P. (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Harmattan, Paris, 2009.
3. Charaudeau, P., Maingueneau, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éd. du Seuil, 2002.
4. Coste, D. „Lecture et compétence de communication” In: Le Français dans le Monde, 1978, N° 141, Hachette-Larousse.
5. Couilenburg Van J.J., Scholten O., Noomen G.W. *Știința comunicării*. Versiune românească de T.Olteanu. București, HUMANITAS, 1998.
6. Erikson, E.H. *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company, 1968.
7. Goffman, E. *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I*. Traduit de l'anglais par A.Accardo, 1973, Collection «Le sens commun».
8. Hymes, D.H. "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*, 1972, Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.(Part 2).
9. Jakobson, R. *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit, 1963.
10. Kerbrat-Orecchioni, C. *L'énonciation*. Paris, éditions A.Colin, 1980.
11. Leech, G.N. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983.
12. Martin, J.-C. *Le Guide de la Communication*. Oaris, Ed. Marabout, 1999.
13. Moirand, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982, 4^e édition, 1992.
14. Ricœur, P. *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil, 1990.
15. Rumleansch, M. *Les particularités de l'information dans la communication verbale*. In: *Traditione și inovare în cercetarea științifică* (ed. a V-a). Mater. Coloquia professorum, Bălți, 2014.
16. Spielmann, G. *La compétence communicative. Les situations de l'utilisation*, 2013 (<http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/FLE/competence.htm>)
17. Taylor et al. 1994. A socialization model of child behaviour. <https://www.researchgate.net/A-socialization-model-of-child-behaviour-Taylor-et-al-1994-based-on>
18. Vanderveken, D., *Les actes de discours*. Liège / Bruxelles, Mardaga, 1988
19. Zhihong Pu. *La politesse comme entrée pour l'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère* <http://gerflint.fr/Base/Chine2/pu.pdf>

Webographie:

1. <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/locuteur>
2. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/allocutaire/2400>
3. <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>
4. <http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/FLE/competence.htm>
5. https://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence_de_communication
6. <http://gerflint.fr/Base/Chine2/pu.pdf>
7. <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/3593>

Sources littéraires:

1. Duhamel, G. *Le notaire du Havre*, 1933.
2. Mortimer, S. *L'amour peintre*. Paris, Ed. R.Julliard, 1962.
3. Aymé, M. *La belle image*. Editions Gallimard, 1941.
4. Boule, P. *La planète des singes*, Paris, Ed. R.Julliard, 1963.
5. La Fontaine, Jean de. *Fables choisies pour les enfants*, illustrées par Boutet de Monvel, Paris, Plon-Nourrit & Cie, 1888.
6. Oulissova, N., Matvéeva, N., Dolinine, K. *Textes d'étude*. M.-L. Editions „Просвещение”, 1966.
7. Шукшин, В. Танцующий Шива: http://www.net.lit.com/writer/2394/books/17384/shukshin_vasilij_makarovich/tantsuyuschiy_shiva/read

ЗОБРАЖАЛЬНА ДОВЕРШЕНІСТЬ І ПОВНОТА ПОЕТИКИ ПОВІСТІ М. СТЕЛЬМАХА «ГУСИ-ЛЕБЕДІ ЛЕТЯТЬ» (НА МАТЕРІАЛІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ЗВОРОТІВ)

Марина ТУНИЦЬКА, доктор-конференціар,
Бельцький державний педагогічний університет «Алеку Русо»

Abstract: *The article explains and motivates the meanings of phraseological unites in the M. Stelimah's story «Гуси-лебеді летять».*

Keywords: *phraseological unit, individual style, stylistic role in the story.*

Художній текст фокусує в собі естетичну енергію автора. На написання твору, за визнанням автора, його надихнула «чарівна пісня «Гуси-лебеді» (7), але відчутна фольклорна присутність у повісті (простежується на всіх рівнях тексту).

Піднесено-таємнича тональність домінує у творі М. Стельмаха з першого до останнього рядка, і не тільки навколо кожного читача *«починає кружляти видіння казки, її нерозгадані дороги, дрімучі праліси і ті гуси-лебедята, що на своїх крилах виносять з біди малого хлопця. Казка вкладає... в уста оте слово, до якого дослуховуються земля і вода, птиця в небі й саме небо...»* (6).

Фразеологізм *вкладає в уста*, використаний автором, сприяє таємничості, загадковості всього вислову. За словником, цей фразеологізм має значення: «у висловлюваннях своїх героїв проголошувати певні ідеї, виражати думки, переконання і т. ін.» (6; т. 1, 490). Однак письменник надає цьому сталому виразу урочистості, секретності, незвичайного впливу завдяки оточенню, контексту, продемонстрованому нами.

Цікаво також, що казкова атрибутика зумовлює зміст і характер епізодів, які стосуються описів реального пореволюційного українського села. Наприклад, зустріч Михайлика з завжди веселим і оптимістично налаштованим дядьком Миколою, *«який ніколи не впадав у журбу, а навпаки, любив так похвалитися, щоб іще хтось не крізь смуток дивився на світ»* (16).

◇ *Впадати в журбу* – мати важкий настрій, журитися, переживати, похнюпитися. Зауважимо, що цей фразеологізм створено письменником за аналогією до сталих виразів: *впадати на думку, впадати в голову, впадати в дитинство, в крайнощі, в непам'ять, впадати в пасію (гніватися), впадати в душу, в око, впадати в гнів* (9; кн. 1, 146).

◇ *Дивитися на світ ясними очима* – позитивно сприймати навколишню дійсність (9; кн. 1, 237). М. Стельмах вдається до зміни усталеного фразеологізму і трансформує його *«дивитися на світ не крізь смуток»*. Адже це співвідноситься з реальним станом селянина того часу.

Мовлення дядьки Миколи густо пересипане прислів'ями та приказками народнорозмовного характеру. Нестатки він сприймає з гумором. Не вродило жито, а дядько відповідає: *«Хіба я винен, що погода не послухалась Бога й мене? Через неї не дібрав я трохи зерна, так зате полова яка: хоч сам їж, хоч посоли і попадю годуй!... А щоб тебе та бодай тебе, – відповідала на його жарти жінка»* (16). Підкреслені вирази є аргументом наших тверджень. Фразеологізм *бодай тебе (вас, їх)* уживається для вираження здивування, захоплення (9; кн. 1, 43).

Звертаючись до оповідача, тобто Михайлика, дядько Микола влучно влітає в своє запитання фразеологізм:

«– Ти чого, підпомагачу, *зуби шкіриш?*...»

– *А що я тобі кавав? – насочуються сміхом вуса і кирпа дядька Миколи»* (17).

Подаємо за словником значення ФО.

◇ **Вишкіряти (шкірити, щирити) зуби** – зневажл. 1. До кого і без додатка. Сміятися. 2. Робити грізний вигляд. 3. Злісно накидатися на кого, що-небудь, чинити опір комусь, чомусь, виступати проти когось, чогось. У тексті фразеологізм вжито в першому значенні.

◇ **Насочуються сміхом вуса і кирпа** – є новоутворенням автора за аналогією усталеного виразу .

◇ **Сміх бере, розібрав, узяв** (9; кн. 2, 834).

Отже, зустріч з дядьком Миколою призводить до того, що над хлопчиком «знов <...> **майнуло чародійство казки**» (17).

Фразеологізм ◇ **майнуло в голові** автор трансформує, занурюючи читача в казковий світ ◇ **майнуло чародійство казки**. При цьому відбувається розширення, тобто експансія усталеного виразу.

Під час читання дядьком Миколою татового листа Михайлика **розбирає сміх**, однак, щоб показати прихованість сміху, автор вдається до оновлення фразеологізму «Я дуже радію, що мій тато живий, але коли читається, кому **передати поклони до самої сирій землі, мою радість підмиває сміх**» (18). Субституцією постає фразеологізм ◇ **уклонятися до землі** – кому. Низько схилитися, виражаючи пошану (9; кн. 2, 912). Тут письменник вводить свої слова – **передати поклони** і додає слово **сирій**.

Народнорозмовною приказкою в тексті листа є «**Хай легко йому живеться і хліб жується**» (19).

Щоб надати урочистості моменту, коли читається лист від батька оповідача, М. Стельмах послуговується книжним варіантом ФО. «Тому і я, **зітхнувши, стуляю уста і теж починаю похитувати головою**» (19).

◇ **Затуляти (закривати, замикати, затикати, зашивати і т. ін.) рота (рот, уста, пельку і т. ін.)** – 1. Замовкати. 2. Кому. Примушувати кого-небудь замовкнути, не давати змоги висловлюватися (9; кн. 2; 319). Автор вдається до словотворчої зміни дієслова, замість розмовного префікса **за-**, послуговується нейтральним – **с-** : **стуляю уста**.

Завдяки дідові й матері маленького героя природний цикл загалом, зокрема прихід весни і літа, персоналізується в образі чарівника. Доведемо сторінками тексту. «Мені хочеться **полетіти за лебедями... І радість, і смуток, і срібний передзвін огортають та й огортають мене своїм снуванням**» (6).

Усталений фразеологізм ◇ **обгортати (огортати) душу (серце) тугою, сумом, смутком** – викликати переживання, душевні страждання, неспокій і т. ін. (9; кн. 2; 564) – обростає новим смислом і надає висловлюванню неабиякої емоційної наснаги.

Радісна зустріч з природою навесні супроводжується навіть витанцюванням Михайлика та його друга Петра. «**Річка ще спить собі, а струмки вже б'ють у бубни... Петро вибиває ногами гонака**».

ФО ◇ **вбивати тропака (гонака)** – завзято танцювати (9; кн. 1; 79).

Спостереження хлопців за змінами в лісі дозволяють їм побачити, як... «**очікуючи весну, гомонить душа лісу**» (21).

Автор видозмінює відомий фразеологізм ◇ **душа співає**. Хто-небудь перебуває в дуже доброму, радісному настрою (9; кн. 1; 280). Додавши іменник «**лісу**» до ФО, М. Стельмах одухотворює цю велику площу землі, зарослу деревами і кущами, а відчуття радісного настрою передає дієсловом «**гомонить**» – тут образне значення – видає незрозумілі звуки, шумить.

Індивідуальним новотвором щодо усталених виразів, якими персоналізується природа, постає вираз у реченні: «**Виходить, уже не мертвий ліс, бо лебеді принесли на своїх крилах весну і життя!**» (22).

Літо творить диво на світанні, а тому коли *«літечко торкнулось руками до ягід, (то) вони почали паленити»* (59). Зрештою, навіть у вітрякові, який стоїть посеред поля, автору вживається *«селянська птиця-казка...біля самого неба вітряки намотували на свої крила бабине літо і час»* (63).

◇ **Бабине літо** – 1. Теплі, сонячні дні на початку осені. 2. Павутиння, що літає в повітрі в теплі осінні дні (9; кн. 1; 442). Письменник поширює фразеологізм іменником **час**, від чого надає ще більшої таємниці вітрякові, який ховає спомини деяких подій.

І хоча казка раз за разом *«знову відпливає»* від Михайлика, проте жодна, навіть найболючіша і найдраматичніша реальність не здатна остаточно подолати чарівність фантастично-казкового способу сприйняття діяльності, яка твориться у дискурсі М. Стельмаха і в цьому йому допомагають також одиниці вторинної номінації – численні фразеологізми.

Не можна не звернути уваги і на те, що й соціальна реальність українського села початку 20-х рр. ХХ ст., яку автор описує ретроспективно, також ідеалізується. Наприклад, один з Михайликових односельців на ім'я Порфірій через несправедливі і жорстокі дії продзагону, що реквізував у нього вирощений важкою – навіть можна було б сказати – страдницькою працею хліб, подався до банди. А потім з повинною прийшов до голови комбіву дядьки Себастьяна. Вони колись сиділи за однією партою в школі. Сцена цієї зустрічі та спогади набувають емоційного накалу завдяки доречно використаним ФО. Доводимо текстом. *«Продагенти обізвали його (Порфірія) чмурем і почали погрожувати оперативною трійкою, яка в ті часи на місці чинила суд і розправу»* (99).

◇ **Чинити суд** – Судити, розправлятися (6; т. 4; 823). Автор вдається до розширення усталеного виразу, додаючи лексему **розправу**, чим виокремлює жахи тоталітарної системи.

Діалог також яскравіше ФО.

« – **Не печи хоч ти мене, Себастьяне...**

– **Хай тебе чорти на тім світі печуть!**

– *Надивився я на тих, хто вміє пекти душу. На це не треба великого розуму...* (100).

◇ **Пекти душу (серце)** – Завдавати кому-небудь великих моральних страждань; мучити, непокоїти (6; т. 4; 610).

◇ **Хай тебе чорти на тім світі печуть** – Вживається для передачі зневажливого ставлення до когось, чого-небудь, втрати будь-якого інтересу до когось, чого-небудь, крайнього невдоволення кимсь, чимсь (6; т. 4; 838).

◇ **Великого розуму** – Дуже розумний (9; кн. 2; 760).

У першому реченні діалогу М. Стельмах вдається до еліпсу, проте у подальшій репліці впливає ФО повністю. В останньому реченні відбувається авторський новотвір фразеологізму: **На це не треба великого розуму** – тобто не треба бути дуже розумним. Подальша розмова також включає сталі вирази.

« – **Пиши, що не будеш брати участі в політиці...** – **Скільки я передумав про Чека. Скільки одна згадка про нього каламутила душу...**» (101).

◇ **Брати участь** – Бути учасником чого-небудь (6; т. 1; 182).

◇ **Колотити душу** – Викликати злість, роздратування, обурення, збентеження (9; кн. 1; 387).

◇ **Каламутити воду** – 1. Вносити розлад, неспокій. 2. Підбурювати, підмовляти кого-небудь до якихось дій (9; кн. 1; 362).

Ми проілюстрували наявність у словнику двох фразеологізмів на позначення роздратування, збентеження, неспокою. В аналізованому творі постає контамінова-

ний фразеологізм, тобто об'єднання частин із зазначених виразів у словнику, отже в автора: *каламутити душу*.

Нарешті, останній фразеологізм сцени зустрічі.

« – Ой, полегшало, *ніби гора звалилася з пліч!* – *підіймає вгору ковшисті руки Порфирій*» (102).

◇ *Як (ніби, немовби) гора з плечей (пліч) звалилася* – У кого-небудь відпали турботи, не стало сумнівів, важких обов'язків, полегшився тяжкий душевний стан (9; кн. 1; 188).

Дядько Себастьян дозволив Порфирію без наслідків повернутися до вільної хліборобської праці. І самому Порфирію у це було важко повірити, проте його історія завершилася щасливо, тому, певно, її і було розказано. Адже історії відомі про катування влади над «селянами-куркулями».

Автор розповідає в іронічний спосіб про підступного і відрозливого «добродія» Юхрима Бабенка, який також одержав від дядьки Себастьяна по заслугі. Щоправда, йдеться не про насильство, а про дискурсивне і літературне встановлення справедливості. Отож Бабенко звернувся до Себастьяна з вимогою надати йому характеристику, що дозволила б Юхриму зайняти хоч якусь начальницьку посаду. Втім, голова комбіву не розгубився і не тільки написав у характеристиці правду про цього «розпронесучого сина», а й виявив талант народного епіка. За текстом цього так званого документа, усі очі могли дізнатися про те, що Юхрим Бабенко у «селі народився, хрестився і виріс, та, натурально розуму не виніс. Основні прикмети даного індивідуума: ледачий, як паразит, брехливий, наче пес, кусючий, мов гад, смердючий, ніби тхір: що видить, те брідить. Основа життя і діяльності його – *на чужому горі попасти в рай і зачинити за собою двері, щоб більше ніхто не потрапив... буде каламутити воду, бо соціально небезпечний*» (107).

Подані приклади і казковий дискурс повісті М. Стельмаха в цілому твориться ним передусім за посередництвом натхненої роботи зі словом, а не через опис подій, останні інколи трансформуються в поетичний зміст. Письменник оновлює, поширивши фразеологізм ◇ *на чужому горі попасти в рай* – отримати насолоду, блаженство, щастя за рахунок чужого горя. Розгорнутим висловлюванням сталим за змістом є: «*На чужому горі попасти в рай і зачинити за собою двері, щоб туди більше ніхто не потрапив*». Чи можна дати більш влучну характеристику?

Отже, дуже важливим виявляється для Михайлика світ людини. Автор насичує уривок художньо-естетичним змістом, коли йдеться про покарання ліричного героя через прогулянку босоніж по морозу і снігу. Хлопця затаврували «*урвиголовою, харцизом, баламутом, опришкою*» (9). ...*Та малий одчайдух «не дуже цим і журився, бо не раз чув, що такого добра (розуму) бракувало... и дорослим. І в них теж чогось вискакували клепки, розсихались обручі, губились ключі від розуму, не варив баняк, у голові літали джмелі, замість мізків росла капуста, не родило в черепку, не було лою під чуприною, розум якось втулявся аж у п'яти і на в'язах стирчала макітра...*» (10). Останнє речення складається з десяти фразеологічних зворотів, які є синонімічними і мають суцільне значення – людина позбавлена розуму. Усі фразеологізми належать до розмовних, деякі є фамільярними. Оновленими автором є ФО: ◇ *розум якось втулявся аж у п'яти* і ◇ *на в'язах стирчала макітра*.

Як бачимо, автор напрочуд химерно зображує світ людей. Це вміння малювати за допомогою слів і сталих виразів незвичайні образи гідне подиву.

Казковою тональністю просякнута вся повість М. Стельмаха. Навіть у подіях теж спостерігаємо казково-щасливий фінал. Так, сирота Мар'яна – наймичка у попівсько-

му домі, яка потоваришувала з родиною Михайлика та була дуже сипатичною, веселою, меткою, доброю, в кінці твору з'являється в їхній оселі, аби попрощатися з ними. Дівчина виходить заміж за червоного козака «*Ой гляди, дівчино, перепаде тобі на бублики за ці марципани*» (45). Дівчина пригостила часто родину Михайлика попівськими марципанами. ФО є трансформованою автором. Адже за словником: \diamond **перепадати на горіхи (на гостинці, на галушки)** – діставати покарання, страждати від когось (9; кн. 2; 620).

Новоствореним, тобто авторським є фразеологізм-застереження у тексті щодо майбутнього Мар'яни. «*Коли б їй трапилась хороша пара. А то, не дай бог, попадеться казна-що й розтопче молодий вік, наче квітку на дорозі*» (47).

Так ось, наречений Мар'яни – орденоносець «*три роки в сидлі проїздив*» і через це, мовляв, «*доля і нахилилась*» до нього (128). Усталеним є фразеологізм \diamond **доля усміхнулася (посміхнулася) кому** – для кого-небудь складаються сприятливі життєві обставини; таланить, щастить в житті кому-небудь (9; кн. 1; 261).

Письменник вдається до субституції, замінюючи лексему «*усміхнулася*» більш доречною в описуваній ситуації «*нахилилась*».

Таким чином, сюжет повісті є автобіографічним, в ньому актуалізована модель кола, тобто починається й закінчується повість-казка майже однаково. «*Ми з Любою бачимо, як ... лебеді натрушують на хати, на землю і в душу свою лебедину пісню. І хороше, і дивно, і радісно стає мені*». Таке обрамлення дозволяє узгодити казковий зміст із зображенням за допомогою пам'яті автора нібито реальних подій.

Повість – це симбіоз фольклорних й народницьких традицій з майстерністю автора працювати над словесним матеріалом, зокрема над фразеологічними виразами, здебільшого усно-розмовного характеру. Отже, автор використовує як усталені ФО з оцінним значенням, так і поширені додатковими компонентами, контаміновані одиниці, бінарні утворення, а також замінені іншими словами фразеологізми.

Фразеологічні одиниці – це засіб створення національно-мовної картини світу, адже вони надають можливості осмислити проблеми духовності народу, відтворити особливості національно обумовленого світобачення, тобто виявити риси ментальності українського народу.

Література:

1. Виноградов, В. В., *Стилістика. Теорія поетическої речі. Поетика*, М, ВШ, 1963. С. 18.
2. Виноградов, В. В., *О языке художественной литературы*, М, ВШ, 1973.
3. Лисиченко, Л. Л., *Лексикологія сучасної української мови. (Семантична структура слова)*, Харків, ВШ, 1976, с. 3-51.
4. Матвієнко, А., *Рідне слово*, К, Просвіта, 1994.
5. Мацько, Л. І.; Сидоренко, О. М.; Мацько, О. М., *Стилістика української мови*, К, ВШ, 2003.
6. *Новий тлумачний словник української мови в 4-х томах*, Укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко, К.: Аконіт, 1999.
7. Панченко, В., *Гуси-лебеді летять і морози 1921 р*, Дивослово, 1993, № 9, с. 4-8.
8. Стельмах, Михайло, *Бібліотека Шевченківського комітету. Вибрані твори у 2-х томах. Том 2. Гуси-лебеді летять... Повість. Щедрий вечір. Повість*, К, Український письменник, 2003.
9. *Фразеологічний словник української мови у 2-х книгах за ред. Л. С. Паламарчука*, К, Наукова думка, 1993.
10. Франко І., *Із секретів поетичної творчості*, К., 1969.
11. Штейнбук, Ф. М., «Гуси-лебеді летять...» М. Стельмаха в контексті тілесно-міметичного методу аналізу художніх творів // *Вісник Запорізького національного університету. Серія філологічні науки* 276, 2010, № 1.

ЛІНГВІСТИЧНА ПЕРСОНОЛОГІЯ: ОБ'ЄКТ ТА ІСТОРІЯ ФОРМУВАННЯ

Алла РОМАНЧЕНКО, канд. філол. н., доцент,
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Резюме: В статті розглянуті питання, пов'язані з розвитком лінгвістичної персонології. В частности вказано, що лінгвоперсонологія бере початок з кінця XIX століття – 30-х років XX століття в працях філософів і психологів. Личність як основне поняття персоналізму і персонології досліджували Н. Бердяєв, Е. Муньє, З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Е. Фромм, К. Хорні, Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк, Б. Скіннер, К. Левін, Г. Мюррей і інші. Об'єктом вивчення в названих наукових галузях є особистість, яку досліджують з різних аспектів. Як розділ мовознавства лінгвістична персонологія виходить з праць В. Виноградова, Г. Богина, Ю. Караулова, В. Нерознака.

Ключові слова: особистість, персоналізм, персонологія, об'єкт дослідження, психологія, філософія.

Гарднер Мерфі висловився стосовно важливості дослідження особистості так: «Нестача знання про людей – це не порожня, а головна загроза життя. Нестача знань про особистість, можливо, є стрижневим питанням, яке найбільш важливе для нас сьогодні – питанням розуміння, чим може стати людина за нової розстановки соціальних сил» (Murphy 1968: 38). Історія формування лінгвістичної персонології сягає кінця XIX – 30-х років XX століття. У цей час у психології починають розробляти теорію особистості. Основи названої теорії заклали К. Левін, Г. Олпорт, Г. Мюррей та інші дослідники у фундаментальних працях «Динамічна теорія особистості» (1935), «Особистість» (1937) та «Дослідження особистості» (1938) тощо. Персонологія у психології розуміється як наука про особистість. **Мета статті** – з'ясувати, як формувалась лінгвістична персонологія як новий напрямок мовознавства, встановити її витоки, висвітлити напрями та аспекти вивчення природи людської особистості.

Саме поняття *персонологія* має тісний зв'язок з терміном *персоналізм*, який уперше з'явився в зарубіжній філософії як один із теїстичних напрямків. З цього напрямку пізніше розвинулося багато психологічних теорій особистості, які визнають особистість первинною творчою реальністю й вищою духовною цінністю, а весь світ – появою творчої активності верховної особистості – Бога. Таку особистість у філософії розуміють як не матеріальну й не ідеальну, а психофізично нейтральну; світ у теорії персоналізму – це ієрархія осіб. Т. В. Слотіна розуміє персонологію як систему знань про особистість, що охоплює філософські, соціологічні, біологічні, історичні, медичні, юридичні, педагогічні аспекти, але пріоритетним є психологічне знання (Слотіна 2008: 22-23).

Персоналізм як філософський напрямок розробляв Е. Муньйо, якого вважають основоположником і головним теоретиком французького персоналізму. Центральною проблемою філософії персоналізму стало питання про універсальний розвиток людини, про особистість. Е. Муньйо та його соратники (Ж. Лакруа, М. Недонсель, Г. Мадіньє, П. Фресс та ін.) завдяки своїй діяльності сподівались на появу людей нового покоління, які займатимуть відповідальну позицію у світі, будуть готові здійснювати особистісний вибір і суспільно вагомий діяльність незалежно від світоглядної точки зору й ставлення до релігії, професійних занять та класової належності. На думку самого основоположника вказаного напрямку у філософії, певні персоналістські питання порушували у працях Сократа, Лейбніца, Фіхте, Бергсона тощо.

Формування персоналізму в Росії пов'язують з іменем М. Бердяєва, який підкреслював, що основною проблемою філософії є проблема особистості й суспільства,

оскільки через антиномію особистості й суспільства потрібно будувати будь-яке філософське вчення про людину. Особистість закорінена в побут і тільки через суспільство може реалізувати себе. За своїм спрямуванням персоналістське вчення М. Бердяєва є оптимістичним й цілісно-гуманістичним (*Горохов 2009: 115-116*).

Автори підручника з теорії особистості, Ларрі Х'елл та Деніел Зіглер, ділять усі існуючі теорії на 8 напрямків: психодинамічний, еґо-психологічний, диспозиційний, біхевіоральний, соціально-когнітивний, когнітивний, гуманістичний, феноменологічний. Представником психодинамічного напрямку є Зігмунд Фрейд, який звертав увагу на розвиток особистості, природу людини, вважаючи інстинкти рушійною силою її поведінки. Психоаналітичний підхід Фрейда до особистості являє собою поєднання теорії з терапією та з оцінкою особистості, яке пронизує всі аспекти уявлень дослідника про людську поведінку. В анатомії особистості Фрейд розрізняв три основні структури: *Воно, Я, Супер-Я*. Такий поділ особистості відомий як структурна модель психічного життя. Під *Воно* вчений розумів виключно примітивні, інстинктивні та вроджені аспекти особистості. Це щось темне, біологічне, хаотичне, яке не знає законів, не підпорядковується правилам. Згідно з міркуваннями Фрейда, *Воно* є посередником між соматичними й психічними процесами в організмі. *Я* – це компонент психічного апарату, який слугує «виконавчим органом» особистості й ділянкою перебігу інтелектуальних процесів та вирішення проблем. *Супер-Я* відповідає за соціалізацію людини: із метою ефективного функціонування в суспільстві вона повинна мати систему цінностей, норм та етики, релевантних прийнятим у її оточенні (*Х'елл 2006*). Таким чином, структура особистості у Фрейда має тричленну будову, яка передбачає єдність несвідомого, свідомого та надсвідомого.

Психоаналітична теорія Зігмунда Фрейда ґрунтується на уявленні про те, що люди – складні енергетичні системи. Беручи до уваги тодішні досягнення в галузі фізики й фізіології, він вважав, що поведінка людини активізується єдиною енергією відповідно до закону збереження енергії, тобто кількісні її показники незмінні, а якісно вона може зазнавати змін, переходячи з одного стану в інший. Крім того, учений зауважував, що кожна людина має обмежену кількість енергії, від якої залежить психологічна активність. Будь-яка активність (мислення, сприйняття, пам'ять та уява), на думку Фрейда, визначається інстинктами.

Внаслідок перегляду розглянутого напрямку у вивченні особистості з'явилися індивідуальна та аналітична теорії, представниками якої були Альфред Адлер та Карл Густав Юнг. Найвідомішими працями австрійського психолога А. Адлера є «Практика й теорія індивідуальної психології», «Осягнення людської природи», «Сенс життя». Розробляючи основи індивідуальної психології, А. Адлер зупинився на порівняно невеликій кількості принципів: відчуття неповноцінності й компенсація, прагнення до переваги, стиль життя, соціальний інтерес, творче Я, порядок народження, фікційний фіналізм. Міркуючи над питанням про типи особистостей, учений зазначає, що вони залежать від стилю життя. Оскільки у будь-якої людини стиль життя неповторний, то виокремлення типів можливе тільки в результаті грубого узагальнення. Відповідно до стилю життя, на думку А. Адлера, можна розрізнити чотири типи особистостей і зрозуміти поведінку людини: той, який керує; той, який бере; той, який уникає; соціально-корисний типи. У теорії особистості Адлера акцентується увага на унікальності кожного індивідуума й тих процесів, за допомогою яких люди долають власні недоліки, рухаючись до своїх життєвих цілей.

Аналітична теорія особистості не є новим етапом у розвитку класичного психоаналізу, це просто інший підхід, заснований на низці новітніх теоретичних поло-

жень, найяскравішим представником якого є Карл Юнг (*Психологія 2009: 275*). Основними працями вченого, які вплинули на розвиток теорії особистості та психології, є «Психологічні типи», «Аналітична психологія: теорія та практика», «Архетип і символ». В українському виданні вчення про колективне несвідоме представлено в книзі «Архетипи і колективне несвідоме», де зібрано статті Юнга, опубліковані в 1933-1955 роках (*Юнг 2012*), у яких автор розвиває ідеї аналітичної теорії.

Аналітична психологія Карла Юнга, швейцарського психіатра й психолога, ґрунтується на ідеях психології, філософії, астрології, археології, міфології, теології та літератури. За концепцією вченого, особистість складається з *его*, *особистого несвідомого* й *колективного несвідомого*. Розвиток особистості Юнг розумів як динамічний процес, як еволюцію впродовж усього життя. Особливого значення він надавав «віднайденню себе», оскільки кінцевою метою життя є прояв себе, становлення єдиного, неповторного і цілісного індивіда (*Хьелл 2006*). Юнг є автором цікавої класифікації типології особистостей, в основі якої лежать ознаки, що вказують на особистісні відмінності за домінуючим напрямком інтересів людини.

У гуманістичній психології людину розглядають як свідому істоту, як активного творця власної особистості. Опис особистості й подій у її житті ґрунтується не на минулому або майбутньому, а на дійсному досвіді (*Столяренко 2012: 47*). Гуманістична теорія особистості має два основних напрямки: «клінічний» напрямок репрезентують погляди американського психолога Карла Роджерса, основоположником «мотиваційного» напрямку є американський дослідник Абрахам Гарольд Маслоу. Спільне для обох напрямків – це думка про основне джерело розвитку особистості, яким є вроджені тенденції до самоактуалізації (*Психологія 2009: 277*). Згідно з теорією К. Роджерса, яку також зараховують до феноменологічного напрямку дослідження особистості, тенденція до самоактуалізації – потреба людини реалізувати свої природні можливості. Американський психолог А. Маслоу «головною характеристикою особистості вважав потяг до самоактуалізації, самовираження, до творчості та любові, в основі яких лежить гуманістична потреба нести людям добро». Ядро особистості утворюють гуманістичні потреби в добрі, моральності, доброзичливості, з якими людина народжується і які вона може реалізувати за певних умов (*Столяренко 2012 48-49*). Гуманістичну теорію особистості також розробляли Еріх Фромм та Карен Хорні. Е. Фромм стверджував, що поведінку людини можна зрозуміти тільки в аспекті впливів культури, що різні соціальні системи впливають на потреби людини. Особистість у його розумінні – це продукт динамічної взаємодії між вродженими потребами й тиском соціальних норм та приписів. У формуванні особистості активну роль беруть не тільки соціологічні, а й політичні, економічні, релігійні та антропологічні чинники. З огляду на екзистенційні потреби й соціальний контекст Е. Фромм вирізняв п'ять соціальних типів характеру, які панують у сучасному суспільстві. К. Хорні також акцентувала увагу на культурному й соціальному впливі на особистість (*Хьелл 2006*).

Гордон Олпорт – блискучий ерудит, енциклопедист, переконаний гуманіст – яскравий представник диспозиційного напрямку у вивченні теорії особистості (*Allport 1968*). Учений вважав, що кожна особистість є унікальною й що її унікальність можна зрозуміти через визначення конкретних рис особистості. Також Г. Олпорт був переконаний, що, вивчаючи людську поведінку, потрібно поєднувати гуманістичні та індивідуальні підходи. Його характеризують як еkleктичного теоретика, який поєднував поняття з галузі філософії, релігії, літератури й соціології та залучав їх для опису багатства й складності людської особистості.

Г. Олпорт, ґрунтуючись на праці Е. Шпранґера «Типи людей» (1922), у якій названо основні типи цінностей, запропонував виокремлювати шість рис, різною мірою притаманних особистості: теоретична, економічна, естетична, соціальна, політична та релігійна. У різних людей, на думку Г. Олпорта, спостерігаються неоднакові комбінації цінностей. Цінності, з кута зору вченого, являють собою суттєву частину особистості (*Хьелл 2006*).

Д. О. Леонтьєв, називаючи ученого архітектором психології особистості, зауважує, що Олпорт стояв біля витоків теорії рис гуманістичної психології, написав перший узагальнювальний підручник із психології особистості. Йому належить заслуга створення психології особистості як особливої предметної галузі (*Леонтьєв 2002*). Г. Олпорт сформулював відоме визначення особистості, яке наводять у багатьох підручниках із психології: особистість – динамічна організація психофізичних систем індивіда, яка зумовлює характерну для нього поведінку й мислення. Із цього випливає, що особистість у розумінні вченого – це постійно змінювана система, яка залежить від багатьох чинників.

До цього ж напрямку належить структурна теорія рис характеру Реймонда Бернарда Кеттела й теорія типів особистості Ганса Айзенка. Британський та американський персонолог Р. Кеттел активно цікавився питаннями структури, розвитку, мотивації, психопатології, психічного здоров'я особистості тощо. У цілому теорія Кеттела – найбільш комплексна система поглядів на особистість у сучасній психології, яка повністю спирається на використання точних емпіричних методів дослідження (*Столяренко 2012: 38*).

Англійський учений Г. Айзенк увійшов до історії психології як творець чотирирівневої моделі особистості. Він був переконаний, що риси особистості й типи визначаються передусім генетичними чинниками, спадковістю. На відміну від гуманістичної теорії, де акцент роблять на соціальній залежності особистості, у диспозиційній теорії цього дослідника панує думка про те, що на формування особистості довікля практично не впливає (*Столяренко 2012: 34-35*). Він створив вичерпну кваліфікацію особистісних структур та розробив метод, що дозволяє передбачати поведінку особистості.

Теоретики біхевіорального напрямку не задумуються над психічними структурами й процесами, а вважають головним чинником поведінки людини оточення, оскільки саме воно формує особистість. На думку багатьох, найбільш шанованим психологом нашого часу є Беррес Фредерік Скіннер, праці якого доводять, що вплив оточуючого середовища визначає нашу поведінку. З кута зору біхевіористів, на замовлення можна сформулювати будь-який тип особистості. Скіннер стверджував, що особистість – це сукупність соціальних навичок, сформованих унаслідок оперантного навчіння. Оперантом він називав будь-яку зміну середовища (*Психологія 2009: 283-284*).

Особливості соціально-когнітивного напрямку репрезентовано в працях видатних персонологів – Альберта Бандури й Джуліана Роттера. Американський психолог із польським корінням А. Бандура дотримується думки, що поведінка, особистісні аспекти й соціальний вплив – це взаємозалежні детермінанти, оскільки на поведінку впливає оточення, а також люди відіграють активну роль у створенні соціального середовища та інших обставин. За соціально-когнітивною теорією особистості, людська поведінка формується шляхом опанування певних патернів (*Столяренко 2012: 58*). Теорія соціального навчіння Джуліана Роттера – спроба пояснити, як індивід навчається певної поведінки, взаємодіючи з іншими людьми та оточенням. Таким чином, його теорія вказує на важливість мотиваційних і когнітивних чинників для

пояснення поведінки особистості в контексті соціального середовища та з'ясовує, як особистість взаємодіє з іншими людьми.

Американський психолог Джордж Александер Келлі був одним із перших персонологів, хто надав особливого значення когнітивним процесам як основній особливості функціонування людини. Він побудував теорію особистості на основі конструктивного альтернативізму. Теорія особистісних конструктів, розроблена вченим, являє собою підхід до розуміння людей, який ґрунтується на спробі увійти в їхній внутрішній світ та уявити собі, який вигляд мав би цей світ для них із найбільш вигідної позиції (*Фрейджер 2002: 20*). Дж. Келлі концентрує увагу на психологічних процесах, що дозволяють людям розуміти події, які відбуваються в житті.

Курт Левін – німецький та американський психолог, теоретик та експериментатор, представник когнітивного підходу до вивчення особистості – належить до тих учених, хто заклав підвалини персонології (*Lewin 1935*). Його наукові ідеї значною мірою вплинули на розвиток соціальної психології, гештальтпсихології, ставши основоположними для різних шкіл і напрямків. На особливу увагу заслуговує теорія поля, суть якої полягає в тому, що людина живе й розвивається в «психологічному полі» предметів, які її оточують. Б. Зейнгарник зауважує, що в К. Левіна психологічне поле являє собою не об'єктивну реальність, а феноменологічний світ. Таке розуміння категорії поля вказує на суб'єктивний характер об'єктивної реальності. Поведінка людини може бути вольовою й польовою. Перша залежить від внутрішніх потреб та мотивів, друга – від впливу зовнішніх об'єктів, тобто польова поведінка особистості не залежить від внутрішнього світу людини (*Зейнгарник 1981*). Отже К. Левін – засновник психологічної теорії поля, яка становить собою метод аналізу простору як окремої людини, так і групи. Ключовим поняттям у його теорії є життєвий простір, що охоплює всю множину реальних і нереальних, актуальних, минулих і майбутніх подій, які перебувають у психологічному полі індивіда на цей момент, тобто усе, що може так чи так зумовити поведінку особистості. Із цього випливає, що поведінка – функція особистості та її життєвого простору на певний момент (*Столяренко 2012: 44-45*).

Незважаючи на те, що теорія особистості досить успішно розроблялася певний час, уперше термін *персонологія* використав Генрі Мюррей у книзі «Дослідження особистості» (*Murray 1938*), розуміючи під ним дослідження особистості як унікальної цілісності. Розробляючи персонологічну теорію особистості, він спирався на ідеї З. Фрейда та К. Юнга. У зв'язку з цим найбільший внесок Г. Мюррея як теоретика особистості полягає в тому, що він вивчав мотиваційну сферу людини. Інтегрувавши знання біології, клінічної практики та академічної психології, учений запропонував систему понять для опису мотивації особистості. З огляду на це персонологію Г. Мюррея більшою мірою можна вважати теорією мотивації. Американські психологи Келвін С. Холл і Гарднер Ліндсей відзначають, що його теорія відзначається постійним акцентом на співіснуючих й функціонально пов'язаних фізіологічних процесах, які супроводжують психічні процеси (*Hall 1970*). Г. Мюррей одним із принципів нового напрямку в психології особистості вважав інтердисциплінарність. Утім, на інтердисциплінарність як інтеграцію даних багатьох суміжних наук вказують більшість дослідників теорії особистості, залучаючи дані тих чи інших галузей знань для вивчення природи людини.

Дослідники підкреслюють спільність об'єктів лінгвістики й персонології, зазначаючи, що мова та особистість є базовими атрибутами людини. Мова існує у формі мовної здатності, колективної мови та індивідуальної мови й реалізується в мовленні,

яка, у свою чергу, здійснюється під час діяльності. Особистість теж існує у трьох формах: передсуб'єкта, соціального суб'єкта та індивідуального суб'єкта. Як і мова, особистість не дана, а задана, оскільки перед людиною стоїть завдання стати особистістю. Формування особистості відбувається під час предметної, когнітивної й комунікативної діяльності, а становлення мови – когнітивної й комунікативної діяльності. Унаслідок ініційованої мовним середовищем активізації вродженої мовної здатності людина починає опановувати колективну мову, а, оволодівши, на її основі створює власний варіант «спільної» мови. Персоналізація, становлення особистості, здійснюється на трьох етапах: спочатку мовну особистість репрезентує індивід (передсуб'єкт), який є носієм мовної здатності; потім соціальний суб'єкт – носій і користувач колективної мови; зрештою це індивідуальний суб'єкт (індивідуум), творець індивідуальної мови (Воронова 2014: 64-65). Зважаючи на викладене вище можна констатувати, що об'єктом лінгвістичної персонології є мовна особистість.

Розуміння мовної особистості формувалось у науці поступово. Воно сягає розвідок Г. Штейнталя, В. Вундта, О. О. Шахматова, Й. Л. Вайсгербера, В. В. Виноградова про мовну особистість, знаходить розвиток у працях Г. І. Богіна, Ю. М. Караулова, В. П. Нерознака. Плідно розробляють проблеми лінгвістичної персонології сучасні дослідники (С. Г. Воркачов, К. В. Іванцова, В. І. Карасик, В. В. Красних та ін.).

Таким чином, лінгвістична персонологія найтісніше пов'язана з психологією, а саме з теорією особистості. Однак вона враховує здобутки багатьох наук, у першу чергу гуманітарних. Недарма дослідники, які займаються лінгвоперсонологією, звертають увагу на її міждисциплінарний характер, оскільки, зародившись у працях видатних філософів і психологів, вона формувалась завдяки напрацюванням у різних сферах, об'єктом вивчення яких є особистість.

Бібліографія:

1. Allport, G. W., *The person in psychology: Selected essay*, Boston, Beacon Press, 1968.
2. Воронова, Н. Г., *Теория персонализации и лингвистическая персонология в Science Time*, 2014, 9 (9), с. 61-66.
3. Горохов, А. В., *Н. А. Бердяев и Э. Мунье (два опыта построения персоналистической философии) в Вече: журнал русской философии и культуры*, СПб., Изд-во СПбГУ, 2009, 19, с. 114-120.
4. Зейгарник, Б. В., *Теория личности К. Левина*, М., Изд-во МГУ, 1981.
5. Hall, C. S., Lindsey, G., *Theories of Personality*, New York, John Wiley and Sons, 1970.
6. Леонтьев, Д. А., *Гордон Олпорт – архитектор психологии личности в Психологический журнал*, 2002, 23, № 3, с. 23-30.
7. Lewin, K., *A dynamic theory of personality*, New York, London, McGraw-Hill Book Company, 1935.
8. Murray, H. A., *Explorations in Personality*, New York, Oxford University Press, 1938.
9. Murphy, G., *Psychological views of personality and contributions to its study* in Norbech E., Price-Williams D., McCord W. *The study of personality: An interdisciplinary appraisal*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968, p. 15-40.
10. *Психология: учебник для гуманитарных вузов*, под ред. В. Н. Дружинина, Санкт-Петербург, Питер, 2009.
11. Слотина, Т. В., *Психология личности*, СПб., Питер, 2008.
12. Столярченко, О. Б., *Психология особистості*, Київ, Центр учбової літератури, 2012.
13. Фрейджер, Р., Фэйдимен, Д., *Теории личности и личностный рост*, СПб., Питер, 2002.
14. Хьелл, Л., Зиглер, Д., *Теория личности: основные положения, исследования и применение*, К., PSYLIB, 2006. – [Электронный ресурс]. – Доступно: psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm
15. Юнг, К. Г., *Архетипи і колективне несвідоме*, Львів, Астролябія, 2012.

ВОКАЛЬНІ ТАЛАНТ-ШОУ ЯК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ: РІЗНОАСПЕКТНІ ПРОБЛЕМИ

Маріанна ДРУЖИНЕЦЬ, здобувач,

Київська Національна Академія Керівних Кадрів Культури і Мистецтва,
викладач, Київська Муніципальна Академія Естрадного та Циркового Мистецтва,
артистка оркестру Почесної Варти Міністерства Оборони України, м. Київ, Україна

Abstract: *The article is an attempt to examine the main trends and prospects of the specific vocal talent show in the media space of Ukraine. Our task is to characterize vocal talent show, aired on Ukrainian television channels; reveal the specifics and operation of such shows, identify their positive and negative sides; show their role in the integration of Ukrainian culture.*

Keywords: *vocal talent show "Karaoke on the Square", "Chance", "X-Factor", "National Star", "Superstar", "Voice of the country", "Sing like a star", "Star Factory".*

Одним з найяскравіших і відносно новим явищем в культурному просторі України є розважальне талант-шоу - цикл передач, в якому відбувається змагання учасників-конкурсантів, що демонструють свої здібності, уміння й обдарування. Велика кількість таких шоу на екрані, прискіплива увага до них з боку журналістики, дані соціологічних опитувань про високий рейтинг подібних передач обумовлюють актуальність дослідження цього питання.

У процесі вивчення телешоу не можна оминати загальні дослідження шоу як феномена культури (І. Коротаєва, В. Стаметов), шоу-технологій та загальної шоуізації суспільства (К. Акопян, Н. Дубовик, М. Макуцієнко, А. Скрипка).

Концепт телевізійного шоу вже розробляється сучасними вченими, зокрема є праці про особливості історичного телешоу (А. Урушадзе, Т. Хлинїна) та реаліті-шоу (Є. Гуцал, А. Оборська, А. Савенко, С. Уразова, Т. Шорїна).

Дослідники обирають різні критерії для визначення поняття "шоу": характерні ознаки будь-якого видовища, комунікативну складову, сокультурну специфіку, онтологічні виміри. Така панорама підходів свідчить не лише про масштабність та багатофункціональність означеного феномена, а й про його глибоке проникнення в усі сфери життя суспільства. Це явище вчені називають шоуізацією. Так, Н. Дубовик доходить висновку, шоу виходить за рамки телебачення та індустрії розваг, стаючи сучасною карнавалізованою формою культури, що дозволяє автору говорити про явище "шоуізації" (Дубовик 2010: 224).

А. Скрипка наголошує, що шоу стає універсальною комунікативною практикою сучасного суспільства, елементи якої (апеляція до чуттєвого рівня сприйняття, видовищність, епатажність, симулятивність, спрощення смислів, висока технологічність, адаптивність до соціальних запитів) проникають в сфери суспільного життя (Скрипка 2010: 8).

Своє тлумачення терміна "шоуізація" дає Ю. Романенко у "Проективному філософському словнику", дослівно переводячи це слово як "показуха". На думку автора, шоуізація – це устан сучасної цивілізації, обумовлена тотальним розповсюдженням засобів масової інформації і комуніції, яка виражається у маніпуляції зором натовпу, постійному прагненні виставити будь-які факти, явища напоказ, задоволенні гіпертрофованої психологічної потреби у видовищах. Шоуізація виявляється в експансії візуальної культури, налаштованої на ураження уяви обивателя через безперервне відстеження і демонстрацію у режимі non-stop екстраординарних подій, використовуючи дві основні форми шоуізаційної подачі матеріалу – сенсацію та ексклюзив. Гаслом шоуізації може бути ряд видатної пісні Фредді Мерк'юрі "Show must go on": шоу повинно тривати за будь-яких обставин (Романенко 2003:7).

К. Акопян під терміном "шоуїзація" має на увазі відносно самостійний процес розповсюдження шоу як специфічного соціокультурного феномена (Акопян 2008: 5).

Більшість же матеріалів, безпосередньо пов'язаних з вокальними талант-шоу, опубліковані в популярних періодичних виданнях (2,5,13) або мають характер електронних ресурсів, розміщених в мережі Internet (2,6,9-12).

На основі цих матеріалів розглянуто основні тенденції, специфіку і перспективи розвитку вокальних талант-шоу в медіа-просторі України. Наше завдання – охарактеризувати вокальні талант-шоу, що транслювалися на українських телеканалах; визначити їх позитивні та негативні сторони; розглянути їх як фактор євроінтеграції української культури.

Поява «реальних шоу» (від англ. «Reality show») на телевізійних екранах є до сих пор новим феноменом масової культури. На українському телебаченні талант-шоу представлене проектами, що є аналогами популярних світових шоу: "Україна має талант", "Х-фактор", "Танцюють всі", "Голос країни", "Суперзірка", "Фабрика зірок" та ін.

Першим вокальним талант-шоу на українському телебаченні прийнято вважати проекти «**Караоке на Майдані**» та «**Шанс**», пов'язані з ім'ям продюсера Ігоря Кондратюка. Створений на основі оригінальної концепції проект «Караоке на Майдані» вперше з'явився в 1999-2006 рр. на телеканалі «Інтер», а потім – на «1 + 1» (2007-2009 рр.) і «СТБ» (з грудня 2009 р до теперішнього часу). На відміну від західних талант-шоу він транслюється в записі, а не в режимі прямого ефіру. Конкурсанти відбираються без попереднього кастингу, переможець визначається безпосередньо присутніми під час запису глядачами, а не телевізійної аудиторією. З виконавцями, за винятком ведучого програми, не працюють спеціально запрошені фахівці індустрії шоу-бізнесу. Творчий пошук нових рішень привів авторську групу «Караоке на Майдані» до ідеї створення проекту «Шанс», що демонстрував початок процесу перетворення «майданних» талантів в «зірок» української естради. Фіналісти кожного ефіру «Караоке на Майдані» відправлялися в спеціальну студію, де з ними протягом одного дня працювали професійні продюсери, стилісти, візажисти, хореографи, після чого їм належало виступити вже на професійній сцені. Саме завдяки «Шансу» був даний старт творчій кар'єрі цілому ряду представників вітчизняної естради – Віталія Козловського, Наталії Валевської, Міли Нітіч, груп «Авіатор», «Quest pistols» та ін. (10).

В українському телевізійному просторі спостерігається активне просування світових форматів вокальних талант-шоу. Перший досвід в даному напрямку був пов'язаний з вітчизняною адаптацією шоу «**Фабрика зірок**» («Фабрика зірок»), вперше продемонстрованої українським телеглядачам влітку 2007 року. «Новий канал» вирішив познайомити їх з одним з найуспішніших форматів талант-шоу («Star Academy»), до того часу вже знайомого глядачам країн Західної Європи, США і Російської Федерації. Концепція проекту заснована на тому, що відібрані на кастингах 16 учасників віком від 16 до 30 років заселяються в «зоряний будинок» і, впродовж декількох місяців, удосконалюють свою майстерність естрадних виконавців, постійно перебуваючи перед об'єктивами телекамер. В українській версії, музичним продюсером якої є Костянтин Меладзе, вокальну майстерність викладає оперна співачка Олена Гребенюк, акторську майстерність – театральний режисер Роман Віктюк, постановкою номерів займається хореограф Олена Коляденко, а головним стилістом є Анжела Лисиця. Однак кілька сезонів цього шоу показали, що його організаторам не вдалося налагодити «конвеєрне виробництво зірок української естради». Такі імена, як Ольга Цибульська (переможниця «Фабрики зірок 1»), Володимир Дантес (переможець «Фабрики зірок-2»), Стас Шурінс (переможець «Фабрики зірок-3»), Олексій Матіас (переможець проекту

«Фабрика зірок – Суперфінал») не стали відомі широкій аудиторії. Більш помітні позиції у вітчизняному шоу-бізнесі зайняли лише кілька колишніх «фабрикантів», такі як Борис Апрель або солістка групи «NikitA» Даша Астаф'єва (11).

Ліцензійним українським проектом на основі формату «Popstars» стало вокальне талант-шоу «**Суперзірка**» («Суперзірка») на телеканалі «1 + 1», відмітною особливістю якого було те, що взяти участь у кастингах могли не тільки окремі виконавці, а й дуети, музичні групи і навіть хорові колективи. Попередні кастинги відбулися на початку 2010 р в 10 великих містах України. Один з таких кастингів, під час якого членами журі було прослухано близько 1,5 тис. претендентів, проходив у Сімферополі. У репортажі про сімферопольський кастинг особливо наголошувалося, що він «відрізнявся великою кількістю кримськотатарської народної музики, а також татарським темпераментом і дивовижною харизмою». Не випадково єдиним представником Криму, яка вийшла у фінальну частину проекту, стала 18-річна Діляра Алівапова з Керчі (6).

Оригінальним талант-шоу на телеканалі «ТРК Україна» є «**Народна зірка**», хоч в ньому простежуються явні паралелі з західним форматом талант-шоу «Idol». Концепція проекту зводиться до того, що за перемогу в прямому ефірі і великий грошовий приз бореться кілька вокальних дуєтів, що складаються з «зірок» естради та відібраних шляхом кастингів «народних талантів». При відборі претендентів у кожний наступний тур в рівній мірі враховується думка журі та глядацьке голосування. Переможцем першого сезону шоу (осінь 2009 року) стала 30-річна домогосподарка з Маріуполя Уляна Рудакова. У другому сезоні (весна 2010 г.) вищої нагороди був удостоєний 21-річний студент з Кременчука Сергій Лоб. У третьому сезоні шоу «Народна зірка» (осінь 2010 р) перемогу святкував (виступав у дуєті зі співачкою Златою Огневич) 40-річний сімферополець Асан Білялов (5).

У жовтні 2010 – січні 2011 рр. на телеканалі «СТБ» було показано перший український сезон вокального талант-шоу «**X-Фактор**» (формат «X-Factor»). Рекламна кампанія «X-Фактора» була особливо масштабною і пафосною, значним розмахом відрізнялася як процедура відбору конкурсантів, так і їхня боротьба за першість у фінальній частині. До участі в проекті були залучені деякі зірки світового рівня – переможець музичного конкурсу «Євробачення-2009» Олександр Рибак, французька співачка Патрісія Каас, італійський тенор Олександр Сафіна. У результаті гострої боротьби, яка на певних етапах набувала навіть політичний підтекст, глядацьким голосуванням переможцем був визнаний 19-річний Олексій Кузнецов з м. Макіївка Донецької області (12).

«**Голос країни**» – наступне телевізійне талант-шоу, що виходить на телеканалі «1+1». Головна відмінність проекту в тому, що участь у шоу забезпечують насамперед вокальні здібності та талант; зовнішність і вік учасників мають вторинне значення. Шоу є українською адаптацією формату *The Voice*, створеного медіа-магнатом Джоном де Молом у Нідерландах. Перший сезон відповідного проекту «Голос Голландії» (*The Voice of Holland*) добіг кінця на телеканалі RTL4 і мав шалений успіх в своїй країні. Наступною країною, де було втілено проект, стали Сполучені Штати. Україна стала третьою країною, де втілено цей формат, хоча права придбали понад 20 країн. Перший сезон шоу розпочався 22 травня 2011, другий – з 8 січня 2012 по 29 квітня 2012, а третій – з 10 березня 2013 по 9 червня 2013.

Окрім співаків-учасників, головними дійовими особами шоу є чотири тренери – відомі вокальні виконавці. Кожен тренер формує свою команду співаків, з якими співпрацюватиме на подальших етапах проекту. Під час проекту тренери не змінюють учасника, не обмежують його «форматом». Їх головна мета, за допомогою професійної

команди підкреслити талант співака та вивести його на «музичну Говерлу» країни. В шоу немає місця іронічним зауваженням та упередженій критиці – лише професійні поради та підтримка учасників. Музичний продюсер шоу – Костянтин Меладзе. В третьому сезоні «Голосу країни» музичним продюсером став Юрій Шепета. Сам Костянтин Меладзе продовжив роботу з проектом як консультант

Головний приз «Голосу країни» – контракт із рекординговою компанією. Виступи відбуваються наживо в супроводі живого оркестру. В рамках «Голосу країни» також виходить спеціальне онлайн-шоу «3G-репортер» про закулісне життя проекту. На сайті «Голосу країни» і на сторінках соціальних мереж глядачі, паралельно з телевізійним ефіром, можуть спостерігати за закулісними подіями, бачити емоції учасників безпосередньо після виступу, дізнаватися більше про їх біографію. Кастинг проекту відбувається у два етапи. Перший – доєфірний, коли «голос країни» шукають всією Україною. Відбором керує музичний продюсер шоу. Так, участь у першому етапі кастингу першого сезону шоу взяли 5000 осіб, з яких до наступного етапу відібрали 150 учасників. Другий етап – «сліпі прослуховування» (або «Вибір наосліп»), де чотири тренери роблять свій вибір, орієнтуючись виключно на голос учасника. Під час виступу учасників тренери сидять спиною до сцени. Якщо до учасника під час виступу повернулося кілька тренерів, учасник сам обирає, в команду якого з можливих тренерів іти. Із 150 учасників другого етапу кастингу до наступного етапу змагань проходять лише 56 співаків (по 14 учасників в команді кожного тренера). Власне змагання в шоу також відбувається в два етапи. На першому «командному» етапі кожен тренер готує та відправляє на «ринг» двох вокалістів своєї команди для «музичного двобою» – спільного виконання однієї пісні (дует), після якого тренер вирішує, хто зі співаків залишається у команді, а хто вибуває. У результаті цього етапу, у кожній команді залишиться по шість вокалістів, які вже сольо змагаються за головний приз у прямих ефірах шоу. Під час кожного прямого ефіру інтерактивне голосування глядачів визначає лідерів, які проходять до наступного ефіру (глядачі їх «рятують» від вибування). Серед інших, не «врятованих», конкурсантів тренери обирають також тих, хто на їхню думку може проявити себе найкраще у наступних ефірах (їм даровано «імунітет» від вибування). Решта учасників або повторюють свої виступи на пустій сцені, і тренер має обрати хто залишає проект («бій на виліт»), або вибувають одразу. Такий формат ефірів повторюється до півфіналу, у якому глядацьке голосуванням разом з тренерськими преференціями спільно визначає переможців у кожній команді. У фіналі глядачі спершу визначають двох найкращих співаків за загальним голосуванням, а насамкінець – відбувається остаточне голосування глядачів для вибору кращого серед двох лідерів. Саме той і отримує головний приз конкурсу. Переможці: перший сезон Іван Ганзера (*переможець*), Антоніна Матвієнко (*друге місце*), Владислав Ситник, Арсен Мірзоян-Бабурка; другий сезон – Павло Табаков (*переможець*), Ангеліна Монак (*друге місце*), Назар Савко, Марічка Яремчук; третій сезон – Отар Немсадзе (*друге місце*), Тарас Мельник, Артем Кондратюк, Анна Ходоровська (*переможець*); четвертий сезон – Марлен Карімов (*друге місце*), Михайло Мирка, Ольга Мельник, Ігор Грохоцький (*переможець*); п'ятий сезон – Тетяна Решетняк (*друге місце*), Антон Копитін (*переможець*).

Переможець першого сезону Іван Ганзера підписав контракт з Universal Music в жовтні 2011 року. В грудні 2012 року Ганзера презентував дебютний альбом «Я не могу тебя терять». Переможець другого сезону Павло Табаков підписав контракт з Universal Music Group у грудні 2012 року. Переможець третього сезону підпише унікальний контракт з телеканалом 1+1 та запис дисків у найвідомішій студії звуко-

запису. Телеканал 1+1 підпише контракт з переможцем «Голосу країни» для підтримки і розвитку його кар'єри. Запис пісні та випуск дисків бере на себе «Комп Мьюзiк», ліцензіат компанії ЕМІ — найвпливовішої студії звукозапису у світі. Саме тут народилися пісні таких легенд музики, як Deep Purple, Depeche Mode, Queen (2).

Українське музичне шоу 2015 року на каналі Україна «Співай як зірка» – це змагання звичайних людей, для яких спів став справжнім хобі. Це адаптація турецького формату Keep Your Light Shining («Тримайте світло увімкненим») турецького дистрибутора Global Agency. Причиною укладання угоди з купівлі формату стали високі показники шоу за кордоном. Формат успішно виробляється в Китаї та Німеччині. Щотижня на сцену виходили 7 талановитих учасників. За 30 секунд вони повинні були продемонструвати свої вокальні здібності – виконати фрагмент однієї і тієї ж пісні. Оцінювали вокалістів під час їхнього співу глядачі, котрі сиділи в залі студії. Вони вирішували, хто ж виявився «слабкою ланкою». А у зіркового журі було завдання відстояти у глядачів одного з двох претендентів на виліт і подарувати йому другий шанс. У гранд-фіналі вокального талант-шоу перемогли двоє фіналістів – Артем Захаров та Ірина Островська, що набрали однакову кількість глядацьких голосів і розділили перше місце та грошовий приз у триста тисяч гривень. До речі, до фіналу дванадцять фіналістів проекту вже отримали по сто тисяч гривень. Журі: Надія Мейхер, Оля Полякова та Кузьма «Скрябін» (9).

Таким чином, на українському екрані вже були представлені всі основні західні формати вокальних талант-шоу. Обговорення виступів провідними та членами журі додає в них деякі елементи «ток-шоу». А закулісна підготовка до виконання кожного номера має схожість зі справжнім професійним шоу.

Однак питання про рівні цих проектів викликає чимало дискусій, де називаються як позитивні, так і негативні їх сторони. До позитивних сторін вокальних талант-шоу можна віднести такі: хто має талант, може втілити свою мрію в життя; всі виконавці співають без використання фонограм – «вживу»; кожен ефір проекту має професійну режисуру і втілене кращими представниками вітчизняного шоу-бізнесу, а також окремими зарубіжними фахівцями; до програми вокальних талант-шоу входять класичні твори світового та вітчизняного естрадного мистецтва, хітів з легендарних мюзиклів ХХ століття. Однак є й негативні сторони – світові формати не враховують національну специфіку, українська пісенна творчість представлена в них зовсім недостатньо; серед глядачів і навіть частини експертів відсутня довіра до чесності та об'єктивності організаторів при визначенні переможців [Хабаров 2010: 54]; учасники і навіть переможці вокальних талант-шоу після їх завершення зазвичай не можуть закріпитися у вітчизняному шоу-бізнесі, лише одиниці з них продовжують професійну кар'єру в даній сфері [Невольнова 2010: 22].

Проаналізовані вище проекти не є рівнозначними, відрізняються один від одного ступенем своєї креативності, багатством репертуарної палітри. Але спільними рисами вокального телешоу є те, що глядач знайомиться з реальними, а не вигаданими прикладами того, як завдяки поєднанню таланту, прагнення до самовдосконалення і напруженої праці збуваються мрії. Конкретна людина може за короткий період часу пройти шлях від нереалізованих можливостей до успіху.

Таким чином, поява в ефірі більшості популярних вітчизняних телеканалів вокальних талант-шоу, створених переважно на основі західних форматів, свідчить про високий ступінь інтеграції України у світову культуру масового зразка. Отримавши високі стартові рейтинги, такі проекти, безумовно, в найближчі роки будуть широко представлені в українському телевізійному просторі.

Бібліографія:

1. Акопян, К., *Шлягеризация, шоуизация и экзгибиционизация в современной культуре, Горизонты культуры: от массовой до элитарной*, Санкт-Петербург, 2008, С. 15-21.
2. *Голос країни: [Електронний ресурс]*. – Режим доступа: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
3. Дубовик Наталия *Шоутизация современной культуры, V МІСТ: Мистецтво, історія, сучасність, теорія*, 2010, № 7, С. 224-233.
4. Невольнева, И., *Поймать звезду: талант-шоу не гарантируют звездных доходов, Фокус*, 2010, № 24, С. 21-22.
5. Никандров, С., *Народной звездой «Украины» стал Асан Билялов: [Електронний ресурс]* Режим доступа: http://www.tv.net.ua/news/na_teleekrane/1050659348.
6. *Проект «Суперзвезда»: [Електронний ресурс]: официальный сайт*. – Режим доступа: <http://www.superzirka.tv>.
7. Романенко, Юрий, *Шоуизация [Електронний ресурс, Проективный философский словарь: Новые термины и понятия*, Режим доступа: http://ontoimago.spb.nl/article_139.html.
8. Скрипка, Анна, *Шоу-технології як форма соціальної комунікації: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. соціологічних наук: спец. 22.00.04, Харків*, 2010.
9. *Співай як зірка: [Електронний ресурс]*. – Режим доступа: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
10. *Талант-шоу на українском ТВ достигли популярности футбола: [Електронний ресурс]*. – Режим доступа: <http://korrespondent.net/showbiz/music/1058497>.
11. *Фабрика зірок: [Електронний ресурс]*. – Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/Фабрика_зірок.
12. *Фан-сайт шоу «Х-Фактор» в Украине: [Електронний ресурс]*. – Режим доступа: <http://xfactor.kiev.ua>.
13. Хабаров, А., *Скандал вокруг «Х-Фактора»: фальсифікаціям – «ні!»*, 2010, № 47 (18-24 дек.).

SPECIFICUL PREDĂRII GEOMETRIEI DIFERENȚIALE ÎN SOCIETATEA INFORMAȚIONALĂ

Ina CIOBANU, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Contemporary society is characterized by a high level of development of digital technologies, information and communications; their penetration in various fields of human activity. It needs to change educational technologies, design and organization of educational process. Using mathematical packages in the study of differential geometry in combination with classical teaching methods contributes to quality implementation of successful training process and preparation of young teachers in mathematics.*

Keywords: *information society, educational process, educational technologies, differential geometry, mathematical packages.*

Motto: „*Aud și uit, văd și țin minte, fac și înțeleg.*”
Proverb chinezesc

Societatea contemporană se caracterizează printr-un nivel înalt de dezvoltare a tehnologiilor digitale, informației și comunicațiilor; pătrunderea acestora în diferite domenii ale activității umane. În condițiile globalizării și informatizării în instituțiile de învățământ a venit o generație nouă – generația „digitală”, pentru care putem evidenția următoarele calități specifice ce se manifestă în procesul de învățământ:

- necesitatea de operare cu volumul mare de informație;
- necesitatea accesului la diferite surse informaționale, inclusiv resursele digitale de învățământ;
- necesitatea de vizualizare a tuturor obiectelor studiate;
- necesitatea de comunicare la distanță cu participanții procesului de instruire.

Studiul matematicii de către astfel de studenți numai cu tablă și cretă deja nu este prea efektiv. Este nevoie de a schimba tehnologiile de învățământ, proiectarea și organizarea procesului instructiv-educativ. Prin urmare, apare necesitatea realizării următoarelor activități:

- aplicarea tehnologiilor multimedia în procesul de instruire (prezentări, vizualizări dinamice, lecții-video etc.);
- elaborarea și utilizarea în procesul de instruire a surselor electronice de învățământ;
- aplicarea în procesul de învățământ a programelor și pachetelor specializate (TeX, GeoGebra, Cabri3D, Maple etc.);
- includerea în procesul de instruire a activităților de modelare și construire a obiectelor matematice studiate.

Geometria diferențială este unul din compartimentele geometriei, studiat și în procesul pregătirii profesorilor de matematică în instituțiile superioare de învățământ din Republica Moldova. Geometria diferențială studiază proprietățile curbilor și ale suprafețelor, familiilor de curbe și suprafețe prin metodele analizei matematice, în special prin calculul diferențial și integral. Pentru însușirea efektivă a cursului de geometrie diferențială studenții trebuie să aibă un nivel suficient de înalt al imaginației și gândirii spațiale. Fără acestea este imposibil de a interpreta rezultatele primite analitic, de a le aplica la obiecte geometrice concrete. Astfel, la studierea proprietăților curbilor și suprafețelor în spațiu este important să apelăm la principiul vizualității în învățământ.

Obiectele geometrice 3-dimensionale pot fi modelate din diferite materiale sau pot fi elaborate cu ajutorul tehnologiilor informaționale. Primele nu întotdeauna pot fi construite, elaborarea lor necesită mult timp și, în plus, modelele materiale nu sunt interactive la studierea proprietăților obiectului modelat. Însă elaborarea obiectelor geometrice 3-dimensionale cu ajutorul tehnologiilor informaționale nu au aceste neajunsuri. Aceste modele sunt deschise pentru modificare, schimbarea parametrilor ce definesc curbe și suprafețe.

Ținând cont de numărul de ore repartizate pentru studierea geometriei diferențiale, mai bine ar fi să învățăm doar un singur program specializat, de exemplu GeoGebra – un software matematic dinamic pentru toate nivelurile de educație, care combină geometria, algebra, foile de calcul, graficele, statistica și analiza într-un singur pachet ușor de utilizat. În favoarea acestei alegeri, putem aduce următoarele caracteristici ale acestei aplicații:

- geometria, algebra și foaia de calcul sunt conectate dinamic;
- interfață ușor de modificat, cu multe caracteristici puternice;
- instrument pentru crearea materialelor didactice ca pagini web;
- accesibil în multe limbi pentru milioane de utilizatori din lumea întreagă;
- software „open source” (disponibil liber pentru utilizare necomercială);
- posibilitățile variate ale graficii 2D și 3D: posibilitatea de a combina pe un desen obiecte geometrice de diferită natură, posibilitatea de rotire și modificare a construcțiilor finalizate etc.;
- în perioada 2002-2016 aplicației GeoGebra i-au fost acordate 16 premii.

Expunerea clasică a materiei teoretice poate fi completată prin intermediul Geogebrei cu diferite modele ale obiectelor studiate:

- vizualizarea construirii curbilor și suprafețelor;
- vizualizarea înfășurătoarei unei familii de curbe;
- vizualizarea planului osculator al curbei;
- vizualizarea metodei reperului mobil în procesul transformării dinamice a triedrului Serret-Frenet;
- vizualizarea tangenței curbei cu suprafață;
- vizualizarea curbării unei suprafețe etc.

În plus, lecțiile practice, de asemenea, pot fi diversificate cu ajutorul Geogebrei. De exemplu:

- Majoritatea studenților nu prea înțeleg noțiunea de plan osculator și prin ce se deosebește acesta de celelalte plane tangente la curbă în punctul dat. Caracteristicile grafice ale Geogebrei permit să arătăm că în vecinătatea punctului de tangență curba este situată în părțile diferite ale planului osculator (fig. 1).

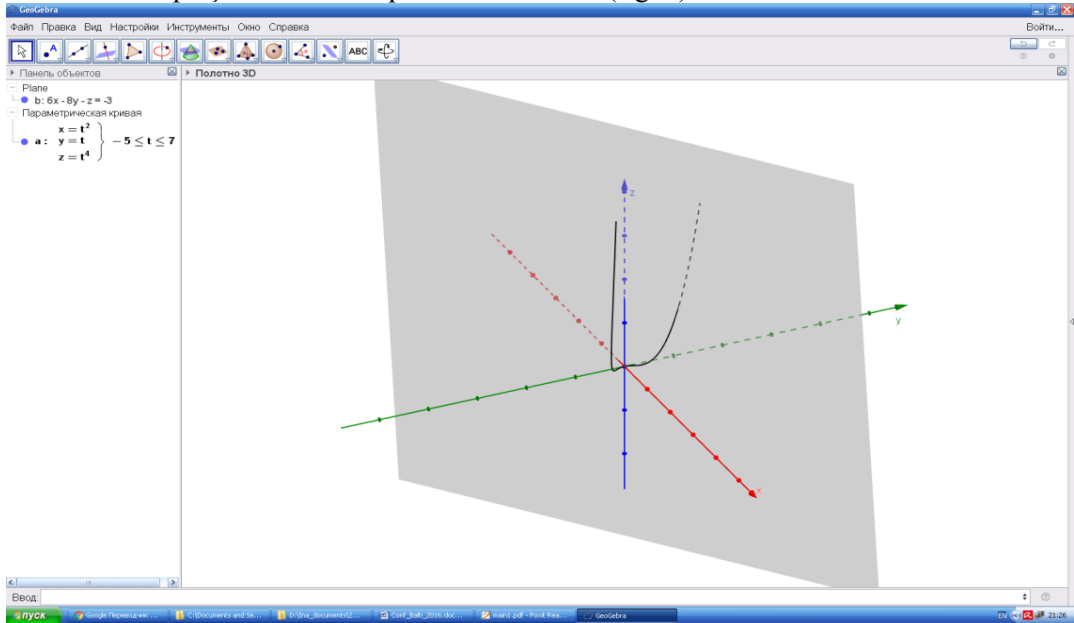


Figura 1. Planul osculator al unei curbe

- Curba plană în întregime se conține în planul osculator (fig. 2).

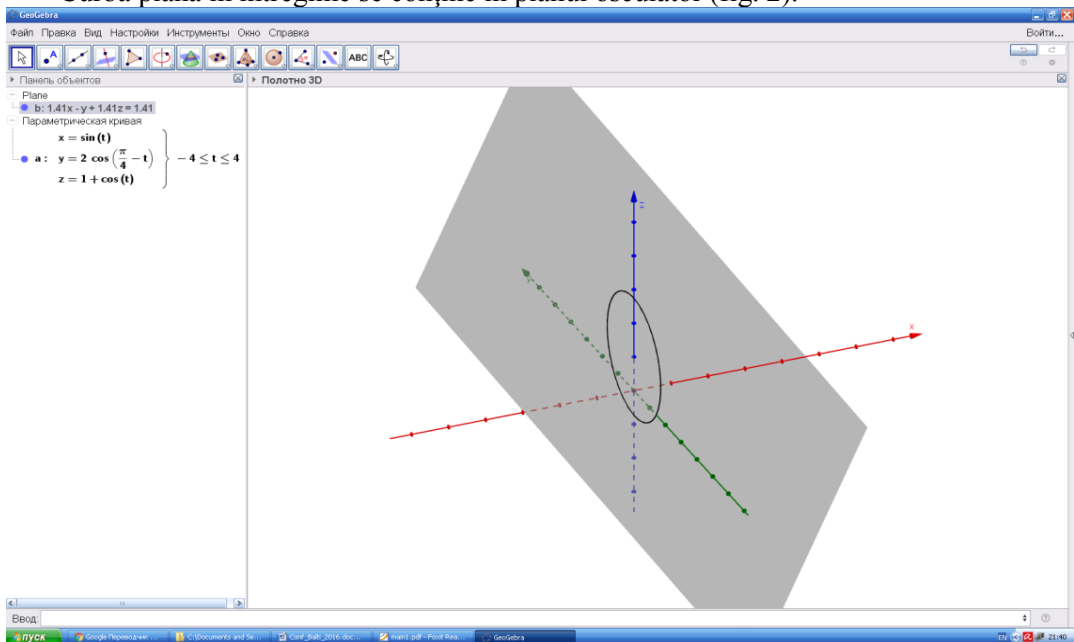


Figura 2. Poziția curbei plane relativ cu planul osculator

- Înfășurătoarea familiei de curbe: $x \cos \alpha + y \sin \alpha - p = 0$ (fig. 3).

Rezolvând sistemul de ecuații ce determină înfășurătoarea unei familii de curbe, deseori este dificil de reprezentat această înfășurătoare. Aceasta poate fi reprezentată cu ajutorul GeoGebrei.

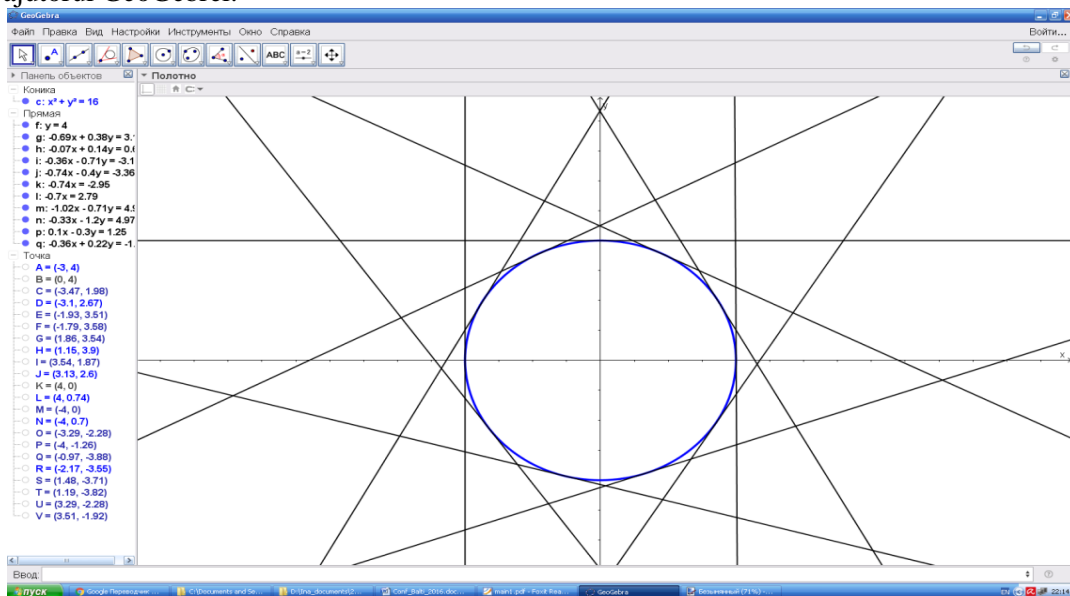


Figura 3. Înfășurătoarea unei familii de curbe

- Calcularea curburii unei curbe în punctul dat (fig. 4).

Curbura arată abaterea curbei după forma sa de la forma unei drepte (cu cât e mai mare curbura, cu atât e mai mare abaterea), iar torsiunea arată abaterea curbei spațiale după forma sa de la forma curbei spațiale (cu cât e mai mare torsiunea, cu atât e mai mare abaterea)

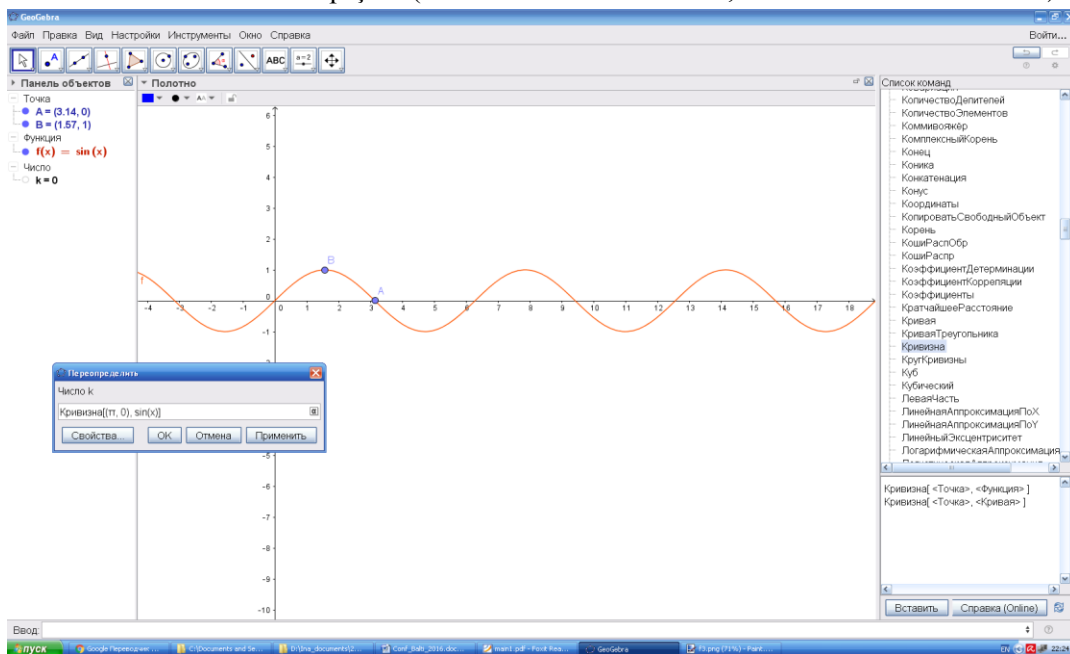


Figura 4. Calcularea curburii unei curbe

- Tangența curbei și suprafeței (fig. 5).

Cu ajutorul GeoGebrei putem vizualiza ordinul de tangență a unei curbe cu o suprafață.

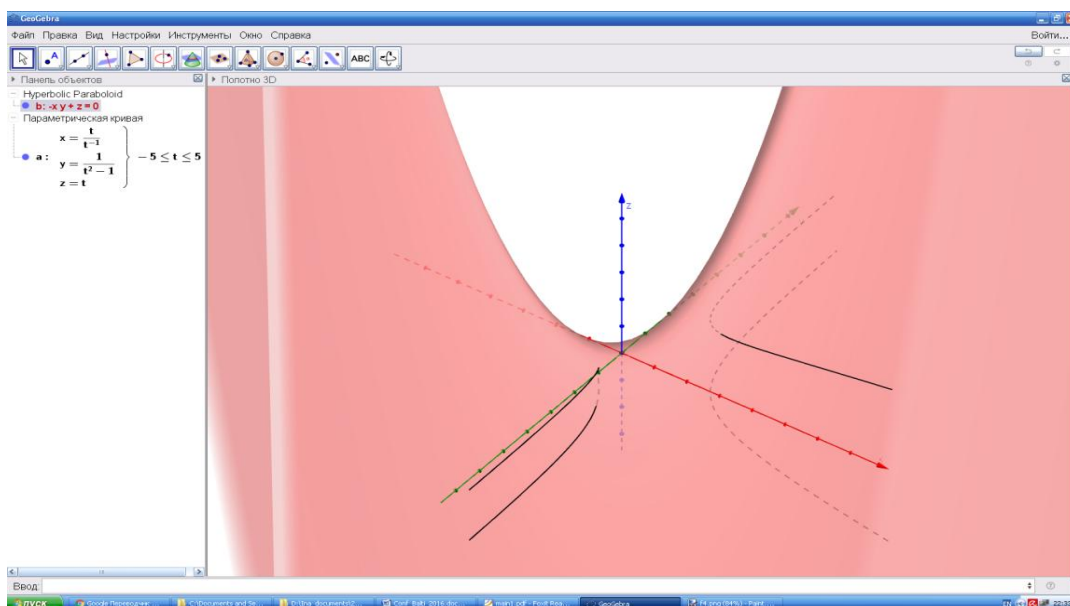


Figura 5. Vizualizarea ordinului de tangentă a unei curbe cu o suprafață

Astfel, utilizarea pachetelor matematice în procesul de studiere a geometriei diferențiale în combinație cu metodele clasice de predare contribuie la realizarea calitativă a procesului de instruire și pregătirea reușită a tinerilor cadre didactice la matematică.

Bibliografie:

1. Cioban, M., Calmuțchi, L., *Geometrie diferențială. Probleme*. Chișinău, UST, 2004.
2. Cioban, M., Ciobanu, I., *Geometrie diferențială. Ghid metodic de rezolvare a problemelor*. Bălți, 2016.
3. <https://www.geogebra.org/about> (ultima accesare 28.09.2016)

IMPORTANȚA FEEDBACK-ULUI ÎN CURSURILE ELECTRONICE

Corina NEGARA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Feedback is a powerful interventional learning tool available for teachers. Knowledge of feedback's characteristics allows course authors to integrate it in online courses. The authors of electronic courses should be taught to give feedback, to take into consideration that feedback is provided in the digital environment, to know its types and characteristics. Feedback allows to manage, control and motivate trainers and may be the key to success, especially in digital environment.*

Keywords: *feedback, online course, online environment, feed up, feed forward.*

Dezvoltarea tehnologiei informației și a comunicațiilor a permis crearea unor cursuri online cu conținut multimedia și elemente interactive ce permit utilizatorilor să învețe orice, oriunde și oricând. Învățarea la distanță, după Scardamalia și Bereiter, presupune co-construirea cunoștințelor în cadrul unei comunități prin *interacțiuni* asincrone între actorii procesului de instruire în legătură cu conținutul sau sarcinile de învățare (Scardamalia, Bereiter 1994).

Învățarea, prin urmare, ar trebui să se bazeze pe combinarea a două procese psihologice complementare de bază: unul de natură interpersonală care constă în interacțiunea, confruntarea și negocierea contribuțiilor participanților, și altul, proces intrapersonal, care constă în reflecția cognitivă individuală (Espasa, Meneses 2010).

În cadrul cursurilor online, unde lipsește un profesor „viu”, lipsa unui dialog sau interacțiunii (sincrone sau asincrone) între cursant și profesor influențează decisiv calitatea cursului. În astfel de situații, cursanții se simt izolați, abandonați și, de regulă, își pierd motivația.

John Laskaris afirmă că feedback-ul este sufletul cursului online. Acesta oferă umanizare conținutului „rece” (Laskaris_2016).

În context pedagogic, feedbackul este informația care se oferă cursanților/studentilor/elevilor despre performanța în realizarea activității/sarcinii, cu scopul de a o îmbunătăți.

Feedback-ul este un instrument puternic de intervenție pus la dispoziția profesorului (Kluger, DeNisi 1996). El reprezintă o construcție complexă care, după Douglas Fisher și Nancy Frey, ar trebui să aibă cel puțin trei componente distincte feed up, feedback și feed forward (Fisher, Frey 2009).

Feed up, primul component, presupune stabilirea unor obiective de învățare clare. Feedback-ul, al doilea component, constă în răspunsul oferit de profesor studentului referitor la activitatea acestuia. Feed forward, ultimul component, de cele mai multe ori ignorat, constă în analiza realizată de către profesor a rezultatelor obținute de student și modificarea procesului de instruire pe viitor. Pentru a avea un sistem de feedback, profesorul trebuie să folosească toate trei componente.

În funcție de context, de necesitățile instruiților și de obiectivele urmărite feedback-ul poate avea mai multe funcții:

- determinarea gradului de avansare spre obiectiv;
- consolidarea cunoștințelor și abilităților;
- depistarea erorii și corecția;
- concentrarea mai mare a atenției;
- motivarea;
- controlul și dirijarea.

Procesul de oferire a feedback-ului în cadrul unui curs electronic se aseamănă, dar și se deosebește de procesul similar realizat în regim face-to-face. Oricare ar fi mediul (digital sau tradițional), profesorul trebuie să fie foarte atent la conținutul, forma și momentul oferirii feedback-ului. În context digital, unui profesor, de regulă, îi revine un număr mult mai mare de instruiți (față de curs tradițional), ceea ce face procesul de oferire a feedback-ului foarte complex. Alt aspect legat de procesul de oferire a feedback-ului, specific cursurilor online, ține de faptul că profesorul nu întotdeauna are posibilitatea de a realiza imediat ajustările într-un curs online.

După cercetătorii Anna Espasa și Julio Meneses, în cadrul unui curs electronic se pot identifica următoarele tipuri de feedback (Espasa, Meneses 2010):

- *Identificarea erorilor și corecție*: feedbackul oferă corectări pentru erorile comise.
- *Răspunsul corect*: feedbackul oferă răspunsul corect sau soluția corectă.
- *Activitate de îmbunătățire*: feedbackul recomandă conținuturi și strategii pentru a îmbunătăți rezultatele sau următoarea activitate.
- *Informație de aprofundare*: feedbackul sugerează informația de aprofundare necesară pentru învățare pe viitor.

Pentru a alege feedback-ul potrivit într-un anumit context este important de a cunoaște caracteristicile acestuia. Caracteristicile de bază ale feedback-ului sunt: sursa, mediul, momentul și forma.

În cadrul unui curs electronic, feedback-ul poate parveni de la profesor, colegi, comunitatea virtuală sau de la sistem. Dacă primele două surse sunt prezente și în cadrul unui curs tradițional, atunci ultimele două sunt caracteristice mediului digital.

Mediul în care se oferă feedback-ul poate fi public sau privat. Feedback-ul oferit privat este perceput de către cursant personal. De regulă, feedback-ul oferit într-un mediu privat este un feedback personalizat, care se potrivește necesităților și caracteristicilor studenților, iar feedback-ul public are un caracter mai generalizat și vine să răspundă necesităților unui grup de studenți.

Momentul în care se oferă feedback-ul este dictat de scopurile urmărite. Feedback-ul imediat este oferit, de regulă, de sistem și conține un mesaj despre corectitudinea răspunsului oferit de către studenți. În acest scop, se folosesc diverse elemente interactive care sunt programate pentru a oferi feedback imediat automat studentului. În cadrul platformei MOODLE, pentru a crea activități interactive, ce oferă feedback imediat studenților, se poate folosi plugin-ul H5P (www.h5p.org). Acest plugin permite crearea pe MOODLE a unui set variat de activități interactive.

Feedback-ul amânat este răspunsul oferit studentului după ceva timp de la reacția acestuia. Amânarea feedback-ului se face intenționat pentru a oferi studenților posibilitatea de a reflecta asupra răspunsului dat, soluției propuse, de a discuta soluțiile propuse, de a prelungi procesul de analiză a soluțiilor. Cu toate că amânarea este intenționată, ea nu trebuie să fie prea lungă astfel încât feedback-ul să-și piardă actualitatea. De exemplu, soluțiile pentru o evaluare curentă pot fi oferite peste o zi și nu imediat după finalizarea probei.

Ultima caracteristică a feedback-ului este forma feedback-ului. Datorită contextului digital, feedback-ul în cadrul unui curs electronic poate fi mult mai variat: text, audio, video, imagini, screenshoturi, fișiere (algoritmi) etc. Cu toate acestea, este important ca feedback-ul oferit să fie eficient: să fie oferit la timp și să ofere destulă informație studenților pentru a atinge obiectivele învățării.

Cunoașterea caracteristicilor feedback-ului permite autorilor cursurilor integrarea acestuia în cadrul cursurilor online. Feedback-ul poate fi integrat în mai multe funcții ale unei platforme de învățare:

- *Livrarea conținutului.* Conținutul de învățat este divizat în porții mici, urmate de câteva întrebări de control (fig. 1) (Kuhlmann 2016). Răspunsurile la aceste întrebări permit de a evalua nivelul de înțelegere a conținutului, de a controla și dirija procesul de instruire, de a concentra atenția studenților asupra unor momente importante.

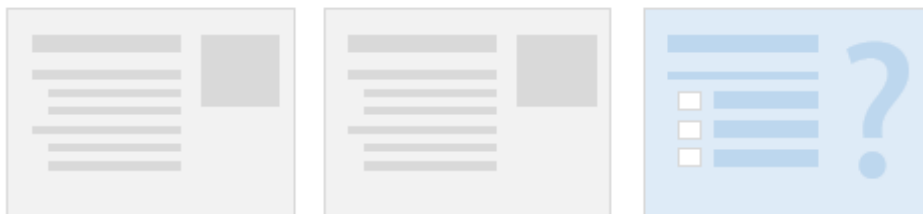


Fig.1. Slide, slide, întrebări (după Tom Kuhlmann) (Kuhlmann 2016).

- *Activități interactive.* Datorită feedback-ului imediat utilizat în cadrul activităților interactive cursul electronic devine mai atractiv pentru studenți, permite de a menține motivația lor pentru învățare.
- *Evaluarea.* În cadrul activităților de evaluare, feedback-ul poate fi folosit pentru afișarea mesajului despre corectitudinea răspunsului, afișarea răspunsului corect, explicarea răspunsului corect, explicarea tuturor variantelor de răspuns (întâlnită mai rar), comentarii după finalizarea evaluării. În dependență de tipul evaluării (formativă sau sumativă) se va alege forma cea mai potrivită.
- *Derularea cursului.* În cursurile electronice studenții au posibilitatea de a urmări traiectoria lor de învățare, care se formează dinamic. La fel, majoritatea platformelor

de învățare, permit de a construi grafice de analiză comparativă a rezultatelor, unde sunt prezentate rezultatele studentului comparativ cu media celorlalți participanți.

Oferirea feedback-ului trebuie tratat ca un proces continuu și nu unul episodic, trebuie să devină un sistem. Acest lucru necesită din partea autorului de curs empatie și timp nu doar pentru oferirea feedback-ului, propriu-zis, dar și pentru diagnoza corectă a necesităților academice și sociale ale studenților, evaluarea perspectivelor de dezvoltare a studenților, alegerea celor mai potrivite modalități de oferire a feedback-ului (Evans 2013).

Feedback-ul este eficient dacă au fost atinse obiectivele de învățare în timpul preconizat (activitatea studenților s-a îmbunătățit), studenții au devenit mai motivați (ei știu că pot învăța, ei doresc să învețe, ei devin mai independenți), studenții aud și dau feedback.

În concluzie, ținem să menționăm că în pofida faptului că cercetătorii citați subliniază importanța feedback-ului în cadrul cursurilor electronice, utilizarea adecvată și corectă a feedback-ului în cadrul cursurilor electronice este încă destul de rară. Autorii de curs trebuie învățați să ofere feedback, să țină cont că feedback-ul se oferă în mediu digital, să cunoască tipurile și caracteristicile feedback-ului. Feedback-ul permite de a dirija, controla și motiva procesul de instruire și poate fi cheia succesului, în special, în cadrul cursurilor electronice.

Bibliografie:

1. Espasa A., Meneses J. *Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study*. În: Higher Education Volume 59, Issue 3, March 2010, pp. 277-292. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: https://www.academia.edu/220869/Espasa_A_and_Meneses_J._2010_Analysing_feedback_processes_in_an_online_teaching_and_learning_environment_An_exploratory_study._Higher_Education_59-3_277-292.
2. Evans C. *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education*. În: Review of Educational Research March 2013, Vol. 83, No. 1, pp. 70–120. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://rer.sagepub.com/content/83/1/70.full.pdf+html>.
3. Fisher D., Frey N. *Feed Up, Back, Forward*. În: Educational Leadership, November 2009, Volume 67, No. 3, pp. 20-25. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Feed-Up,-Back,-Forward.aspx>.
4. Kluger, A. N., DeNisi, A. *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. În: Psychological Bulletin, 119(2) 1996, pp. 254-284.
5. Kuhlmann T. *Tips to Give Effective Feedback for Online Courses*. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://blogs.articulate.com/rapid-elearning/give-effective-feedback-online-training/>.
6. Laskaris J. *The eLearning Feedback Power: Personal, Specific, and Timely*. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://www.talentlms.com/blog/elearning-feedback-power/>.
7. Scardamalia M., Bereiter C. *Computer support for knowledge-building communities*. În: *Journal of the Learning Sciences*, 3(3) 1994, pp. 265-283.

CHESTIONAREA – INSTRUMENT DE DEZVOLTARE AL APTITUDINILOR CREATIVE ÎN CURSURILE ELECTRONICE

Elena ROTARI, dr., lect. sup. univ.,

Lidia POPOV, drd., lect. sup. univ.,

Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Abstract: *In this article it is described the structure of the questionnaire, the questionnaire method as a tool to develop the creative skills in the electronic courses in the Higher Education Institutions. It is described the stages of the projection and elaboration of the questionnaires for the electronic courses, the conception and the formulation of the questions. It is described the types of questionnaires in the electronic courses and are highlighted the types of questions included in it which,*

should motivate the student creatively to think in order to respond effectively to the questions that it contains. Also, it is focused on the development of the creative skills in the electronic courses by questioning the students, the ways of questioning, the advantages and disadvantages of their questioning.

Keywords: questionnaire, tool, development, skills, creativity, electronic courses, development.

Introducere

Astăzi tehnologiile informaționale și comunicaționale (TIC) oferă o varietate de instrumente care pot deschide noi posibilități în sălile de clasă atât în instituțiile de învățământ, preuniversitar, cât și universitar. Ajută, în special, la adaptarea procesului de învățământ la nevoile, posibilitățile, necesitățile și cerințele studentului de asemenea, oferă studenților competențe digitale în domeniul profesional (Gillham 2008).

Tehnologiile informaționale și comunicaționale evoluează extrem de rapid și problemele asociate cu utilizarea acestora în învățământ sunt din ce în ce mai complexe. În cazul în care instrumentele TIC devin instrumente eficiente și integrale în învățământ, monitorizarea și evaluarea acestui proces sunt obligatorii (EURYDICE 2011).

În Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți în cursurile electronice plasate pe platforma de învățare MOODLE, de către cadrele didactice, foarte des are loc chestionarea studenților. Chestionarul, de asemenea, face parte din TIC, fiind un instrument de cercetare, ce constă dintr-o serie de întrebări în scopul acumulării informațiilor. Deși ele sunt adesea concepute pentru analiza statistică a răspunsurilor, acest lucru nu este întotdeauna valabil. Chestionarul a fost inventat de Sir Francis Galton. Acestea sunt limitate de faptul că respondenții trebuie să fie capabili să citească și să răspundă la întrebări corect, având o atitudine serioasă față de acestea. Scopul principal al chestionării respondenților din învățământul superior este de a dezvolta aptitudini creative în cursurile electronice, de a identifica abilități, cunoștințe pe care aceștia le posedă, competențe digitale care, la rândul său, îi va sprijini pe viitorii specialiști în domeniul profesional.

Structura chestionarului

Structura unui chestionar este constituită din mai multe zone:

1. zona destinată *elementelor de identificare*, referitoare la: tematica cercetată, titlul studiului, numele organizației care realizează cercetarea, data completării, aceasta fiind amplasată chiar la începutul chestionarului, separat de celelalte;
2. zona destinată *introducerii*, în care sunt prezentate, pe scurt, scopul anchetei și unele explicații menite a provoca interesul respondenților în sprijinirea studiului;
3. zona destinată spațiului rezervat *întrebărilor și răspunsurilor* (corpul chestionarului);
4. zona pentru *clasificări*, conținând despărțiturile cu ajutorul cărora se obțin informațiile referitoare la o unitate de curs;
5. zona părții *finale*, cuprinzând formulele de mulțumire pentru amabilitatea de a accepta chestionarea și de apreciere a utilității informațiilor furnizate.

Proiectarea și elaborarea chestionarelor pentru cursurile electronice

Atât proiectarea unui chestionar, cât și elaborarea acestuia se bazează în mare măsură pe etapa în care se construiesc procedeele de măsurare a diferitelor concepte intervenite în cercetare. Această etapă constă în asigurarea validității și fidelității măsurărilor efectuate. Chestionarul reprezintă o serie de întrebări care, la rândul lor, corespund unor indicatori identificați pentru conceptele pe care dorim să le măsurăm, în scopul de a aduna informații de la respondenți. Orice întrebare din chestionar are un scop bine determinat, care duce la rezolvarea unor probleme sau chiar la reliefarea acesteia. Un chestionar îl putem considera reușit în cazul în care acesta furnizează răspunsuri precise, adevărate și utilizabile. Elaborarea unui chestionar se bazează pe experiența acumulată pe parcursul anilor de studii de către cadrul didactic (Chestionarul sociologic).

Sociologul Lars Becker spunea că în construcția întrebărilor din chestionar trebuie să se țină cont de o serie de criterii și anume:

- *relevanța* (conținutul întrebărilor trebuie să fie corelat cu tema și să aibă relevanță pentru obiectivele cercetării);
- *simetria* (fiecare întrebare trebuie să se refere la un anumit aspect particular și unic al cercetării);
- *claritatea și simplitatea* (întrebările trebuie să fie clare, simple, precise și să reflecte într-o manieră consistentă sensul întrebării la care se face referire);
- *adaptarea limbajului* (itemi formulați trebuie să fie înțeleși de către persoanele supuse anchetei).

La elaborarea unui chestionar trebuie să ținem cont nu numai de principiile generale, dar și de următoarele două criterii destul de importante:

1. măsura în care acesta asigură informația despre subiectul respectiv;
2. măsura în care este adaptat caracteristicilor respondenților.

În cazul în care primul criteriu nu se respectă, chestionarul nu poate fi folosit, pe când în ce privește cel de-al doilea criteriu se impune ca în activitatea de proiectare și administrare a unui chestionar să se țină cont de caracteristicile acestora (Мягков 2002).

Proiectarea unui chestionar presupune parcurgerea următoarelor etape:

- I. Specificarea informației și a obiectivelor cercetării;
- II. Stabilirea metodei de culegere a datelor;
- III. Elaborarea întrebărilor;
- IV. Proiectarea caracteristicilor fizice ale chestionarului;
- V. Avizarea chestionarului;
- VI. Pretestarea și revizuirea chestionarului.

Pentru proiectarea unui chestionar trebuie să ținem cont de obiectivele cercetării și de grupul țintă care urmează a fi investigate. Proiectarea corectă a unui chestionar este logic să înceapă cu *specificarea* informațiilor și a obiectivelor cercetării, care se dorește a fi obținute cu ajutorul acestui instrument de acumulare a datelor. Decizia este nemijlocit legată de identificarea obiectivelor urmărite și de formularea ipotezelor corespunzătoare. Fiecare obiectiv trebuie să-și găsească reflectarea adecvată în structura chestionarului, jucând un rol esențial în selectarea tipului de întrebări și a formei de răspuns utilizate (Батыгин 1995).

După specificarea informației dorite și a obiectivelor cercetării, este necesară stabilirea metodei de culegere a datelor având un impact deosebit de important asupra celorlalte etape în proiectarea chestionarului.

Elaborarea întrebărilor din chestionar presupune găsirea celor mai bune soluții referitor la:

- conținutul întrebărilor ce va reflecta scopul, obiectivele etc.;
- tipul întrebărilor: deschise, închise, mixte;
- calitatea formulării întrebărilor, adică folosirea unor cuvinte simple pe înțelesul tuturor respondenților;
- ordinea de aranjare a acestora în cadrul chestionarului, deoarece ea influențează decizia subiectului de a răspunde la toate întrebările.

Chiar și atunci când sunt respectate cu strictețe toate cerințele, recomandările și regulile expuse în subcapitolele precedente, înainte de folosirea propriu-zisă, pe parcurs și în final, chestionarele trebuie să fie supuse unor operațiuni de pretestare și testare (în scopul depistării și eliminării ultimelor imperfecțiuni pe care le mai pot conține) (Замбръжцкая 1990).

Această operațiune poate fi făcută chiar imediat după ce este formulată fiecare întrebare. Cu această ocazie, pe un număr de câțiva respondenți potențiali, se verifică măsura în care întrebarea este înțeleasă, ce interpretări i se pot da, ce tipuri de răspunsuri suscită, dacă nu cumva toată lumea răspunde la fel, care sunt erorile la care conduc acestea etc.

După ce s-au efectuat pretestările și modificările aferente acestora, chestionarul (în forma finală) este supus testării propriu-zise. Aceasta are loc numai în mediu real, în baza unor eșantioane reprezentative ceva mai mari, cuprinzând 15 – 30 de persoane).

Conceperea și formularea întrebărilor

La conceperea unui chestionar se determină felul și volumul de informații care urmează a fi acumulate. Pentru aceasta trebuie să fie clar definit scopul cercetării în care chestionarul va fi implicat. Odată stabilite tipurile de informații necesare atingerii obiectivelor cercetării, este necesar să se stabilească, de asemenea: categoriile de respondenți care le-ar putea furniza; piedicile care ar putea apărea în calea obținerii informațiilor dorite; modul de formulare a întrebărilor etc.

Toate genurile de informații considerate necesare se sistematizează și se includ într-o listă de informații, foarte utilă în faza de proiectare a chestionarului (Андреенков 1990).

Conceperea unui chestionar adecvat obiectivelor cercetării științifice trebuie să răspundă la o serie de cerințe exprimate prin următoarele întrebări:

- Ce trebuie să întrebăm?
- Cum să formulăm întrebările?
- Care trebuie să fie ordinea de aranjare a întrebărilor?
- Cum se prezintă legăturile dintre întrebări?
- Care modalitate de prezentare a chestionarului va servi cel mai bine obiectivelor cercetării?
- Cum trebuie pretestat chestionarul?

Miezul oricărui chestionar este constituit din întrebările pe care el le conține. În redactarea lor, punctul de plecare nu poate fi altul decât nevoile de informații cerute de rezolvarea problemelor presupuse de cadrele didactice, care face necesară utilizarea chestionarelor.

Întrebările formulate într-un chestionar trebuie să trezească motivația studentului de a gândi creativ pentru a răspunde efectiv la întrebările pe care acesta le conține. Fiecare întrebare trebuie să fie caracterizată în așa mod, încât imediat să trezească această motivație de gândire creativă.

Este destul de important cum formulăm întrebările în chestionar, cât de clare acestea sunt, deoarece ele trebuie să dezvolte aptitudini creative în cursurile electronice, să dezvolte competențe digitale, să acumuleze cunoștințe etc. Totul depinde de scopul pe care îl urmărim la finele chestionării respondenților și anume ce dorim să obținem ca produs final și, cel mai important, unde, cum și pentru ce vom folosi rezultatele obținute.

Tipuri de chestionare în cursurile electronice

În funcție de rezultatele obținute, deosebim diferite tipuri de chestionare:

1. chestionare de dezvoltare a competențelor digitale;
2. chestionare de dezvoltare a aptitudinilor creative;
3. chestionare de dezvoltare a cunoștințelor;
4. chestionare de acumulare a informațiilor;
5. chestionare de depistare a atitudinilor față de un curs electronic etc.

În chestionarea respondenților se urmărește, în primul rând, atitudinea acestora față de cursul respectiv, față de obiectivele care stau în fața chestionării cursului și, nu în ultimul rând, față de cadrul didactic. Astfel spus, se chestionează atât unitatea de curs, cât și cadrul didactic, pentru a scoate în relief avantajele și dezavantajele cursului.

Tipuri de întrebări incluse în chestionare

În funcție de modul în care pot fi formulate răspunsurile, întrebările care se includ într-un chestionar se grupează în mai multe tipuri: *de conținut*, adică alegerea indicatorilor necesari și suficienți pentru descrierea fenomenului investigat; *de formă*, adică transpune-

rea indicatorilor în întrebări standardizate care să ia cea mai potrivită formă, astfel încât să fie formulate într-un limbaj adecvat.

În funcție de *conținut*: factuale; de opinie; de cunoștințe; de control; de filtru; de motivație etc.

În funcție de *formă*: închise; deschise.

Întrebările *factice* vizează elemente de comportament și totodată se referă la o situație obiectivă și verificabilă prin alte mijloace: Cât de des călătoriți în SUA?

Întrebări de *opinie* vizează aspecte ce țin de universul interior al individului (părerii, atitudini, opinii, așteptări, evaluări, atașamente, explicații, justificări, motivații etc.). Informația nu poate fi obținută în mod direct altfel decât prin discuții cu subiectul, în schimb răspunsurile sunt influențate de factori diverși și nu întotdeauna previzibili: *Cum credeți că se va schimba nivelul dumneavoastră de trai în următorii 4 ani?*

Întrebările de *cunoștințe* nu urmăresc obținerea de informații (cuprinse în răspunsurile subiecților), ajutând la caracterizarea persoanelor interogate. Se utilizează foarte des și ca întrebări de control, în special în ceea ce privește comportamentul autodeclarat al respondenților și sunt neprietenoase pentru subiecți: *Va amintiți cumva care este numele ministrului de externe al Republicii Moldova?*

Întrebările de *motivație* sunt o formă a întrebărilor de opinie, afectate de subiectivitate într-o măsură foarte mare și care oferă informații despre explicațiile și interpretările subiecților cu privire la opiniile și comportamentele acestora. Se structurează pe trei dimensiuni: motivele reale, motivele conștientizate, motivele declarate: *Oamenii au diferite motive pentru care votează cu un partid sau cu altul. Care din următoarele aspecte este cel mai important pentru Dvs.?*

Tipuri de întrebări în funcție de formă:

Întrebările *închise* – oferă variantele de răspuns;

Întrebările *deschise* – lasă libertatea subiectului să-și formuleze răspunsul;

Întrebări *mixte* (semî închise sau semideschise) – îmbină cele două caracteristici.

Sistemul de variante trebuie să fie:

Complet – orice răspuns să își găsească locul în gama variantelor existente;

Discriminatoriu – două situații diferite trebuie surprinse în variante de răspuns diferite;

Univoc – unui răspuns să-i corespundă o singură variantă dintre cele oferite.

Întrebările *deschise* sunt întrebările la care cei cărora le sunt adresate pot răspunde utilizând propriile cuvinte, ele fiind folosite în stadiul exploratoriu al anchetei, în care se urmărește mai degrabă identificarea și descrierea evantaiului complet de situații, comportamente, atitudini etc., decât stabilirea frecvenței acestora: *După părerea ta, care sunt valorile cele mai de preț ale societății actuale?*

Ele prezintă avantajul că asigură un evantai mai bogat de răspunsuri, fiind recomandate mai ales în cazul interviurilor, când operatorii pot oferi respondenților lămuriri suplimentare, aceștia din urmă nefiind puși în situația de a scrie răspunsurile. De asemenea, întrebările *deschise* sunt indispensabile atunci când variantele de răspunsuri la ele, fiind foarte diverse, nu au cum fi cunoscute dinainte. Întrucât formularea răspunsurilor la unele din aceste întrebări presupune un efort relativ mare din partea respondenților, numărul lor trebuie redus la strictul necesar (Crearea sondajelor).

O întrebare *deschisă* este aceea care lasă pe cel interesat să răspundă cum vrea el, neexistând nici o constrângere.

Întrebările *deschise* pot fi caracterizate astfel:

- dacă sunt bine formulate atunci se pot obține informații asupra oricărui subiect;
- ele sunt indispensabile în culegerea informațiilor privind problemele delicate, cum sunt cele legate de măsurarea atitudinilor, nevoilor, motivațiilor;

- utilizarea lor este impusă în cazurile în care nu pot fi prevăzute toate răspunsurile posibile;
- formularea lor este foarte delicată, de aceea ele trebuie să fie cuprinzătoare, să nu comporte ambiguități și contrasensuri;
- prelucrarea lor este foarte costisitoare și anevoioasă.

Întrebările *închise* sunt cele la care nu se poate răspunde decât în variantele prestabilite: *Obişnuieți să citiți cărți?* La rândul lor, ele pot fi: *dihotomice* – cu răspunsuri la alegere, *semantice* – cu răspunsuri ierarhizate.

Întrebările *dihotomice* sunt cele la care nu se pot da decât două răspunsuri: *Da* sau *Nu*, adică se alege doar un singur răspuns: *Urban* sau *Rural*, *Feminin* sau *Masculin* etc.

Întrebările *închise* sunt de mai multe tipuri:

- *cu răspuns unic*, unde respondentul trebuie să aleagă doar o variantă de răspuns. Aceste întrebări sunt cel mai ușor de prelucrat din punct de vedere statistic.
- *cu răspunsuri multiple*, unde respondentul poate să aleagă mai multe variante de răspuns. Dacă acest număr nu este limitat, atunci codificarea și prelucrarea datelor necesită o perioadă mai lungă, motiv pentru care se recomandă limitarea numărului de răspunsuri.
- *cu clasamente*, unde respondentul clasează răspunsurile posibile într-o anumită ordine în funcție de preferințele sale. Aceste tipuri de întrebări cer un efort mai mare din partea respondentului, ca urmare ele devin obositoare. Astfel, se impune limitarea variantelor de răspuns. De asemenea, aceste întrebări necesită o perioadă mai mare de pregătire a lor pentru prelucrare, iar exploatarea nu este imediată (Chestionar).

Întrebările cu *răspunsuri la alegere (semideschise)* sunt cele care pot primi un număr limitat de răspunsuri, acestea fiind precizate: *Care din următorii factori contează în primul rând la alegerea pastei de dinți pe care o utilizați?*

În cazul utilizării acestora, cel care concepe chestionarul trebuie să se asigure că nu s-a omis nici un răspuns posibil. În plus, fiecare variantă de răspuns trebuie să le elimine pe toate celelalte. Ordinea în care sunt așezate variantele de răspuns este foarte importantă, cadrele didactice atrăgând atenția că suficient de mulți studenți sunt tentați de a opta pentru prima sau ultima alternativă. De aceea, este indicat ca, de la un respondent la altul, să se schimbe această ordine.

Întrebările *semantice* în scară (*ierarhizate în ranguri*) sunt cele care solicită persoanelor anchetate să precizeze ordinea de prioritate acordată variantelor de răspuns precizate: *Cum vă place lecția A?*

– *Precizați, prin cifre romane de la I la V, locul pe care îl ocupă următoarele mărci de monitoare în ordinea preferințelor dumneavoastră.*

Ca și întrebările cu răspunsuri la alegere, și acestea permit tabelarea răspunsurilor și efectuarea de comparații.

Pentru ca informațiile obținute să fie semnificative, este necesar ca cadrele didactice să se convingă că respondenții cunosc bine aspectele legate de fiecare subiect cercetat în parte. Altfel (dacă subiecții nu știu prin ce se diferențiază cele cinci mărci de monitoare, de exemplu), se vor primi răspunsuri la întâmplare.

Comparativ cu întrebările *deschise*, cele *închise* prezintă unele *avantaje*:

- reduc în mod considerabil efortul pentru darea răspunsurilor;
- permit codificarea, fără dificultăți, a răspunsurilor;
- permit respondenților să se ia în considerare și unele variante de răspuns la care altfel nu s-ar gândi;
- sunt mult mai ușor acceptate de respondenți etc.

De asemenea, acestea au și *dezavantaje*:

- pot sugera respondenților varianta normală de răspuns;
- permit formularea unor răspunsuri pe negândite ori la întâmplare;
- necesită un efort mare de redactare și de pretestare;
- limitează paleta răspunsurilor etc.

De regulă, întrebările închise predomină asupra celor deschise.

Întrebările de *control* au rolul de a verifica dacă răspunsurile la celelalte întrebări au fost corecte sau nu, dacă sunt suficient de bine fundamentate, dacă nu sunt date în urma unei informări insuficiente etc. De exemplu, pentru a verifica dacă răspunsul dat la întrebarea: *Cum vă place lecția A?*, întrebările de control posibile ar fi: *Ce temă din cele ascultate ieri, vă place mai mult?* În condițiile în care răspunsul la această întrebare este: *Toate îmi plac*, este evident că nu se poate avea nici o încredere în răspunsul dat la prima întrebare (Chestionarul sociologic).

Întrebările *filtru* sunt cele care, în funcție de răspunsurile primite, se folosesc fie în scopul eliminării din chestionar a subiecților care nu prezintă interes, fie în vederea eliminării din chestionare a unor întrebări care devin de prisos. Astfel, dacă se urmărește, de pildă, cunoașterea opiniilor consumatorilor despre reacțiile negative (nedescoperite încă) ale organismului uman la consumul dintr-un medicament oarecare B, prima întrebare filtru va fi, probabil, următoarea: *Folosiți medicamentul B?*

Dacă răspunsul este negativ, respondentului respectiv nu i se va mai pune nici una din celelalte întrebări care se referă la efectele principale sau secundare ale acestuia, el fiind eliminat din chestionar. Întrebările de *control* și *filtru* nu trebuie să lipsească din chestionarele folosite la chestionarea studenților, deoarece ele dezvoltă aptitudini creative în cursurile electronice.

În funcție de modul în care se adresează respondenților, întrebările din chestionare pot fi de încă două feluri:

– *directe*, abordând subiectul frontal, fără nici un fel de menajamente: *Serviți cele trei mese la timp în fiecare zi?*

– *indirecte*, subiectele delicate fiind luate în discuție pe departe, pentru ca respondentul să nu se simtă stânjenit sau tentat să dea răspunsuri incorecte: *Toată lumea este amatoare de a servi mai mult de trei mese pe zi?*

Formularea directă a întrebărilor se recomandă ori de câte ori există certitudinea că respondenții sunt în măsură să le înțeleagă adevărata semnificație și că au interesul să răspundă corect, precum și atunci când ei pot deveni suspicioși de îndată ce simt capcanele pe care i le pregătesc cei care-i iau „pe ocolite”. Sunt suficiente persoane care se simt jignite atunci când, cu ele, se încearcă anumite „trucuri”, ascunzându-li-se adevăratul subiect al discuțiilor. De asemenea, adresarea directă este recomandată și atunci când se urmărește limitarea înclinației spre refuz a unor respondenți. De exemplu, dacă dorești să cunoști vârsta cuiva, în loc să i te adresezi cu întrebarea: *Pot îndrăzni să vă întreb ce vârstă aveți?*, la care se poate oricând primi răspunsul *Nu*, mai bine folosești adresarea directă: *Ce vârstă aveți?*

Pe de altă parte, întrebările *indirecte* se recomandă în situațiile în care este de așteptat ca respondenții să aibă interesul să denatureze unele informații, fiind totodată și ușor de „păcălit” atunci când sunt luați „cu zăhărelul”.

De regulă, o întrebare stânjenitoare directă se reformulează prin mai multe întrebări indirecte. Adeseori, respondenții întrebărilor indirecte nici nu intuiesc adevăratele scopuri urmărite prin formularea lor.

Atât întrebările *închise*, cât și cele *deschise* au mari avantaje:

Avantajele întrebărilor închise:

- rapiditatea prelucrării rezultatelor;

- ușurința completării chestionarului;
- claritatea conținutului/sensului întrebării;
- uniformitatea înțelegerii întrebării și înregistrării răspunsurilor;
- facilitarea găsirii răspunsului potrivit etc.

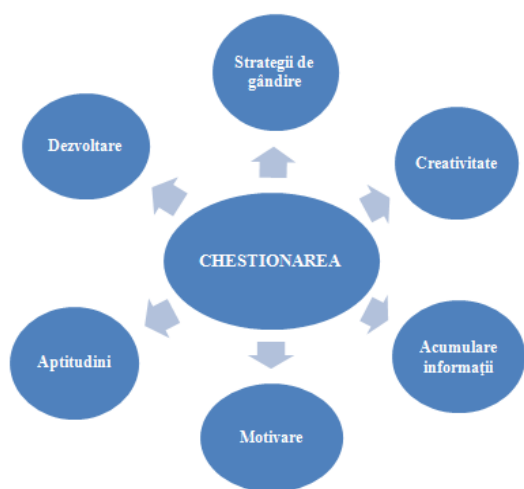
Avantajele întrebărilor deschise:

- nu sugerează răspunsuri;
- indică nivelul cunoștințelor subiectului despre problematica respectivă;
- ilustrează ceea ce apare cu preponderență în mintea subiectului referitor la problema respectivă;
- evită erorile de formă datorate variantelor de răspuns etc.

Tipurile de întrebări descrise în această temă cu siguranță servesc ca instrument de dezvoltare al aptitudinilor creative în cursurile electronice.

Dezvoltarea aptitudinilor creative în cursurile electronice prin chestionarea studenților

Chestionarea studenților se efectuează pentru a dezvolta aptitudini creative în cursurile electronice la diverse unități de curs în instituțiile de învățământ superior. De asemenea, pentru a depista punctele tari și slabe ale studenților, față de o unitate de curs, pentru a identifica domeniile unde îmbunătățirea este necesară sau e de dorit, pentru a identifica prioritățile legate de planificarea dezvoltării personalului didactic etc.



În figura de mai jos se vede clar că chestionarea poate rezulta următoarele:

- strategii de gândire;
- dezvoltare;
- creativitate;
- aptitudini;
- motivare;
- acumulare informații etc.

Avantajele și dezavantajele chestionării studenților în cursurile electronice

Analiza modalităților de chestionare a studenților în cursurile electronice permit de a scoate în evidență unele avantaje și dezavantaje (Crearea sondajelor).

Avantajele:

- permite investigarea unor stări, percepții, atitudini intime, ascunse, profunde;
- oferirea unui timp de gândire subiectului pentru formularea răspunsurilor;
- administrarea și analiza rezultatelor automatizată.

Dezavantajele:

- riscul pierderii spontaneității răspunsurilor;
- posibile cazuri de nesinceritate;
- posibilitatea producerii unui număr mai mare de erori datorate neînțelegerii chestionarului;
- lipsa certitudinii că la chestionar răspunde chiar persoana cuprinsă în eșantion.

Concluzii

Chestionarul este un instrument de măsură care trebuie elaborat într-o manieră logică și coerentă pentru a trezi și menține interesul respondenților. Este un instrument foarte

flexibil, deoarece există mai multe moduri în care o întrebare se poate pune în chestionare. Cea mai importantă metodă utilizată de cadrele didactice în învățământul superior, pentru punerea întrebărilor și înregistrarea răspunsurilor la acestea, îl reprezintă *chestionarea*.

Chestionarul este un instrument de colectare a datelor ce permite cadrului didactic să controleze, să monitorizeze și să dirijeze procesul de instruire în cadrul cursului electronic. Rezultatele chestionării respondenților se utilizează în scopul îmbunătățirii, în general, a cursului electronic și a procesului de învățământ.

Chestionarele trebuie proiectate și elaborate cu atenție, parcurgând etapa de analiză primară, etapa de creare a chestionarului și etapa de testare pentru a asigura calitatea acestora și pentru a atinge scopurile urmărite. Chestionarea de către respondenți a cursurilor electronice dezvoltă aptitudini creative în cursurile electronice, dezvoltă competențe digitale pe care ulterior le utilizează în domeniul profesional, dezvoltă cunoștințe, acumulează informații etc.

Referințe bibliografice:

1. Gillham, B., *Developing a questionnaire* (2nd ed.). London, UK: Continuum International Publishing Group Ltd, 2008.
2. Батыгин Г.С., *Лекции по методологии социологических исследований: Учебник для вузов*. М.: Аспект Пресс, С. 62-101 (Глава 3. Концепты и измерения), 1995.
3. Замбрицкая А.К., *Эмпирическая апробация вопросника в маркетинговом исследовании* // Социологические исследования. №11. С. 115-122. URL, 1990.
4. *Методы сбора информации в социологических исследованиях*. Отв. Ред. В. Г. Андреевков, О. М. Маслова. Книга 1, М., Наука, 1990.
5. Мягков А. Ю., *Использование экспертных оценок при диагностике неискренних ответов респондентов* // Социологический журнал. 2002. №3. URL.
6. Chestionarul sociologic.[online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://destepti.ro/chestionarul-sociologic>.
7. EURYDICE, *Datele cheie învățare referitoare la învățare și inovare prin intermediul TIC în școlile din Europa*, 2011. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/129RO.pdf.
8. Crearea sondajelor. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://www.isondaje.ro/questions/>.
9. Chestionar. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Chestionar>.

SPECIFICUL ELABORĂRII CHESTIONARELOR ÎN CURSURILE ONLINE

Corina NEGARA, dr., conf. univ.,
Lidia POPOV, drd., lect. sup. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In this article it is made a review of the particular development of the questionnaires in the online courses, at various course units, from the higher educational institutions. Also, there are described the stages of the projection and elaboration of a questionnaire, ways of their use in online courses and finally, the advantages and disadvantages of their use in online courses.*

Keywords: *questionnaire, questions, online courses, online environment, tools, methods, investigation.*

Introducere

Astăzi, atât în învățământul preuniversitar, cât și universitar, pentru a scoate în relief unele avantaje sau dezavantaje despre un oarecare subiect, sunt utilizate chestionarele, atât online, cât și în variantă scriptică. Chestionarul este un instrument de investigare constând dintr-un ansamblu de întrebări ordonate logic și psihologic, care determină din partea persoanelor chestionate răspunsuri ce urmează a fi înregistrate. Referitor la chestionar, literatura de specialitate cuprinde numeroase încercări de definire a acestui instrument:

1. Chestionarul este o listă de întrebări de diferite forme care sunt puse oral sau în scris în vederea culegerii de informații relative la un subiect (Statistica economică).
2. Chestionarul „nu poate fi considerat decât o listă de întrebări” (Sandu 2012).
3. Chestionarul este un instrument pentru culegerea de date (Ramona Roxana).
4. Ancheta – o metodă de interogare asupra faptelor sociale (opinii, atitudini, motivații etc.) la nivelul grupurilor umane, mai mici sau mai mari, de analiză cuantificabilă a datelor în vederea descrierii și explicării lor (Sandu 2012).
5. Chestionarul este „o metodă de colectare a datelor prin întrebările puse persoanelor sau prin întrebarea acestora dacă sunt de acord sau în dezacord cu enunțurile care reprezintă diferite puncte de vedere” (Sooffyy).
6. Chestionarul este „o tehnica și, corespunzător, un instrument de investigare constând dintr-un ansamblu de întrebări scrise ...” (Ramona Roxana).

În literatura de specialitate împreună cu noțiunea de chestionar adesea se folosește termenul de anchetă. Ancheta este o *cercetare* a unor fenomene sociale, lingvistice etc. efectuată pe bază de chestionare. Chestionarul reprezintă un *instrument de cercetare* constând dintr-o serie de întrebări în scopul de a aduna informații de la persoane.

Chestionarul face parte din metodele cantitative folosite în investigarea opiniei studenților. Trebuie să înțelegem că, de regulă, chestionarele răspund doar la întrebările de tipul: *Ce?*, *Cât?*, *Cine?* Pentru o analiză în profunzime sunt necesare cercetări de tip calitativ, care vor răspunde la întrebările: *Cum?*, *De ce?* Este foarte important, în momentul în care cadrul didactic intenționează chestionarea studenților, să determine exact scopul chestionării pentru a putea obține informații cât mai corecte și cât mai complete (Isaic-Maniu).

Utilizarea chestionarelor ca instrument de investigare poate aduce mari beneficii procesului de instruire în cadrul unui curs online. În Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți cadrele didactice utilizează platforma de învățare MOODLE pentru crearea cursurilor online. Aceștia utilizează chestionarele MOODLE ca instrument de dirijare și control al instruirii în cadrul cursurilor online.

De exemplu, la începutul cursului, profesorul poate determina așteptările studenților referitor la conținuturile predate pentru a satisface nevoile lor de formare. Pe parcursul cursului, profesorul poate colecta informația despre înțelegerea conținutului sau atitudinea studenților vizavi de conținut, eveniment, sarcină, resursă etc. Rezultatele pot fi folosite pentru a discuta perspectivele și/sau experiența. La finele cursului, studenții sunt rugați să ofere sfaturi viitorilor studenți referitor la reușita la unitatea de curs sau să evalueze calitatea cursului.

Indiferent de scopul utilizării chestionarelor în cursurile online, elaborarea acestora reprezintă un proces complex în care cadrul didactic este nevoit să realizeze o (mini) cercetare.

Proiectarea și elaborarea unui chestionar pentru cursurile online

Chestionarul pentru prima dată a fost propus ca instrument de investigare de către statisticianul Sir Francis Galton (Galton 2000). El a fost primul care a aplicat metode statistice pentru a studia diferențele umane și inteligența ereditară și a introdus utilizarea chestionarelor și a sondajului pentru colectarea de date de la comunitățile umane, de care avea nevoie pentru lucrările genealogice și biografice și pentru studiile sale antropometrice.

Principiile generale de care trebuie să se țină cont în cazul întocmirii unui chestionar sunt:

1. Lungimea chestionarului.
2. Evitarea întrebărilor la care respondenții să nu fie în măsură să dea răspunsuri utilizabile.
3. Succesiunea întrebărilor.

Prin orice întrebare din chestionar cadrul didactic urmărește un scop bine determinat care duce la rezolvarea unor probleme sau chiar la reliefaarea acesteia. Un chestionar îl putem considera reușit în cazul în care acesta furnizează răspunsuri precise, adevărate și

utilizabile. Conceperea unui chestionar se bazează pe experiența acumulată de către cadrul didactic având în vedere regulile de elaborare a acestora (Chelcea 1998).

Becker spunea că în construcția întrebărilor din chestionar trebuie să se țină cont de o serie de criterii și anume:

- **relevanța** (conținutul întrebărilor trebuie să fie corelat cu tema și să aibă relevanță pentru obiectivele cercetării);
- **simetria** (fiecare întrebare trebuie să se refere la un anumit aspect particular și unic al cercetării);
- **claritatea și simplitatea** (întrebările trebuie să fie clare, simple, precise și să reflecte într-o manieră consistentă sensul întrebării la care se face referire);
- **adaptarea limbajului** (itemi formulați trebuie să fie înțeleși de către persoanele supuse anchetei).

Proiectarea unui chestionar presupune parcurgerea următoarelor etape:

- I. Analiza primară:
 - Stabilirea nevoilor de informații;
 - Stabilirea grupului țintă;
- II. Crearea chestionarului:
 - Determinarea structurii;
 - Conceperea și formularea întrebărilor;
- III. Testarea chestionarului:
 - Analiza chestionarului per-ansamblu;
 - Testarea în regim real.

Proiectarea unui chestionar este logic să înceapă cu analiza primară a contextului în care va fi aplicat acesta. La această etapă, trebuie să se țină cont de nevoile de informații și de grupul-țintă care urmează a fi investigat. Astfel, în rezultatul chestionării, cadrul didactic poate extrage diverse informații: atitudinea studenților față de un careva aspect; motivația studentului; așteptările studentului; nevoile studentului; interesele studentului; nivelul de pregătire al studentului etc. Decizia este nemijlocit legată de identificarea obiectivelor urmărite și de formularea ipotezelor corespunzătoare. Fiecare obiectiv trebuie să-și găsească reflectarea adecvată în structura ulterioară a chestionarului, jucând un rol esențial în selectarea tipului de întrebări și a formei de răspuns utilizate (Chelcea 2001).

La următoarea etapă, crearea chestionarului, se determină structura chestionarului, se concep și se formulează întrebările. Se recomandă următoarea structură a chestionarului:

- I. Partea introductivă:
 - Mesajul de salut;
 - Scopul chestionării;
 - Asigurarea anonimatului;
 - Prezentarea persoanei/instituției care a inițiat chestionarea.
- II. Întrebări de stabilire a contactului:
 - Prima întrebare – soarta chestionării!
 - Întrebări care vor stabili contactul cu respondentul, îl vor determina să completeze chestionarul;
 - Întrebări filtru.
- III. Partea de bază:
 - Întrebări ce se referă la tema cercetării.
- IV. Întrebări de control:
 - Întrebări ce permit de a valida răspunsurile oferite.
- V. Partea de încheiere:
 - Mulțumiri;

- Informația de contact.

Chestionarul elaborat într-o manieră logică și coerentă va trezi și va menține interesul respondenților. Este foarte important ca primele întrebări din chestionar să fie simple, ușoare și atractive, cu scopul dezvoltării interesului de a răspunde la întrebările din chestionar.

Conceperea și formularea întrebărilor din chestionar presupun găsirea celor mai bune soluții referitor la:

- conținutul întrebărilor (ce reflectă scopul, obiectivele) formulate corect și succint;
- alegerea tipului adecvat pentru fiecare întrebare;
- ordonarea întrebărilor în cadrul chestionarului, deoarece ea influențează decizia subiectului de a răspunde la întrebări;
- perfectarea și formatarea întrebărilor.

Chestionarul este un instrument foarte flexibil, deoarece există diverse moduri de formulare a întrebărilor din acesta. Pot fi utilizate întrebări deschise, care permit respondenților se răspundă deschis, cu propriile cuvinte sau pot fi utilizate întrebări închise, care includ mai multe variante de răspuns și permite respondenților să aleagă una sau mai multe dintre aceste variante de răspuns (Foddy 1994).

Întrebările **închise** sunt de mai multe tipuri (Statistica Economică):

- *cu răspuns unic*, unde respondentul trebuie să aleagă doar o variantă de răspuns. Aceste întrebări sunt cel mai ușor de prelucrat din punct de vedere statistic.
- *cu răspunsuri multiple*, unde respondentul poate să aleagă mai multe variante de răspuns. În cazul în care acest număr nu este limitat, atunci codificarea și prelucrarea datelor necesită o perioadă mai lungă, motiv pentru care se recomandă limitarea numărului de răspunsuri (Foddy 1994).
- *cu clasamente*, unde respondentul clasează răspunsurile posibile într-o anumită ordine în funcție de preferințele sale. Aceste tipuri de întrebări cer un efort mai mare din partea respondentului, ca urmare ele devin obositoare. Astfel, se impune limitarea variantelor de răspuns.

Foarte mult contează tipurile de întrebări utilizate în chestionar, deoarece în funcție de acestea putem enumera atât avantaje, cât și dezavantaje.

Avantajele întrebării închise din chestionar sunt următoarele:

- ușurința completării chestionarului;
- precizarea conținutului întrebării;
- necesită timp scurt pentru răspuns;
- uniformitatea înțelegerii întrebărilor și a înregistrării răspunsurilor;
- ușurința codificării și evitarea erorilor în realizarea acesteia;
- rapiditatea și ușurința prelucrării;
- permite compararea grupurilor;
- facilitează efectuarea testelor de semnificație etc.

Dezavantajele întrebării închise sunt următoarele:

- pierderea spontaneității răspunsurilor;
- limitează câmpul opțiunilor celor intervievați;
- induce o ordine de preferință prin ordinea înscrierii variantelor în chestionar;
- sporește artificial frecvența răspunsurilor nu știu/nu răspund etc.

O întrebare **deschisă** este aceea care lasă respondentul să răspundă cum vrea el, neexistând nici o constrângere. Întrebările deschise pot fi prezentate astfel:

- *complet nestructurate*, sunt întrebările la care respondenții pot să răspundă cum doresc, de tipul: ce părere aveți?
- *asociere de cuvinte*, când se dau pe rând diferite cuvinte, iar respondenților li se cere să noteze primul cuvânt care le vine în gând;

- *completarea frazei*, când respondenților li se prezintă o frază incompletă, pe care trebuie să o completeze;
- *completarea unei povestiri*, când respondenților le este prezentată o povestire incompletă, pe care trebuie să o continue etc. În chestionar trebuie rezervat spațiu suficient pentru completarea întregului răspuns.

În continuare putem, enumera un șir de avantaje și dezavantaje ale întrebărilor *deschise* din chestionar:

Avantajele întrebării deschise din chestionar sunt următoarele:

- spontaneitatea răspunsurilor;
- indică fidel nivelul cunoștințelor subiectului asupra problemei investigate;
- indică elementele cărora subiectul le acordă cea mai mare importanță;
- evită consecințele efectelor de format specifice întrebărilor închise (prin limitarea și ordonarea răspunsurilor) etc.

Dezavantajele întrebării deschise sunt următoarele:

- lungește timpul de completare a chestionarului;
- cer un efort suplimentar respondentului;
- rata de non-răspuns este mai mare decât la întrebările închise;
- sunt foarte dificil de codificat și analizat;
- nu oferă nici o informație respondenților despre tipul de răspuns așteptat de la ei etc. (Statistica Economică).

La etapa de analiză a chestionarului per-ansamblu, acesta în mod obligatoriu trebuie *avizat* de persoane competente din domeniu și *pre-testat* în regim real pe un eșantion restrâns de respondenți cu scopul de a-l îmbunătăți. Pretestarea chestionarului permite de a depista diverse probleme specifice, de a evidenția întrebările care nu furnizează informații propuse și de a revizui întrebările care pot genera distorsionarea răspunsurilor.

Oricare ar fi experiența celor care redactează chestionarul sunt foarte rare situațiile când acesta este într-o formă perfectă, care să nu necesite îmbunătățiri chiar de la prima redacție. De aceea, este nevoie de testarea chestionarului în regim real, pentru a verifica corectitudinea apariției întrebărilor, accesibilitatea chestionarului online, precum și corectitudinea setărilor chestionarului.

Statisticile rezultatelor chestionării on-line și datele obținute de la respondenți sunt disponibile în regim real, imediat ce primul respondent a completat chestionarul. Autorul cursului poate monitoriza online procesul de administrare a chestionarelor. Rezultatele chestionării sunt utilizate de către cadrele didactice pentru a îmbunătăți atât calitatea cursurilor online, cât și procesul de învățământ (Sandu 2012).

Avantajele și dezavantajele utilizării chestionarelor în cursuri online

Analiza modalităților de utilizare a chestionarelor și specificul elaborării și utilizării acestora permit de a scoate în relief avantajele și dezavantajele utilizării chestionarelor în cursuri online.

Avantajele:

- permite investigarea unor stări, percepții, atitudini intime, ascunse, profunde;
- nu este o influență perturbatoare;
- oferirea unui timp de gândire subiectului pentru formularea răspunsurilor;
- cost redus;
- administrarea și analiza rezultatelor automatizată.

Dezavantajele:

- riscul pierderii spontaneității răspunsurilor;
- posibile cazuri de nesinceritate;

- generarea unei proporții mai mari de non-răspunsuri atât parțiale cât și cele totale;
- posibilitatea producerii unui număr mai mare de erori datorate neînțelegerii chestionarului;
- imposibilitatea eliminării ambiguității răspunsurilor;
- lipsa certitudinii că la chestionar răspunde chiar persoana cuprinsă în eșantion.

Concluzii

Chestionarul este un instrument de colectare a datelor ce permite cadrului didactic să controleze, să monitorizeze și să dirijeze procesul de instruire în cadrul cursului online. Rezultatele investigării respondenților se utilizează în scopul îmbunătățirii cursului online și a procesului de învățământ, în general.

Proiectarea și elaborarea unui chestionar, fie online sau tradițional, este asemănătoare. Chestionarele trebuie proiectate și elaborate cu atenție, parcurgând etapa de analiză primară, etapa de creare a chestionarului și etapa de testare pentru a asigura calitatea acestora și a atinge scopurile urmărite. Specificul elaborării chestionarelor în cursurile online rezidă în faptul că acestea sunt utilizate în mediul digital.

Referințe bibliografice:

1. Chelcea, Septimiu, Marginean, Ioan și Cauc, Ion, *Cercetarea sociologică. Metode și tehnici*. Deva: Ed. Destin, 1998.
2. Chelcea, Septimiu, *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. București: Ed. Economica, 2001.
3. Foddy, W. H. *Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice in social research* (New ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.
4. Galton, F., *Hereditary genius*. London Macmillan and co. and New York, 1892. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>, 2000.
5. Isaic-Maniu, A., *Chestionarul. Curs de metode de cercetare*. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://www.amaniu.ase.ro/studenti/masterAMP/Chestionarul.pdf>.
6. Neagoe, M., Alexandru, M., Drăgulescu, B., *Instrumente pentru realizarea chestionarelor de evaluare electronică a disciplinelor*. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://www.didatec.utcluj.ro>.
7. Petrișor, A., *Chestionar pentru evaluarea cursurilor și a lucrărilor practice: un model rezultat din experiența americană și autohtonă conform cerințelor procesului de la Bologna*. În: Revista de Cercetare în Științele Educației, 2009. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: http://www.rcsedu.info/index.php?option=com_content&view=article&id=19:chestionar-pentru-evaluarea-cursurilor-i-a-lucrurilor-practice-un-model-rezultat-din-experiena-american-i-autohton-conform-cerinelor-procesului-de-la-bologna&catid=2:management-educational-&Itemid=10.
8. Ramona Roxana, *Chestionarul*. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <https://ru.scribd.com/document/88886121/Chestionarul>.
9. Sandu, A., *Metode de cercetare în știința comunicării. Suport de curs*. Iași, Editura Lumen, 2012.
10. Sooffyy, *Chestionarul (Metoda de ancheta)*. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <https://ru.scribd.com/doc/46961267/Chestionarul>.
11. Statistica Economică. Note de curs. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://docslide.us/download/link/note-de-curs-statistica-566f1e298f8a2>.

UTILIZAREA FEEDBACK-ULUI ÎN INSTRUIREA ADAPTIVĂ

**Elena ROTARI, dr., lect. sup. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

Abstract: *This article deals with feedback structure; how to manage the feedback as a tool used in adaptive training in higher education. Describe the design stages feedback and are*

prerequisites for designing and formulating way întrebărilor. La list and describe the types of feedbacks applied adaptive training.

Keywords: *feedback, training adaptive, types of feedbacks.*

Introducere

Odată cu dezvoltarea calculatoarelor personale (PC-urilor), la mijlocul anilor '70, și cu apariția Internetului (în anul 1989), s-a înregistrat o explozie tehnologică fără precedent, cu implicații majore asupra tuturor domeniilor activității umane.

Tehnologiile informaționale și comunicaționale evoluează extrem de rapid, astfel problemele asociate cu utilizarea acestora în învățământ sunt din ce în ce mai complexe. În cazul în care instrumentele TIC devin instrumente eficiente și integrale în învățământ, monitorizarea și evaluarea acestui proces sunt obligatorii.

În cadrul orelor pentru un rezultat mai bun, profesorii implementează tehnologii noi de predare și de prezentare a informației. În procesul de predare-învățare-evaluare întâlnim și dificultăți, un feedback la momentul potrivit ar fi binevenit.

Feedback-ul reprezintă acel fenomen cu ajutorul căruia receptorul unui anumit mesaj va retransmite informația procesată de el către emițătorul inițial (Corbalan, Kester & Van Merriënboer 2008: 733-756).

Procesul de oferire și recepționare a feedback-ului este unul din cele mai importante concepte în procesul de instruire.

Prin intermediul acestuia, participanții la un proces de instruire se percep înșiși prin intermediul comunicării verbale sau nonverbale. Informația furnizată de o persoană indică celorlalți modul în care comportamentul lor o afectează, ce simte aceasta și cum îi percepe (feedback și autodezvăluire).

Totodată, **feedback-ul** este o reacție a celorlalți, exprimată în termeni de trăiri emoționale și percepții care arată modul în care comportamentul unei persoane îi influențează pe cei din jur (recepționarea feedbackului) (Corbalan, Kester, & Van Merriënboer 2009: 455-465).

Un rol deosebit îl are feedback-ul în instruirea adaptivă prezentată în continuare.

Instruirea adaptivă nu este un concept nou în sistemul educațional mondial. La toate treptele de învățământ au fost experimentate posibilitățile acestui tip de instruire. În preșcolaritate și treapta primară este bine cunoscut sistemul de instruire *Step by Step*. Pentru elevii din treapta gimnazială și cei din treapta liceală experiența mondială, de obicei, propune studii adaptive independente a unor anumite cursuri la distanță, de obicei cu plată, sau o instruire adaptivă în școli private.

Cea mai conservativă în acest sens este școala superioară, în multe cazuri păstrându-se tradițiile de secole. Totuși, se atestă încercări destul de serioase de promovare a instruirii adaptive în învățământul superior, prin utilizarea cursurilor în format digital, plasate pe o platformă de învățare sau elaborate într-un mediu special elaborat.

În contextul **instruirii adaptive** profesionale în învățământul superior, *cadru didactic* universitar devine nu un simplu profesor, ci *un designer instrucțional* un specialist în educație sau formare profesională care identifică și analizează nevoile specifice de instruire ale beneficiarilor; proiectează și implementează programele de educație / formare; proiectează și testează conținuturile și materialele de instruire; participă la realizarea conținuturilor și materialelor suport pentru e-learning; evaluează și analizează eficiența programelor de educație/ formare și a metodelor utilizate în procesele de instruire (Kuhlmann).

Definirea Feedback-ului

Feedback-ul a fost definit ca fiind „toate mesajele verbale și nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conștient sau inconștient ca răspuns la comunicarea altei persoane” (Corbalan, Kester & Van Merriënboer 2008: 733-756).

Feedback-ul este retroacțiune care se manifestă la nivelul a diferite sisteme (biologice, tehnice etc.) în scopul menținerii *stabilității* și *echilibrului* lor față de influențe exterioare, *retroacțiune inversă*, conexiune inversă, cauzalitate inelară, lanț causal închis (Corbalan, Kester, & Van Merriënboer 2009: 455-465).

Caracteristicile feedback-ului

În cadrul organizațional, acest proces este unul extrem de important în leadership și în activitățile managerilor. El se prezintă ca un schimb de informații dintre studenți și profesori. Dacă cei dintâi vor avea posibilitatea și vor primi autoritatea să ofere feedback către ceilalți, atunci sunt îndeplinite toate premisele pentru ca cunoștințele obținute prin învățare să devină de succes. De asemenea, în funcție de felul în care ei sunt recompensați sau, din contra, pedepsiți, va afecta performanțele lor ulterioare și gradul lor de implicare.

Se pot distinge două tipuri de feedback: *direct* (oferit față în față, în timpul ședințelor sau a simplelor discuții) și *indirect* (prin intermediul completării chestionarelor). În funcție de felul răspunsurilor date, profesorul va ști ce trebuie să facă pentru a crește capacitățile de asimilare a cunoștințelor.

Feedback-ul are următoarele caracteristici:

- feedback-ul este un proces care ia în cont încrederea deplină dintre cei care îți transmit informații;
- feedback-ul trebuie să fie acordat exact atunci când se așteaptă;
- cel care trimite feedback-ul trebuie să se asigure că receptorul va ști ce decodificare să aleagă;
- feedback-ul trebuie să includă acele lucruri pe care receptorul este capabil să le facă în cadrul activității sale, fără a i se cere să-și depășească atribuțiunile.

Cel mai important în cadrul feedback-ului este ca el să nu cauzeze reacții negative. În principiu, el își propune să schimbe unele atitudini și comportamente, însă în câteva cazuri, efectul poate fi tocmai invers, iar acele comportamente sau atitudini să rămână la fel din cauza încăpățânării receptorului. Din aceste considerente, mai putem lua în calcul două tipuri de feedback:

- Feedback-ul constructiv încurajează exprimarea liberă a opiniilor și expunerea problemelor pe față;
- Feedback-ul echilibrat în vederea nuanțării lucrurilor bune din anumite aspecte analizate.

Mai există și alte clasificări, ce disting feedback-ul de tip evaluativ și cel nonevaluativ.

Feedback-ul evaluativ își propune să exprime un gând, o părere sau opinie, fie ea negativă sau pozitivă. Totuși, aceasta trebuie să fie neapărat fondată pe experiența proprie a fiecăruia.

După cum am menționat, există câteva tipuri de astfel de feedback: evaluativ, pozitiv, negativ și formativ.

Feedback-ul *evaluativ* presupune formularea unei opinii despre o problemă. Poate fi: *pozitiv*, *negativ* sau *formativ*.

Feedback-ul pozitiv încearcă comunicarea în direcția în care se petrece, cel negativ are o funcție corectivă, ajutând la „ameliorarea” demersului comunicațional.

Cel *formativ* are un caracter aparte, fiind tot un tip de feedback *negativ*: el nu sancționează imediat aspectul neconform („Nu e corect”), ci amână formularea unei opinii până în momentul când se poate remedia „Eu văd situația...” sau „Poate ar fi bine”, decât „Este așa”.

Din alt punct de vedere, feedback-ul *nonevaluativ* este:

a) **de sondare** – solicitarea de informații suplimentare, de detalii care fac mai ușor de receptat mesajul inițial sau să ducă la înțelegerea unei manifestări, atitudini. De exemplu

un student este nemulțumit de nota obținută „Toți colegii mei au luat mai mult decât mine”. Profesorul poate greși, afirmând „9 este o notă excelentă” sau „Nu e cazul să te superi pe un lucru atât de neimportant”. Nota este un lucru foarte important pentru un student!

b) Feedback-ul **de înțelegere** ajută să asigurăm prin parafrază că înțelegem ce spune interlocutorul, ce simte, că suntem alături de el. Când studentul relatează o întâmplare care l-a oprit / împiedicat să rezolve tema, de exemplu, se poate spune „Înțeleg ce spui”, „Trebuie să-ți fi fost foarte dificil.” etc.

c) Feedback-ul **„mesajul-eu”** transferă accentul comunicării de pe „tu” (interlocutorul) pe cel care comunică. Dacă un student insistă cu întrebări tot timpul, având o nevoie de atenție particulară, profesorul este tentat să spună „Mă deranjezi cu insistența ta”.

Modulul Feedback permite de a crea și administra un set de întrebări pentru colectarea feedback-ului de la studenți.

Crearea unei activități Feedback presupune două etape:

1. Crearea activității Feedback și determinarea setărilor activității (de exemplu: când activitatea este disponibilă pentru studenți, este completat anonim sau nu, de câte ori o persoană poate oferi feedback etc.).
2. Definierea întrebărilor, ordonarea întrebărilor etc.

În cadrul activității Feedback, pot fi create întrebări de tipul:

- Longer text answer;
- Opțiune multiplă;
- Multiple choice (rated);
- Răspuns numeric;
- Short text answer.

Proiectarea și elaborarea unui feedback pentru instruirea adaptivă

Profesorul trebuie să planifice și să formuleze cu acuratețe întrebările incluse în activitatea Feedback, pentru a nu distorsiona rezultatele. Odată cerute, rezultatele feedback-ului trebuie valorificate. Ele pot servi bază pentru discuții sau pot fi folosite pentru îmbunătățirea cursului etc.

Atât proiectarea unui feedback, cât și elaborarea acestuia se bazează, în mare măsură, pe etapa în care se construiesc procedeele de măsurare a diferitelor concepte intervenite în cercetare. Această etapă constă în asigurarea validității și fidelității măsurărilor efectuate.

Feedbackul permite de a crea și administra un set de întrebări pentru colectarea feedback-ului de la studenți. Crearea Feedback-ului presupune două etape:

- Crearea activității Feedback și determinarea setărilor activității (de exemplu: când activitatea este disponibilă pentru studenți, este completat anonim sau nu, de câte ori o persoană poate oferi feedback etc.).
- Definierea întrebărilor, ordonarea întrebărilor etc.

Conceperea și formularea întrebărilor

Activitatea Feedback permite profesorului de a defini mai multe întrebări pentru a cere un feedback de la cursanți. Nu este o evaluare a cunoștințelor și nu este notat. Se poate seta astfel încât răspunsurile oferite de către cursanți să fie anonime. Rezultatele obținute pot fi afișate tuturor participanților sau doar profesorului.

Activitatea Feedback poate fi utilizată, de exemplu, pentru:

- Evaluarea cursului – permite de a îmbunătăți conținutul și strategiile pentru viitorii studenți.
- Înscrierea la curs, modul, eveniment.
- Determinarea nivelului de interes față de un anumit topic.
- Determinarea situațiilor de violență.

Concluzii

Feedback-ul este un instrument de colectare a datelor ce permite cadrului didactic să controleze, să monitorizeze și să dirijeze procesul de instruire în cadrul cursului electronic. Rezultatele feedback-ului respondenților se utilizează în scopul îmbunătățirii, în general, a cursului electronic și a procesului de învățământ.

Referințe bibliografice:

1. Corbalan, G., Kester, L., & Van Merriënboer, J. J. G. Towards a personalized task selection model with shared instructional control. *Instructional Science*, 2006. p. 399-422.
2. Corbalan, G., Kester, L., & Van Merriënboer, J. J. G. Selecting learning tasks: Effects of adaptation and shared control on learning efficiency and task involvement. *Contemporary Educational Psychology*, 2008. p. 733-756.
3. Corbalan, G., Kester, L., & Van Merriënboer, J. J. G. (2009). Dynamic task selection: Effects of feedback and learner control on efficiency and motivation. *Learning and Instruction*, 2009. p. 455-465.
4. Kuhlmann, T. *Tips to Give Effective Feedback for Online Courses*. [online]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://blogs.articulate.com/rapid-elearning/give-effective-feedback-online-training/>.
5. Gillham, B., *Developing a questionnaire* (2nd ed.). London, UK: Continuum International Publishing Group Ltd, 2008.

РАЗВИТИЕ ДЕЙСТВЕННО-СТРАТЕГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРЕПОДАВАНИЯ КЕЙС И ОНЛАЙН ПРЕЗЕНТАЦИИ EMAZE.COM

Олеся ВОЛОНТЫРЬ, препод. II дидактической категории
Центра передовых технологий в области оказания услуг и переработки пищевых продуктов

Rezumat: *Articolul analizează condițiile de formare și dezvoltare a competenței acțional-strategice în procesul educațional, funcționalitatea metodei de predare Case și a potențialului tehnic al online service-ului de prezentări electronice emaze.com.*

Cuvinte-cheie: *metoda de predare, Case, caz, competențe acțional-strategice, prezentare, emaze.*

Вопрос эффективности обучения на протяжении веков был предметом исследований и обсуждений. С этой целью менялись формы и подходы к обучению. Изменяется сама парадигма образования. Все большая роль, согласно нормативным, обязательным документам, для реализации процесса преподавания учебных дисциплин отводится формированию компетенций. Являясь целостным набором способностей, знаний и навыков, компетенция может быть реализована только при интегральном развитии своих доминантных аспектов, к числу которых относятся:

- a) познавательный аспект, касающийся использования теорий и понятий из области информатики;
- b) функциональный аспект, представляющий способность самовыражения личности в определенной области: профессиональной, учебной, социальной;
- c) этический аспект, относящийся к личным и социальным ценностям.

Одной из компетенций является действенно-стратегическая компетенция, состоящая из двух составляющих

- a) компетенции планирования своей деятельности, предвидения конечного результата, предложения решений в различных проблемных ситуациях;
- b) компетенции самостоятельного и творческого подхода в различных жизненных ситуациях. (Guțu 2008: 32)

Стратегическое направление разрабатывается в когнитивной психологии с середины 50-х гг. прошлого века, когда бихевиористский подход к обучению показал

свою несостоятельность в решении учебных задач высокого уровня сложности. В 1960 г. Миллер, Галантер и Прибрам проанализировали стратегии, используемые для решения широкого круга задач. В научной литературе существует несколько пониманий стратегии:

- а) общий план действия для достижения результата;
- б) алгоритм планирования определенных действий, последовательности правил, жестких предписаний преодоления затруднений.

Исследователи рассматривают стратегии как особые планы достижения цели, альтернативные программы по преодолению препятствий, возникающих в том или ином виде человеческой деятельности, подразумевающей максимально эффективное ее выполнение.

Стратегическая компетенция личности может включать в себя различные разряды стратегий, часть из которых характерна для любой человеческой деятельности – это макростратегии и универсальные стратегии. Выделяются также и особые разновидности стратегий, характерные только для одной сферы деятельности, предназначенные для решения ее специфических задач, которые и формируют присущую ей стратегическую компетенцию. Макростратегии – стратегии достижения и отказа – тесно связаны с мотивацией личности и отражают специфику принятия решений о начале деятельности или отказе от нее. В качестве универсальных рассматриваются такие обширные разряды стратегий, как метакогнитивные, социальные и аффективные стратегии, входящие в общую стратегическую компетенцию личности. (Давер 2009: 3)

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, и, как следствие, развивают действенно-стратегические компетенции. (Case 2007: 9) Одним из таких методов может рассматриваться кейс-метод (Case study, от англ. case – «случай») – метод анализа ситуаций. Суть его в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. Кейс предполагает несколько альтернативных вариантов решения. По отношению к другим технологиям кейс можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, менее сложные методы познания. Рисунок 1. Основным отличием кейса от других методов является:

- а) характер комплексной ситуации отражает суть социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени;
- б) работа в группах и групповой анализ результата;
- с) неоднозначность ответа (несколько вариантов решения ситуации);

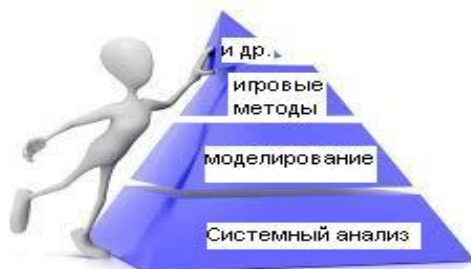


Рисунок 1.

Метод кейс полностью реализовывает все этапы пирамиды иерархии потребностей А. Маслоу (Рисунок 2), что способствует росту мотивации обучающихся. (Pritchard 2008)



Рисунок 2

1. Физиологические потребности обеспечивает формирование профессиональных качеств в результате решения реальных жизненных ситуаций.
2. Осознание того, что ученик способен что-то решать в жизни, формирует у него чувство защищенности, полезности и уважения к себе. Тем самым удовлетворяются следующие три уровня.
3. Набор материалов для изучения обеспечивает познавательные потребности.
4. Презентация результата перед аудиторией слушателей удовлетворяет пик пирамиды.

Иерархия потребностей А. Маслоу – одна из наиболее известных теорий мотивации и основана на результатах многочисленных психологических исследований. Потребности рассматриваются как осознанное отсутствие чего-либо, вызывающее побуждение к действию. Еще в 1930 году Л.С. Выготский утверждал: «лишь согласованное функционирование этих двух систем, единство аффекта и интеллекта, может обеспечить полноценное осуществление любых форм деятельности». (Л.С. Выготский 2005: 1136)

Как работает кейс метод?

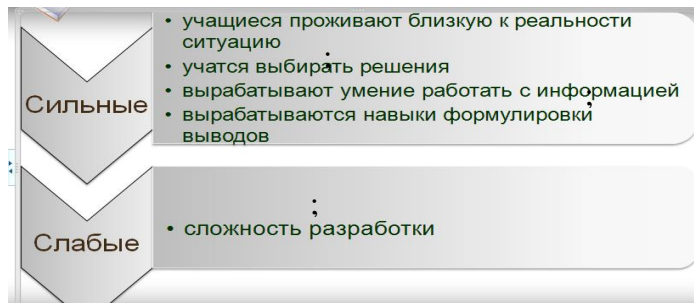
До начала урока



Во время урока



В конце урока



В качестве результата можно предложить учащимся подготовить электронную презентацию проекта. Например, как на рисунке 3 и 4.

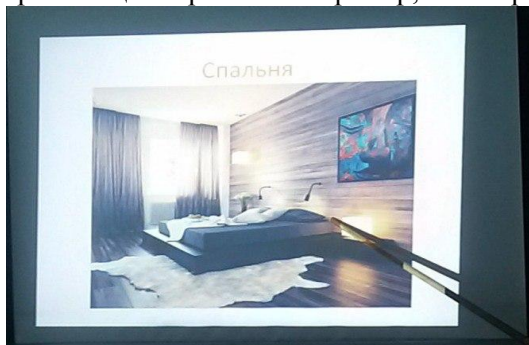


Рисунок 3.

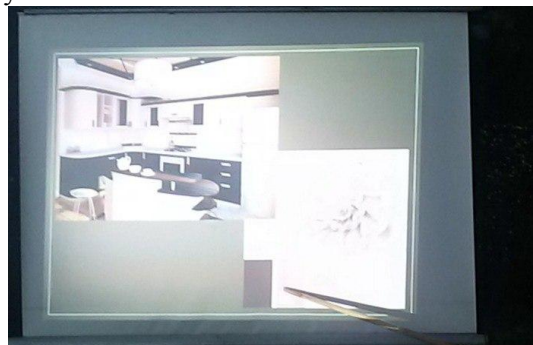


Рисунок 4.

Учитывая специфику предмета информатики, задачей которой является формирование логического и алгоритмического (структурного) мышления, и тематику модулей обучения 9 – 12 классов, (Кондратьева 2010: 35) наиболее подходящим инструментом для создания электронных презентаций является онлайн инструмент emaze.com. Рисунок 5.

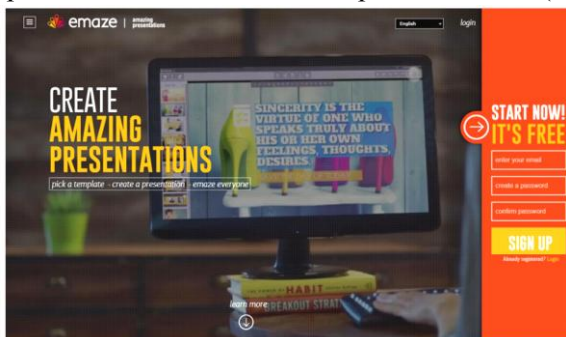


Рисунок 5.

Emaze.com – это бесплатный онлайн сервис для создания интерактивных презентаций, который позволяет группам обучающихся совместно работать над презентацией. Оригинальные 3D переходы повышают интерес

слушателей.

Для начала работы в этом инструменте необходимо зарегистрироваться. Регистрация возможна, если введены данные или через социальные сети. Этот сервис поддерживает html-5 и позволяет вставлять видео, аудио, интерактивные объекты, созданные другими инструментами, в том числе и элементы программ визуального программирования, а также саму презентацию можно встроить на сайт. Рисунок 6.

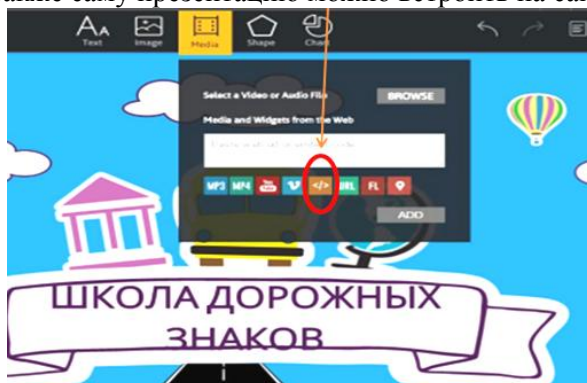


Рисунок 6.

Данный инструмент позволяет конвертировать PowerPoint в онлайн презентации, которые оснащены видеофоном и трехмерными переходами. Некоторые тарифные версии поддерживают голосовое управление презентацией.

Библиография:

1. Căse, C., *Psihologia educației: teorie, metodologie și practică*. București, Editura ASE, 2007.
2. Guțu, V.; Chicu, V.; Dandara, O. et alii, *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău, CEP USM, 2008.
3. Pritchard, A., *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom*. New York, NY: Taylor & Francis, 2008.
4. Кондратьева, Е., *Методические особенности преподавания дисциплины Программирование. Педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды*. Минск, 2010.
5. Давер, М., *Компетенции в образовании. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва*. Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2009, № 3.
6. Выготский, Л.С. *Психология развития человека*. Эксмо, 2005.

ДИДАКИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ АППЛИКАЦИИ BANCH TRACK

Оксана ГРАДИНАРЬ, препод. II-й дидактической категории,
профессиональное училище № 4, Бельцы

Rezumat: În acest articol sunt descrise posibilitățile didactice simulațiilor interactive de dialog; sunt abordate caracteristicile metodice și aspectul tehnologic necesare pentru crearea simulațiilor prin intermediul aplicației Branch Track.

Cuvinte-cheie: resurse educaționale deschise, simulații de dialog, simulator interactiv.

В течение 01.04. – 31.05.2016 года образовательным центром Pro Didactica был организован республиканский конкурс “Открытые образовательные ресурсы в Республике Молдова: „Aici și acum”. Преподавателям различных дисциплин со всех гимназий, лицеев, профессиональных школ и колледжей нашей страны была предоставлена возможность участвовать с собственными дидактическими интерактивными ресурсами, которые могут быть применимы в учебно-познавательной деятельности обучаемых.

После жёсткого отбора независимыми экспертами 2 уровней (национальными и зарубежными-румынскими) в финал было допущено семнадцать человек.

01.07.2016 в г. Кишинёве состоялась интернациональная конференция с участием таких гостей как Овидиу Войку, представителя Open Government Partship (Румыния); Валентины Павел представителя Ассоциации технологий и Интернета (Румыния) и Пирошки Хью (спонсора из Будапешта). В рамках конференции каждый финалист должен был выступить с отчётом о своём проекте (см. Приложение 1).

В ходе конференции были подведены итоги данного конкурса, оценивание которых проходило согласно следующим критериям: научность, трансдисциплинарность, полезность, оригинальность, креативность, интерактивность и индивидуальность методов представления дидактических электронных материалов.

По результатам республиканского конкурса финалистами оказались педагогические кадры разных дисциплин, которые выступали с дидактическими материалами следующих категорий: компьютерные симуляции, методологическая разработка уроков с использованием интерактивной доски и сайта.

По (рис. 1) видно, что интерактивные симуляции лидируют в рейтинге представленных электронных дидактических материалов, так как они дают возможность построения каждого урока, таким образом, чтобы обучаемый удивлялся каждому новому виду учебной деятельности и чувствовал уверенность в умении усвоить новый материал или справиться с новой задачей. Их использование создаёт возможности доступа к свежей информации, а осуществление “диалога” с источником знаний, экономит время.

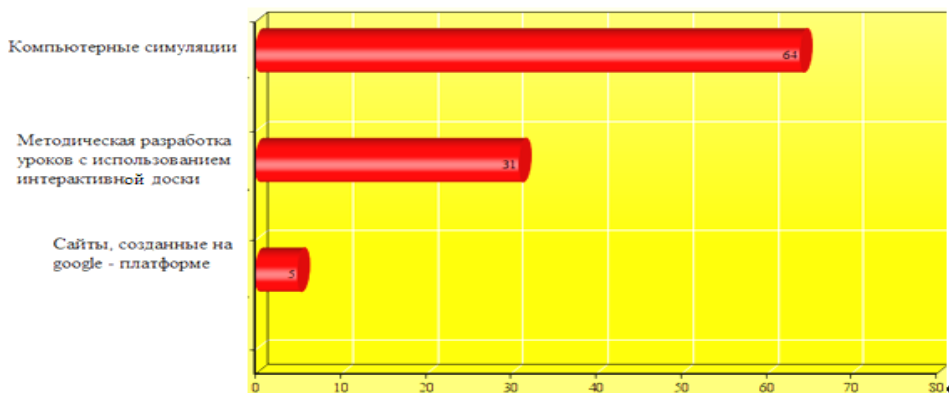


Рис. 1. Рейтинг электронных дидактических материалов.

Важно отметить, что, несмотря на то, что в сети Интернет присутствует большое количество универсальных, общедоступных и предельно упрощённых приложений по созданию компьютерных тренажёров, все симуляции, представленные в курсе „Aici și acum” были выполнены в Microsoft PowerPoint.

Бесспорно, Microsoft PowerPoint – довольно мощная и хорошая программа для создания интерактивных симуляций. Но в современных условиях информатизации образования и реализации стандартов нового поколения эту программу нельзя назвать лидером по функциональным возможностям среди подобных интернет программных продуктов. Поэтому нами были поставлены следующие задачи: ознакомиться с основными инструментами по созданию симуляций и сравнить их, выявив преимущества и недостатки каждой (Бобровская: 17-22).

Итак, после тщательного изучения научной литературы и детального обзора всевозможных источников в сети Интернет нами были выделены 5 онлайн инструментов в качестве альтернативы MS PowerPoint по способности создания диалоговых симуляций: iSpring, SalesUP24, Branch Track, Quick Skills, Chat Mapper.

Проведём сравнительный анализ всех рассмотренных выше инструментов по функциональным возможностям в создании диалоговых симуляций. Данные представлены в виде таблицы, где напротив каждой характеристики ставим “+” или “-” в зависимости от её реализации каждым онлайн-инструментом. А затем подсчитываем общее количество плюсов.

Таб 1. Сравнительный анализ онлайн инструментов по созданию диалоговых симуляций.

Функциональные возможности	iSpring Suite	SalesUP24	Branch Track	Quick Skills	Chat Mapper.
Высокая скорость разработки, простота в освоении	+	+	+	+	+
Совместимость с системой дистанционного образования	+	+	+	+	+
Встроенный набор готовых персонажей и фонов	+	-	+	+	+
Встроенная система комментирования для разработчиков и экспертов	+	+	+	+	+
Поддержка видео (интерактивные, нелинейные видео-тренажёры)	+	-	+	-	-
Техническая поддержка на русском языке	+	+	+	+	-
Поддержка аудио (озвучка диалога)	+	+	+	+	-
Регулярные обновления	+	+	+	-	-
Игровые баллы и рейтинги	-	+	-	+	+
Безупречное отображение на любых устройствах (ПК, планшетах, телефонах)	+	-	+	+	-
Демо – версия	30 дней	14 дней	бета-версия	Платно	бесплатно
Количество набранных баллов	9	7	10	9	5

Если данные приложения сравнивать по следующим дидактическим критериям:

- доступность учебного материала;

- наглядность учебного материала;
- возможность творческого решения учебных задач;
- установление обратной связи с учителем;
- роль в диагностике качества знаний обучаемых на уроках;
- активизация зрительной памяти обучающихся;
- активизация и включение слуховой памяти обучающихся;
- повышение интереса к учебному материалу.
- то бесспорно, каждый из рассматриваемых инструментов попадает в категорию “лучших” по созданию диалоговых симуляций.

А вот по времени выполнения конкретного сюжета, для дальнейшего его использования на уроках как видно из рис. 2 самым быстрым является Branch Track.

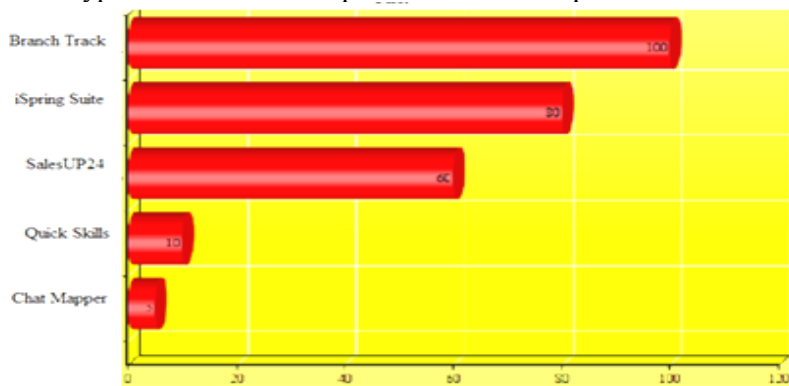


Рис. 2. Рейтинг по времени выполнения конкретного сюжета.

По возможности приспособления процесса обучения к индивидуальным возможностям снова лидирует инструмент Branch Track.

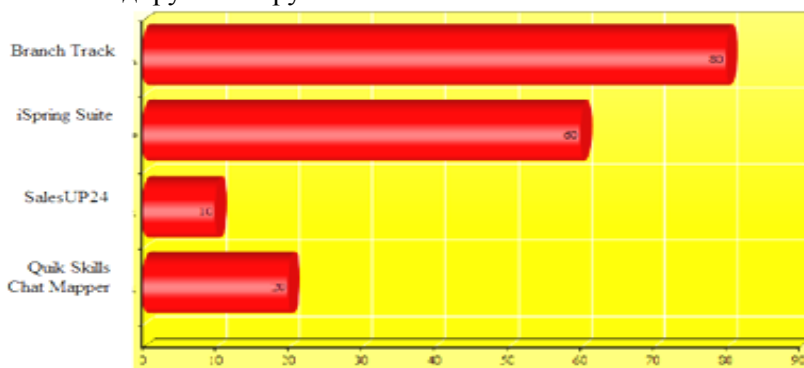


Рис. 3. Рейтинг по возможности приспособления процесса обучения к своим индивидуальным возможностям.

В результате анализа можно сделать вывод, что лучшим инструментом по созданию интерактивных симуляций является Branch Track, так как он наиболее прост в освоении; к нему всегда есть доступ в сети Интернет; и сюжет каждого диалога может периодически меняться по мере необходимости.

Branch Track в переводе с английского языка (словарь Мюллера) означает branch [bræ:ntf] – ветвь; ветка, а track [træk] – след, что в совокупности звучит как “маневровый путь” или “боковой путь” (Мюллер: 85; 748). Такое название оправдывает себя, так как web-сервис Branch Track является инструментом по созданию компьютерных диалогов, где используется схема организации действий, при которой в

зависимости от выполнения или невыполнения случайного условия совершается либо одна, либо другая последовательность предпринятых шагов, называемая ветвлением. Таким образом, на основании итогов диалога можно понять, как обучаемый ведёт себя в той или иной ситуации, где он допускает ошибки, на что необходимо обратить внимание, чтобы подтянуть свои знания в предполагаемой сфере деятельности. Кроме этого, диалоговый тренажер Branch Track полностью “погружает” обучаемого в историю и идеально подходит для отработки коммуникационных навыков. Важно отметить, что этот инструмент не требует знаний программирования, способен создать интерактивный диалоговый тренажёр с добавлением звука и видео, который можно успешно интегрировать в учебный процесс.

На примере уроков информатики в 10 классе можно показать, как на разных этапах урока средствами компьютерных симуляций, созданных в Branch Track, формируются различные компетенции учащихся.

На этапе урока при проверке домашнего задания ставятся следующие цели: (а) активизировать умственную деятельность учащихся; (б) развивать критическое мышление. В процессе реализации данных целей при помощи компьютерных симуляций формируются действенно-стратегические и коммуникативные компетенции, так как происходит диалог с виртуальным учителем, в результате которого учащиеся с большим интересом отвечают на предлагаемые вопросы и аргументируют свои ответы, развивая тем самым, владение устной речью на родном языке (диалог, монолог, приводят доводы при защите своих аргументов), а так же стараются сформировать умение планировать, анализировать и оценивать свою деятельность (Григорьева: 4; Goraş-Postică V: 5).

На этапе объяснения материала при закреплении новых определений и понятий уместно использовать сценарий, который описывает возможную последовательность действий, происходящих в процессе симуляции. Выполнение такой работы помогает формированию алгоритмического мышления и развитию информационной и коммуникативной компетенции учащихся (умение научно обосновать свой ответ на поставленный вопрос при использовании информационных технологий в конкретных ситуациях).

Использование компьютерных симуляций на этапе выполнения практической работы позволяет развивать познавательную активность учащихся, учит анализировать и систематизировать информацию. В результате этих действий формируется компетенция самопознания и самореализации, а также компетенция общения на иностранном языке, так как аппликация Branch Track является англоязычной. Кроме этого, обучающиеся приобретают опыт создания и преобразования информационных объектов различного вида с помощью современных информационных технологий (Branch Track относится к инструментам Web 2.0), в результате чего формируется ИКТ- компетенция.

Полноценная познавательная деятельность выступает главным условием развития у школьников инициативы, активной жизненной позиции, находчивости и умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке информации из различных источников, включая Интернет. Эти качества личности есть не что иное, как ключевые трансверсальные компетенции.

Литература:

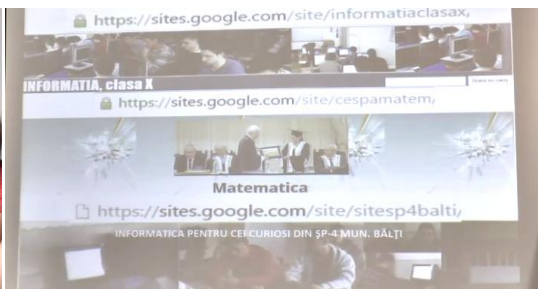
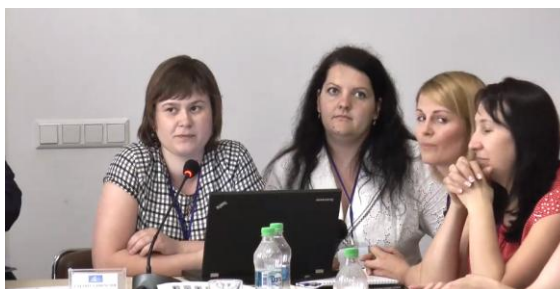
1. Бобровская Л. Н. “Учебная компьютерная презентация как средство повышения качества обучения школьников ”// Сборник научных трудов к 75-летию со дня рождения профессора А. В. Петрова “Информатизация образования в XXI век е.” Волгоград: Изд-во ВГПУ “Перемена”, 2008. 17-22 с.

2. Григорьева Н. В., Доклад “Формирование универсальных учебных действий средствами ИКТ на уроке информатики.” [Электронный курс]. URL:< <http://www.proshkolu.ru/user/grigornv05/file/5444363/>> (дата обращения 10.07.2016).
3. Мюллер В. К. Полный англо-русский и русско-английский словарь. М.: Издательство: Эксмо, 2013 г. – 1328 с.
4. Goraș-Postică V., Competența acțional-strategică, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, 2012. 152 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Conferința RED

Centrul PRO DIDACTICA a premiat cei mai creativi profesori în cadrul conferinței internaționale „Resurse Educaționale Deschise în Moldova”

În data de 1 iulie a avut loc „Conferința Internațională Resurse Educaționale Deschise în Moldova”. În cadrul evenimentului au fost făcute bilanțurile proiectului „Educația Deschisă în Moldova: „Aici și Acum”, care s-a derulat în perioada noiembrie 2015 – iulie 2016, cu sprijinul financiar al Fundației Institutul pentru o Societate Deschisă, în cooperare cu Programul de Sprijinire a Educației al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă.



În acest proiect ne-am propus să aducem pe agenda publică educațională tot ce ține de educația deschisă, paradigma educației deschise, resursele educaționale deschise, care, de fapt, reprezintă o oportunitate pentru a spori accesul la educație pentru un număr cât mai mare de beneficiari. Beneficiarii principali ai proiectului sunt toți care fac parte din comunitatea educațională: elevi, cadre didactice, părinți. Aceștia vor avea un acces liber la un ansamblu divers de materiale didactice”, a precizat Rima Bezede, președinte CE PRODIDACTICA.

La eveniment au fost prezenți experți din România și Ungaria. „Republica Moldova are un partener foarte profesionist – Centrul PRO DIDACTICA, care are o abordare destul de deschisă față de acest subiect”, a precizat Piroška Hügeycz, coordonatorul regional OSF-ESP, Budapesta.



PIROSKA HUGYECZ
Coordonatorul regional OSF-ESP, Budapesta



OVIDIU VOICU
Directorul Departamentului de Politici Publice al
Fundației pentru o Societate Deschisă din România

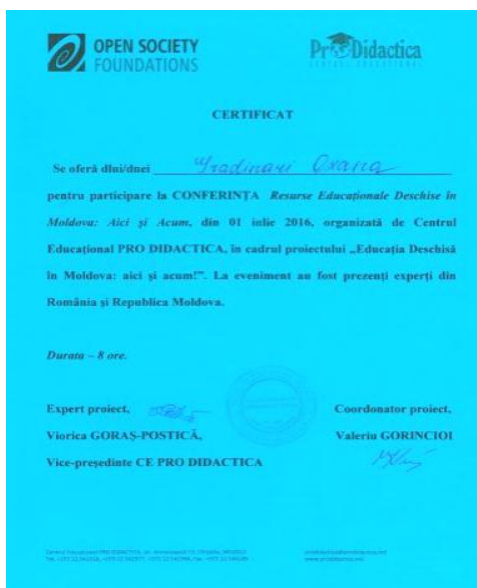
În cadrul proiectului s-a desfășurat concursul RED la care au participat peste 50 de cadre didactice – autori de materiale didactice digitale originale, inclusiv proiecte didactice, prezentări, bloguri și filme educaționale. Finaliștii au fost determinați de către un juriu independent format din experți în domeniu, în baza unor criterii obiective stabilite în prealabil. Învingătorii au beneficiat de premii bănești și donații de carte pedagogică.

Lucrările câștigătoare vor primi licență liberă și vor deveni resurse educaționale deschise, pentru fiecare persoană interesată să o adapteze în orice mod la necesitățile sale.

Precizăm că reforma curentă în educație, inclusiv cu sprijin internațional, accentuează relevanța competențelor digitale și a TIC în domeniu (Strategia Educația 2020, Obiectivul 5: pentru a mări eficiența sistemului educațional, extinderea și diversificarea serviciilor educaționale prin dezvoltarea oportunităților oferite de tehnologia informației și comunicațiilor)



RIMA BEZEDE
Președinte CE PRO DIDACTICA



ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТА WEB 2.0 STEPİK

Елена КОЖОКАРУ, учитель II-й дидактической категории,
профессиональное училище № 4, Бельцы

Rezumat: Acest articol descrie instrumentul pentru crearea cursurilor electronice pe platforma Stepik și avantajele la utilizarea lor în proces didactic. Tot aici se propune o dezvoltare metodică a cursurilor electronice la modulul „Procesor de text”.

Cuvinte-cheie: cursuri electronice, constructorul cursurilor electronice, interactivitatea, e-learning.

С появлением Web 2.0 технологий в сети открылся бесплатный доступ к различным инструментальным средствам, предоставляемым в открытом доступе и позволяющим создание и разработку электронных методических образовательных пособий в виде электронных учебных уроков и курсов. В Интернете содержатся тысячи различных версий открытых курсов по наиболее популярным дисциплинам. Сейчас, когда уже сделаны первые шаги и накоплен определенный опыт в создании и применении электронных курсов, наибольшую актуальность приобретают задачи разработки качественного контента.

Разработка открытого электронного учебного курса представляет собой процесс, содержащий следующие основные этапы:

1. Планирование курса.
2. Сбор материала для сценария и разбиение его на аспекты.
3. Создание учебных объектов.
4. Построение бизнес-процесса прохождения курса.
5. Занесение метаданных курса.
6. Создание правил адаптивного обучения.
7. Публикация курса.

В настоящее время существуют довольно простые в освоении и применении средства WEB 2.0 по разработке электронных курсов, с помощью которых преподаватель, владеющий основными навыками работы с персональным компьютером, может самостоятельно разработать полноценный электронный курс.

Успешное внедрение электронного обучения основывается на правильном выборе программного обеспечения, соответствующего конкретным требованиям. Эти требования обуславливаются как потребностями обучаемого, так и потребностями преподавателя.

Условия для реализации электронного обучения должны удовлетворять следующим требованиям:

- быть комплексными, то есть охватывать все этапы обучения и всех участников процесса обучения – учеников, преподавателей и родителей;
- быть настраиваемыми, то есть должны адаптироваться к потребностям как с помощью изменения настроек, так и с помощью дополнительных программных компонент;
- иметь простой и понятный интерфейс пользователя для учеников и преподавателей, которые, вполне возможно, не являются профессионалами в области информационных технологий;
- предоставлять максимальное количество вариантов коммуникаций между учеником и преподавателем, таких, как форум, система мгновенного обмена сообщениями (instant messaging), аудио и видео связь;

- предоставлять возможности для контроля успеваемости ученика для заинтересованной стороны (родителей).

На сегодняшний день в мире существует множество программных продуктов, дающих возможность электронного обучения. Они имеют общую функцию – обеспечение обучения учеников (слушателей) дистанционно, но могут ориентироваться по-разному. Одни системы ориентированы на поддержание стандартов, принятых для облегчения обучения, другие – на развитие полного набора инструментов для доступа к обучающему материалу, групповое обучение и оценку уровня знаний и т.д. В Интернете или в разных источниках об электронном обучении мы можем легко найти информацию о разных системах обучения. Эти системы поддерживают такие функции, как: управление курсами, помощь преподавателю, оценивание, управление студенческими потоками.

Из перечня наиболее распространенных конструкторов по созданию электронных образовательных ресурсов хотелось бы уделить внимание инструменту WEB 2.0 Stepik.

Stepik – это система дистанционного обучения, платформа для создания дидактических образовательных материалов и бесплатного хранения уроков и курсов. Цель конструктора образовательных материалов Stepik – развитие свободного самообразования и распространение знаний.

Платформа Stepik даёт возможность любому зарегистрированному пользователю создавать и хранить интерактивные дидактические пособия, используя различные возможности данного конструктора: загрузка видео, поучительная информация и разнообразные задачи с автоматической проверкой и моментальной обратной связью. Разработчики учебных пособий сохраняют за собой права собственности, могут без ограничений использовать созданные материалы в виде курсов или отдельных уроков, хранить собственные методические пособия для самостоятельной подготовки учеников, встраивать созданные материалы на дидактические сайты и образовательные платформы, следить за статистикой и прогрессом своих учеников. Данная система дистанционного обучения позволяет ученикам вести обсуждения между собой и задавать вопросы преподавателю в комментариях. Конструктор образовательных материалов Stepik, может, не такой интересный на вид и занимательный, как другие платформы, зато он сотрудничает не только с учёными, но и с действующими практическими специалистами. Следует заметить, что образовательная платформа Stepik может быть полезна всем: ученикам, студентам и тем, кто планирует сменить специальность.

Для того чтобы начать создавать уроки и курсы на обучающей платформе Stepik, необходимо зарегистрироваться.

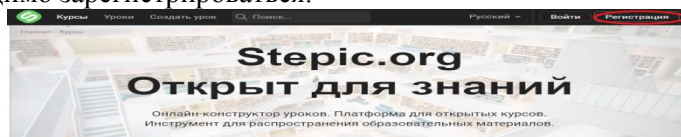


Рисунок 1. Интерфейс платформы Stepic

Stepik позволяет изменить язык платформы, что не все платформы позволяют это сделать, а работают преимущественно на английском языке.

Уроки на Stepik бывают 2-х типов:

- открытые (public);
- закрытые (private).

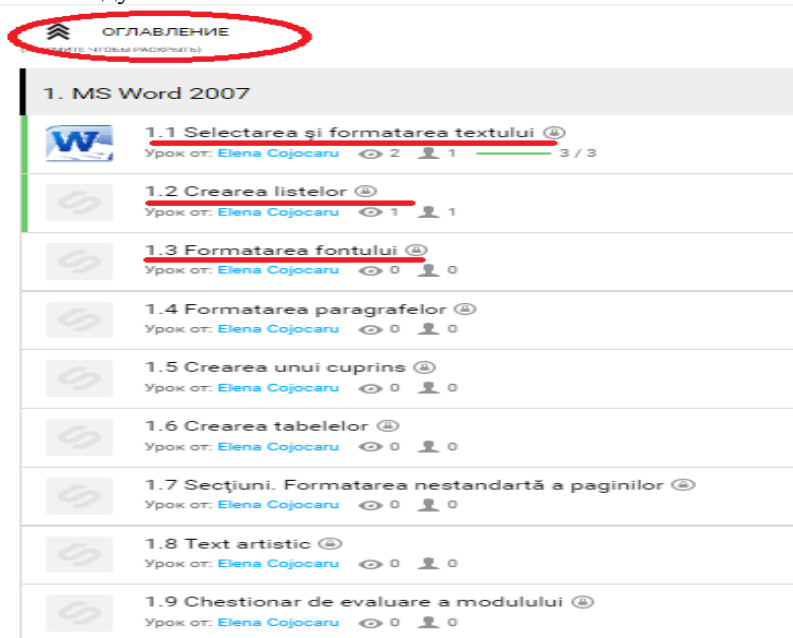
Открытые уроки доступны всем желающим, а закрытые – только автору урока и тем, кому автор вышлет приглашение. Поменять тип урока можно в любой момент, поменяв опцию Public в редакторе.

На платформе Stepic уроки создаются с помощью шагов (step). Шаги могут включать:

- теорию (в виде текстов, видео, изображений, анимации и т.д.);
- квизы (задачи).

Курсы, в свою очередь, состоят из уроков, сгруппированных в тематические модули, однако уроки могут существовать отдельно и собираются в библиотеку на платформе.

Ниже представлен методический курс обучения по модулю: Текстовый редактор. Содержание модуля:



Ниже представлена более подробно первая тема курса:



Итак, первый шаг состоит из определения текстового редактора и списка существующих текстовых редакторов. Переходы между шагами осуществляются с помощью кнопок:



Хотелось бы отметить, что в течение одного урока можно добавить только 16 шагов. Следующий шаг содержит цели урока.

1.1 Selectarea și formatarea textului Настройки

Elena Cojocaru, из курса *Procesare de text – 1 MS Word 2007*

1 2 3 4 5 6 7 8

1 2 3 4 5 6 7 8

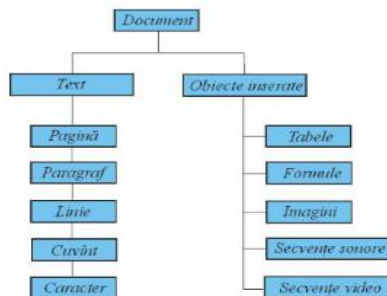
Obiectivele acestei lecții sunt:

- înțelegerea noțiunii document;
- cunoașterea structurii documentului;
- cunoașterea modului de gestionare a ferestrelor de document;
- cunoașterea barei de instrumente ale aplicației de procesare.

1 2 3 4 5 6 7 8

Defeniție: Documentul prezintă un obiect complex, format din obiecte mai simple: texte, tabele, imagini, secvențe sonore și secvențe video, procesate unitar.

Structura ierarhică a documentelor



Далее использовались 2 шага с видео о создании документа и обработки текста.

1 2 3 4 5 6 7 8

После представленного дидактического материала можно проверить знания учащихся с помощью разных типов квизов или практических заданий. На платформе Stepik можно использовать 20 типов заданий, включая тесты, числовые задачи, задания с математическими формулами и химическими уравнениями, пазлы, задачи на программирование.

Основные типы квизов, которые вы можете включить в урок:

- Choice (выбор).
- Number (число).
- String (строка).
- Math Equation (математическое выражение).
- Free Response (свободный ответ).
- Dataset (набор данных).
- Code (программный код).
- Peer Review (проверка учениками друг друга).

В данном уроке для проверки знаний у учеников использовался тип задания: choice (выбор) и free Response (свободный ответ).

Ce este un procesor de texte?

Тест

✓ Отличное решение!

Un program care poate prelua textele din alte fişiere

Un program care prelucrează textele

Un program care prelucrează doar imagini

Un program care şterge textele de pe disc

Следующий шаг Решить снова

Решение #16361275 (верно, месяц назад) ▾

Решения

Решило: 1 Успешных решений: 100% Вы получили: 1 балл из 1

Care sunt cele mai întâlnite procesoare de texte?

Тест

✓ Так точно!

MS Word

Notepad

Microsoft Internet Explorer

Paint

Следующий шаг Решить снова

Решение #16361461 (верно, месяц назад) ▾

Решения

Решило: 1 Успешных решений: 100% Вы получили: 1 балл из 1

Indicaţi aplicaţii pe care utilizaţi d-ră pentru redactarea textului?

Свободный ответ

✓ Ваше решение сохранено.

word2007

К содержанию Решить снова

Решение #16361581 (верно, месяц назад) ▾

Решения

Решило: 1 Успешных решений: 100% Вы получили: 1 балл из 1

Подводя итоги, хотелось бы подчеркнуть, что платформа Stepik.org может быть использована на разных этапах урока. Методические пособия, разработанные

конструктором дистанционного обучения Stepik, могут быть встроены на дидактические сайты и платформы, такие, как: Moodle, Coursera, Open edX и Canvas.

Литература:

1. Brut, M. Instrumente pentru e-Learning. Ghidul informatic al profesorului modern, Editura Polirom, Iași, 2008.
2. Cabac, V. Cultura comunicării științifice. Recomandări privind redactarea unui articol. În: Artă și educație artistică. Nr. 1 (7), 2008.
3. Патаракин, Е.Д. Веб 2.0 – управление изучение и копирование / Е.Д. Патаракин, Д.Б. Ярмахов // Образовательные технологии и общество, 2007.
4. Пашенко, О.И. Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013.
5. Хортон, У., Хортон, К. Электронное обучение: инструменты и технологии. – М.: КУДИЦ-Образ, 2005.

REALIZAREA FUNCȚIILOR MANAGERIALE ÎN ACTIVITATEA DE CONDUCERE ÎN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Nina SACALIUC, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *In given article is approached the problem of achievement managerial functions. Management activity directs on the manager of day care institutions realize managerial functions at high level. Management functions are identified with those of the managerial process, such as planning, organization, command, coordination and control.*

Keywords: *functions, managerial functions, efficient manager, managerial culture, leadership style, managerial experience, managerial qualities.*

În prezent în domeniului învățământului se reclamă o nouă viziune de formare a managerilor. Dirijarea în condițiile Republicii Moldova în corespundere cu rigorile formării continue a cadrelor didactice și manageriale se impune ca o problemă stringentă, care cere o soluționare constructivă și principială.

Activitatea de conducere îl orientează pe managerul instituției preșcolare să realizeze funcțiile sale manageriale la un nivel înalt, imprimând cerințe stricte ce țin de măiestria și profesionalismul managerului eficient.

Managerul are în centrul atenției sale activitatea umană și sarcina lui constă în faptul de a-i face pe oameni să acționeze în comun, de a le da eforturilor lor eficacitate și de a le aplana slăbiciunile ce le sunt caracteristice, deoarece capacitatea de a aduce o contribuție evidentă societății depinde în mare măsură de eficacitatea managementului (Năstase 2004: 48).

Fiecare unitate de învățământ așteaptă de la manageri sarcini simple și concrete. Mișunea lui constă în a-i uni pe membrii colectivului în jurul scopurilor comune. Sarcina managerului este ca instituția și fiecare membru al ei să-și dezvolte atât necesitățile, cât și posibilitățile de satisfacție a lor.

Știința și arta de a conduce se îmbină organic una cu alta, managementul modern, la rândul său, reprezentând sinteza dintre știință, practică și artă.

Realizarea funcțiilor manageriale de către managerii contemporani este o artă, o măiestrie, care se afirmă la toate nivelurile. Funcțiile manageriale se identifică cu acelea ale procesului managerial, cum ar fi planificarea, organizarea, comanda, coordonarea și controlul. Activitatea de conducere îl poate determina pe managerul eficient să realizeze funcțiile sale manageriale la un nivel înalt, impunând cerințe stricte privitor la măiestria și profesionalismul cadrului managerial (Cojocaru, Sacaliuc 2013: 24).

Analiza prealabilă de realizare a funcțiilor manageriale la managerii instituției preșcolare ne-a permis să constatăm că la etapa actuală acestei probleme trebuie să i se acorde o atenție deosebită.

În scopul determinării condițiilor de realizare a funcțiilor manageriale la managerii instituției preșcolare, examinării cauzelor ce duc la dificultăți în realizarea funcțiilor manageriale, am chestionat managerii cuprinși în experiment conform următoarelor întrebări:

1. Ce înțelegeți prin funcții manageriale?
2. Care funcții le realizați cu succes?
3. De ce calități aveți nevoie pentru a realiza cu succes funcțiile manageriale?
4. Numiți dificultățile în realizarea funcțiilor manageriale. Care sunt cauzele?
5. Lipsa căror funcții manageriale vă încurcă Dvs. personal în activitatea de conducere?
6. Ce măsuri întreprindeți pentru a vă perfecționa funcțiile manageriale în continuare?

Vom analiza răspunsurile la întrebările chestionarului.

Astfel, din răspunsurile managerilor la prima întrebare *Ce înțelegeți prin funcții manageriale?* am constatat că toți cei 10 respondenți înțeleg sensul funcțiilor manageriale ca niște obligațiuni esențiale, realizarea scopului și obiectivelor cărora duce la dirijarea cu succes a activității manageriale.

La întrebarea a doua *Care funcții le realizați cu succes?* au fost enumerate următoarele: de organizare, de comandă (3 persoane); de coordonare și control (5 persoane); de planificare, de analiză pedagogică (2 persoane).

Răspunzând la întrebarea *De ce calități aveți nevoie pentru a realiza cu succes funcțiile manageriale?* au fost enumerate următoarele calități: calitatea tehnică, calitatea de luare a deciziei, calitatea de a lucra cu oamenii (4 persoane); calitatea analitică, calitatea de comunicare, calitatea computerială (4 persoane); capacități organizatorice, calitatea conceptuală (2 persoane).

Au fost cazuri când unii manageri n-au fost în stare să numească mai multe calități de care au nevoie în activitatea de conducere.

După cum vedem, calitățile enumerate sunt din cele mai dificile, formându-se în rezultatul acumulării experienței manageriale. Pentru a dispune de aceste calități, un manager eficient trebuie să fie competent, profesionist, inteligent, flexibil în gândire etc.

Din răspunsurile managerilor la întrebarea *Numiți dificultățile în realizarea funcțiilor manageriale. Care sunt cauzele?* am constatat următoarele:

- Nu la toți subalternii le sunt formate acele calități, trăsături de caracter ce ar îndeplini însărcinările cu ardoare, ar fi responsabile de lucrul încredințat (2 persoane).
- Nu am posibilitate să dobândesc cunoștințe în domeniul managementului educațional din cauza lipsei de literatură în domeniul respectiv (5 persoane).
- Am încă puțină experiență managerială (3 persoane).
- Întâmpin dificultăți în realizarea funcției de planificare, acest lucru fiind legat de libertatea în alegerea modelelor de planificare (7 persoane).

După cum observăm, dificultăți sunt în realizarea diverselor funcții manageriale, în-deosebi a celei de planificare. Le întâmpină nu numai managerii fără experiență, dar și cei cu experiență managerială.

Din răspunsurile managerilor la întrebarea *Lipsa căror funcții manageriale vă încurcă Dvs. personal în activitatea de conducere?* am constatat că unii manageri (3 persoane) au enumerat funcția de analiză pedagogică ca funcție de dirijare în instituția preșcolară, ceea ce presupune perfecționarea continuă a procesului pedagogic, o bună parte de manageri (5 persoane) au pus accent pe funcția de control, ce constă în verificarea conformității îndeplinirii planului. Unii manageri au evidențiat funcția de planificare-organizare, ce presupune corelarea tuturor categoriilor de resurse (4 persoane).

La întrebarea *Ce măsuri întreprindeți pentru a vă perfecționa funcțiile manageriale în continuare?* unii manageri au menționat următoarele:

- Muncesc sistematic pentru a acumula experiență, a fi competent și a putea soluționa la timp toate problemele ce apar (4 persoane).
- Nu sunt create condiții în instituția preșcolară pe care o dirijez pentru a realiza cu succes toate funcțiile manageriale (4 persoane).
- Asigurarea materială insuficientă a instituției preșcolare pe care o conduc, nu-mi permite să realizez sistematic toate funcțiile manageriale (2 persoane).

Astfel, din răspunsurile managerilor la întrebările chestionarului putem concluziona: arta de a conduce înseamnă formarea la manageri a abilităților necesare pentru a realiza cu succes funcțiile manageriale. Arta de a conduce nu este altceva decât capacitatea, măiestria individuală de a transpune în viață principiile și regulile generale, de a găsi soluții în vederea perfecționării funcțiilor manageriale.

Pentru obținerea unor performanțe în realizarea funcțiilor manageriale sunt necesare calități, cunoștințe, aptitudini și trăsături ce definesc profilul psihosocioprofesional al managerului. Ca cerințe ele pot fi exprimate în trei grade de necesitate absolut necesare.

Din cele menționate, deducem că este necesară crearea condițiilor optime pentru realizarea funcțiilor manageriale. Managerul nu se va realiza creativ, dacă nu-și va dezvolta abilitățile necesare pentru realizarea funcțiilor manageriale.

Aceste condiții pot fi:

- Intensificarea calității activității manageriale.
- Stimularea sistemului organizatoric și de dirijare.
- Dezvoltarea continuă a calităților profesionale și manageriale, a activismului, a atitudinii față de muncă în activitatea de conducere.
- Prezența tehnologiilor educaționale, care să orienteze instruirea spre creativitate, cum ar fi: tehnologia influenței pedagogice, tehnologia comunicării pedagogice, tehnologia instruirii profesionale, tehnologia evoluției manageriale.
- Recunoașterea și folosirea instruirii inovatoare.
- Utilizarea unor tehnici de instruire nestereotipate, bazate pe tehnologii profesionale, ce-i oferă managerului șansa de a exercita rolul de mediator, subaltern și conducător.

Luând în considerație condițiile pedagogice enumerate, s-a elaborat tematica activităților formative orientate la realizarea funcțiilor manageriale la managerii instituției preșcolare.

Practica demonstrează că cea mai optimală modalitate pentru achiziționarea funcțiilor manageriale sunt activitățile formative care pot fi desfășurate sub diverse forme.

În continuare prezentăm subiectele puse în discuție în cadrul activităților formative:

1. Modelul personalității managerului instituției preșcolare (funcțiile manageriale).
2. Cultura managerială și rolul ei în realizarea funcțiilor manageriale.
3. Calitățile și rolurile managerului contemporan necesare pentru a realiza funcțiile manageriale.
4. Stilurile de conducere în realizarea funcțiilor manageriale.
5. Experiența managerială și rolul ei în realizarea funcțiilor manageriale.

La prima activitate am pus în discuție subiectul *Modelul personalității managerului instituției preșcolare (funcțiile manageriale)*. S-a anunțat din timp planul după care se va discuta problema în cauză, dezvoltând ideile de bază: noțiunea ce ține de funcțiile manageriale; caracteristica și analiza funcțiilor manageriale; abilitățile necesare pentru realizarea funcțiilor manageriale.

A doua parte a activității a decurs sub formă de răspunsuri la întrebările înaintate, schimb liber de opinii.

Vorbind despre funcțiile manageriale, s-a subliniat că ele se identifică cu acelea ale procesului managerial cum ar fi: planificarea, organizarea, comanda, coordonarea, controlul.

Au fost discutate cele mai importante *funcții*:

1) *Funcția de planificare*, fiind una de bază a managementului, reprezintă activitatea de luare a deciziilor. Se stabilesc obiectivele și cele mai adecvate strategii pentru atingerea lor.

S-a accentuat că rezultatele planificării sunt reflectate în planurile de activitate. Prin planurile lor managerii schițează ceea ce instituția trebuie să întreprindă pentru a avea succes. Planificarea decide asupra obiectivelor și căilor de realizare; alege strategiile optime; distribuie, alocă resursele; stabilește mecanismul de control, transformă un plan în activitate.

La activitatea respectivă s-a făcut analiza practicii de planificare, unde au fost scoase în evidență neajunsurile. La ele se referă: densitatea înaltă a planurilor; distribuția neregulată a activităților între executare, planificarea lucrurilor nereale. S-a ajuns la un numitor comun ce ține de îmbunătățirea lucrului:

- Să se țină cont de următorul sistem de planificare: elaborarea planurilor anuale și lunare, a planurilor individuale de lucru a cadrelor didactice.
- Înainte de a trece la elaborarea planului anual este necesar de a efectua un lucru preliminar, care include două etape: analiza efectuării tuturor comportamentelor programului educațional; analiza dificultăților programului educațional; analiza dificultăților pe care le întâlnesc cadrele didactice.
- Proiectul planului elaborat se analizează și se corectează de către colectivul pedagogic (la consiliul pedagogic).

2) *Organizarea* – o funcție de sincronizare, de corelare, de coordonare a forțelor, mijloacelor și timpului de desfășurare.

S-a concretizat că funcția respectivă presupune coordonarea și cooperarea într-un mod unitar, a nivelurilor respective și funcționale din fiecare unitate de învățământ; organizarea tuturor activităților instructiv-educative, extracurriculare, organizarea activităților științifice. S-a subliniat faptul că în cadrul acestei funcții managerii realizează următoarele *sarcini*:

- determinarea activităților ce reclamă îndeplinirea obiectivelor;
- gruparea acestor activități și repartizarea lor pe departamente sau secții;
- delegarea de autoritate, când este cazul pentru a le realiza.

3) *Analiza pedagogică* este o funcție managerială de orientare spre studierea procesului pedagogic și o preluare preliminară a recomandărilor cu privire la perfecționarea procesului pedagogic în grădinițe. S-a menționat că analiza pedagogică se realizează în baza datelor supravegherii și controlului. Ea nu se reduce numai la determinarea neajunsurilor, dar, concomitent, contribuie, ajută la evidențierea părții pozitive de lucru. S-a ajuns la un numitor comun că funcția respectivă contribuie la crearea experienței pedagogice.

4) *Funcția de coordonare* permite armonizarea intereselor individuale sau de grup în scopurile organizației. Această funcție intervine în aducerea la același numitor a interpretărilor respective, planificându-le în direcția atingerii obiectivelor de bază ale instituției preșcolare.

5) *Funcția de control* constă în verificarea conformității îndeplinirii planului în funcție de instrucțiunile principale și obiectivele stabilite. S-a accentuat că controlul managerial reprezintă o activitate de măsurare și decontare a performanțelor în raport cu cele planificate. S-a indicat că scopul controlului este de a menține instituția să meargă pe calea pe care va atinge obiectivul propus.

În încheiere, la subiectul respectiv, s-a indicat faptul că realizarea acestor funcții depinde de profesionalism și erudiție, adică de măiestria profesională a managerului. Fiecare funcție managerială contribuie într-o anumită măsură la conducere.

Activitatea cu subiectul *Cultura managerială și rolul ei în realizarea funcțiilor manageriale* a fost desfășurată sub formă de *lecție-conversație*. S-au discutat următoarele întrebări:

- 1) Ce înțelegem prin cultură, cultură pedagogică, cultură managerială?
- 2) Semnificația culturii specialistului.
- 3) Capacitățile managerului capabil să manifeste o cultură înaltă.

Managerii au participat activ în discuție. Din punct de vedere teoretic, s-a definit cultura ca un complex ce cuprinde cunoștințele, regulile morale, juridice, comportamentale și diferite aptitudini.

A apărut întrebarea: Cultura este înnăscută sau dobândită? S-a ajuns la un numitor comun că cultura nu este înnăscută, ci dobândită. Aspectele culturii reprezintă un sistem și ea poate fi împărtășită.

Din cele spuse, s-a menționat că cultura poate fi definită ca totalitatea valorilor materiale și spirituale, formate în curs de creare de către omenire, în procesul muncii sociale. Discuții s-au încins la noțiunea de cultură pedagogică, ce reflectă corelația între cunoștințe și valori general-umane.

Managerii au pus accent și pe cultura specialistului, care poate fi caracterizată ca exprimarea maturității și dezvoltării calităților personale, realizate productiv în activitatea individuală.

Vorbind despre cultura managerială s-au evidențiat cunoștințele, convingerile, sistemul abilităților și capacităților, sistemul normelor individuale, al sentimentelor sociale.

În timpul discuției managerii au analizat și cultura personală ca un proces unic de acumulare a cunoștințelor, experienței și realizării lor calitative în activitate și comportare. Cu alte cuvinte, cultura personalității este și starea, și rezultatul, și procesul de însușire și creare a valorilor sociale.

În activitatea managerială se manifestă tendința de îmbinare a culturii personale și morale, a culturii comunicării, a culturii organizaționale. S-a accentuat și cultura informațională, care este de neînchipuit în afara culturii manageriale.

Făcând analiza culturii informaționale, s-a menționat că aceasta nu este doar informatizarea învățământului sau utilizarea tehnologiilor informaționale, dar întreaga gamă a acțiunii specifice sistemului de învățământ. Managerii au pus accent pe alfabetizarea informațională și computerială la nivelul utilizării; folosirea informației din diferite domenii în scopul sporirii randamentului muncii intelectuale sau soluționării problemelor pedagogice.

În concluzie, s-a menționat că managerul ce dispune de o cultură pedagogică trebuie să fie în permanent contact cu cadrele instituției, să fie capabil să reacționeze în orice moment la necesitățile de comunicare ale acestora, să formuleze și să transmită mesaje în funcție de caracteristicile lor și să urmărească reacția lor la primirea fiecăruia.

Activitatea cu subiectul *Calitățile și rolurile managerului contemporan necesare pentru a realiza funcțiile manageriale* a fost orientată la realizarea următoarelor obiective:

- Aprofundarea cunoștințelor despre calitățile profesionale necesare pentru realizarea funcțiilor manageriale;
- Familiarizarea cu rolurile manageriale.

Activitatea s-a desfășurat sub formă de *lecție-conversație*. Din punct de vedere teoretic, s-au discutat principalele calități de care trebuie să dispună managerul contemporan, evidențiind calitatea tehnică, ce reprezintă abilitatea de a folosi cunoștințele, tehnicile și resursele disponibile în vederea realizării cu succes a funcțiilor manageriale.

Calitatea de luare a deciziei, unde toți managerii trebuie să ia decizii, să aleagă din mai multe variante pe aceea care să ducă la o eficiență maximă. S-a accentuat calitatea de a lucra cu oamenii, de a comunica cu ei, de a-i înțelege.

Managerii au evidențiat că această calitate este deosebit de importantă pentru ei, fiind necesară la orice nivel al managementului, bazată pe înțelegere reciprocă, fiind absolut necesară între subalterni și manageri.

Calitatea de comunicare a fost evidențiată, îndeosebi s-a indicat că pentru a realiza cu succes funcțiile manageriale, un conducător trebuie să găsească cele mai bune căi de comunicare cu alții, astfel încât să fie înțeles și ascultat. S-a menționat și calitatea conceptuală, care constă în abilitatea de a vedea instituția în toată complexitatea ei, în a sesiza care părți din instituție sunt în strânsă legătură și contribuie la atingerea obiectivelor generale. S-a accentuat că unii manageri combină calitatea analitică cu cea conceptuală în planificarea pe termen lung pe care o fac.

S-a ajuns la un numitor comun că, pentru a realiza funcțiile manageriale, un conducător trebuie să posede calități și aptitudini native ca: inteligență, memorie, spirit de observație, capacitatea de concentrare, flexibilitate în gândire. De asemenea, și o serie de aptitudini și cunoștințe dobândite prin studiu de experiență: cunoștințe de specialitate, psihologice, de cultură generală, cunoștințe în management și, nu în ultimul rând, dorința de a conduce.

La activitatea respectivă s-au evidențiat și s-au analizat rolurile manageriale cu o deosebită valoare în realizarea funcțiilor manageriale: rolurile interpersonale, rolurile informaționale, rolurile decizionale.

Activitatea cu subiectul *Stilurile de conducere în realizarea funcțiilor manageriale* s-a desfășurat sub formă de masă rotundă.

Scopul activității: explicarea corelației stil de conducere – stil de comunicare. După o caracteristică a stilurilor autoritar, democratic, liberal din punct de vedere teoretic, fiecare manager cuprins în experiment s-a destăinuit de ce fel de stil dispune și de ce consideră că anume acest stil este cel mai binevenit.

Managerii au pus pe primul plan stilul democratic, argumentând de ce: se ridică tonusul creator, se dezvoltă simțul responsabilității, mândriei pentru colectivul său.

Vorbind despre stilul autoritar, managerii au indicat că acest stil vorbește despre maturizarea insuficientă a conducătorului, e condiționat de nivelul scăzut de cultură managerială.

La activitatea respectivă, managerii au pus în discuție stilurile comunicării manageriale, care sunt în strânsă legătură cu stilurile de conducere (Cojocar, Slutu 2007: 35).

Au fost evidențiate diferite modele de comunicare după diferiți autori, în funcție de mulți factori psihologici, culturali, intelectuali, morali, etici, sociali, pe care îi stăpânește managerul în conștiința sa, așa cum ar fi: comunicare-satisfacție; comunicare-considerabilitate; comunicare-distanță; comunicare-încredere; comunicare-suspiciune; comunicare-teamă; comunicare-nedorință.

Managerii au căzut de acord că cel mai eficient stil este cel de comunicare-colaborare, care se bazează pe încredere reciprocă, sinceritate și deschidere, bunăvoință, bucurie. De asemenea, comunicarea-dialog, care este cea mai valoroasă din punct de vedere pedagogic, fiindcă recunoaște rolul activ al managerului în activitatea de conducere.

În concluzie, s-a menționat că comunicarea managerială ca sistem în activitatea managerului se bazează pe existența unei structuri specifice acestui fenomen, pe modelul comunicării, care se realizează în procesul interacțiunii pedagogice prin folosirea deprinderilor și priceperilor comunicative, ce se pot forma și dezvolta la manager, stilul diferențiat care asigură o activitate creatoare și care poate fi dirijat în procesul comunicării.

Activitatea cu subiectul *Experiența managerială și rolul ei în realizarea funcțiilor manageriale* a fost desfășurată, de asemenea, sub formă de masă rotundă. Managerii au pregătit întrebări la subiectul dat, apoi au avut loc discuții. Fiecare respondent și-a expus opinia.

Din punct de vedere teoretic, s-a stabilit sensul și semnificația noțiunii *experiență managerială* ca o activitate practică în domeniul conducerii, o sinteză a acestei activități, ce își găsește exprimare în calitățile și însușirile umane (valori, abilități moral-spirituale, fizice, estetice, religioase, culturale, emotive).

Experiența managerială în calitate de formă a activității practice a managerilor este izvorul de studiere și cunoaștere a legităților procesului de conducere.

La activitatea respectivă au fost scoase în vileag barierele în calea creșterii profesionale:

- teama de necunoscut, de situații noi;
- teama de neîncredere, dorința de a evita situațiile care nu pot speria; ne fură din încrederea zilei de mâine;
- expectanțele celor din jur;
- neîncrederea în forțele proprii;
- cunoștințe și abilități dezvoltate insuficient.

La această activitate, managerii debutanți (3 persoane), participând în discuție, și-au împărtășit impresiile și au indicat că ei se ciocnesc cu unele dificultăți ce țin de realizarea funcțiilor manageriale. La ei nu sunt formate suficient deprinderile ce țin de realizarea funcțiilor de planificare, de analiză și de control.

Managerii cu experiență i-au orientat pe debutanți la ideea că în procesul activității manageriale un rol decisiv are acumularea experienței ce este însoțită atât de emoții și sentimente pozitive, cât și negative. Acumulând experiența în baza reflecției, managerul prelucrează pentru sine un sistem de acțiuni, de deprinderi și capătă o bază practică solidă.

În discuții, au apărut întrebări din partea managerilor debutanți: Ce se întâmplă cu acel conducător care în primul an de activitate managerială n-a avut susținere din partea subalternilor?

Opinii au fost diferite. S-a subliniat că ei își formează pentru sine așa-numitul sistem de apărare a acțiunilor, care prezintă rezultatul muncii prin metoda probelor și greșelilor.

S-a accentuat faptul că rezultatele reflecției devin prelucrarea de către manager a stilului individual de lucru. Au fost evidențiați parametrii de bază de apreciere a acțiunilor individuale: gradul corespunderii acțiunii date cu acțiunile altor persoane; gradul corespunderii acțiunii date cu acțiunile persoanei în alte situații; gradul corespunderii acțiunii date cu acțiunile persoanei în situații analogice în trecut.

Astfel, s-a subliniat un moment important: reflecția pedagogică prezintă mijlocul esențial de însușire a experienței pedagogice.

În concluzie, vom menționa următoarele: pentru a concretiza ce calități ale personalității sunt necesare unui manager, e necesar să ne edificăm în privința specificului condițiilor de activitate a conducătorului colectivului pedagogic.

În acest scop, vom evidenția unele momente specifice:

- Funcțiile de lansare a scopurilor în instituțiile preșcolare înaintază înalte cerințe morale față de conducător.
- Împuternicirea de post implică necesitatea posedării iscusinței de influență asupra subalternilor prin mecanisme social-psihologice, stimularea morală.
- Cercul de comunicare largă înaintază cerințe înalte față de calitățile comunicative, capacitatea de a vorbi cu tonul adecvat, calitatea stilului activității lui comunicative.
- Munca de manager cere prezența tactului și a atenției, priceperea de a se sfătui cu oamenii și de a accepta opinii străine, a conduce prin metode democratice.
- Specificul general al activității manageriale necesită reținerea și orientarea rapidă în situații pedagogice dificile, labilitatea gândirii.
- Munca managerului instituției preșcolare implică cunoașterea profundă a științei pedagogice, psihologice și metodice, posedarea priceperilor și deprinderilor manageriale.

- Procesul de conducere amplifică transmiterea ideilor proprii în convingeri unice ale întregului colectiv și pe această bază consolidarea prieteniei, solidarității, colaborării efective.

Un manager eficient are grijă permanentă de colectivul pe care îl conduce, organizând munca în unitatea de învățământ, realizând funcțiile manageriale, valorificând la maximum capacitățile și aptitudinile fiecărui cadru didactic.

Bibliografie:

1. Cojocaru, Vasile, *Calitatea în educație. Managementul calității*, Chișinău, Editura „Tipografia Centrală”, 2007.
2. Cojocaru, Victoria, Slutu, Lilia, *Managementul educațional. Suport de curs (ciclul II)*, Chișinău, Editura „Cartea Moldovei”, 2007.
3. Cojocaru, Victoria, Sacaliuc, Nina, *Managementul educațional: ediție completată și revăzută*, Chișinău, Editura „Cartea Moldovei”, 2013.
4. Năstase, M., *Cultura organizațională și managerială*, București, Editura ASE, 2004.

ETNOPEDAGOGIA – BAZA EDUCAȚIEI SOCIETĂȚII INTERCULTURALE

Ilie NASU, dr., conf. univ.,

Tatiana PANCO, lect. univ.,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In the article is addressed to intercultural education. The authors believe the issue of strengthening multi-ethnic society based on intercultural education becomes is a major problem in Moldova. The whole society and state institutions are involved in development of the whole society: kindergarten, school, vocational education system - technical, higher education institutions, local governments, government, and parliament. Ethnopedagogics puts the foundation for a multiethnic society intercultural; contribute to a sustainable society, able to develop successfully in the future.*

Keywords: *ethnicity, nationality, nation, national minorities, ethnic identity, culture, ethno-cultural, multicultural, intercultural society, ethnopedagogics.*

Procesele de globalizare, care s-au intensificat foarte pronunțat după destrămarea sistemului socialist și schimbarea cardinală a hărții social politice de pe tot globul pământesc, dar mai ales pe continentul european unde este situată și Republica Moldova, au scos la suprafață nu numai probleme de caracter economic, politic, dar și probleme de caracter social, psihologic, etnic, care necesită o atenție sporită din partea tuturor membrilor societății și, în primul rând, din partea persoanelor de la conducerea statului, pentru a asigura conviețuirea pașnică a reprezentanților multiplelor etnii, care sunt obligate de a conviețui pe același teritoriu, să se încadreze în viața socială, politică și economică a aceluși stat.

Pluriculturalitatea – o caracteristică inevitabilă a societăților europene, a devenit o problemă majoră și pentru Republica Moldova, din moment ce a devenit un stat independent, liber și responsabil de viitoarea dezvoltare a sa.

Reprezentanții tuturor etniilor, care se află pe teritoriul Moldovei, s-au trezit la libertatea de a se manifesta, de a se dezvolta conform tradițiilor și culturii naționale proprii, care au fost în mare măsură marginalizate în perioada statului sovietic de către politica de asimilare a națiunilor – formarea omului nou socialist. Libertatea aceasta tânără a fost compromisă, în mare măsură, de elemente de șovinism, naționalism, amestecate abundant cu probleme politice, economice, sociale, militare, geopolitice, care în final au condus la o tensiune interetnică la nivel de război oficial nedeclarat, agresiune interetnică capabilă de a distruge întreaga societate.

Nu putem să dăm uitării, ba mai mult, suntem datori să ținem minte, pentru a nu repeta în viitor greșelile admise, când alolingvii au organizat greve, manifestări publice în ma-

se, prin care se opuneau cu îndârjire procesului de reîntoarcere băștinașilor a dreptului la limba maternă, de proclamare a independenței statului, formarea și consolidarea unei societăți formate din multe etnii, istoric situate pe acest teritoriu, cu o conviețuire pașnică și prietenoasă fiecărui cetățean.

În regretabilul război de pe Nistru – anul 1992, unde au fost sacrificați cetățeni ai tânărului stat Republica Moldova, pe lângă problemele economice, politice, militare, geopolitice au fost prezente și problemele interetnice, chiar dacă politicienii, istoricii au făcut tot posibilul de a camufla realitatea lucrurilor.

Istoricilor, sociologilor, politicienilor, psihologilor, pedagogilor, pur și simplu cetățenilor le rămâne datoria istorică de a elucida în detalii evenimentele ce au avut loc în acea perioadă, apreciind la justa valoare fiecare component pentru a nu admite niciodată agresiuni de acest tip.

În realitate, problemele societății referitoare la relațiile interetnice în contemporaneitate devin din ce în ce mai complicate. Migrația oamenilor, dezvoltarea gândirii științifice, răspândirea tehnicilor de producție, curentele religioase, ideologiile, schimburile de mărfuri, familiarizarea cu ansamblul cultural artistic din alte țări, dispariția frontierelor dintre diferite state sunt doar o parte a proceselor reale evidente de pătrundere a unei culturi în spațiul cultural al altei sau a mai multor culturi, ceea ce formează tot mai impunător un spațiu nou intercultural.

Propunând termenul intercultural, noi presupunem în mod obligatoriu de a atribui acestui termen sensul plener al prefixului inter - : interacțiune, schimb, reciprocitate, solidaritate, deschidere către noile culturi, apărute în mediul social/cultural existent, recunoașterea valorilor și a modului de viață a reprezentanților acestor culturi, soluționând pașnic multitudinea diferitor aspecte complexe, care însoțesc aceste procese de inter-pătrundere a unei culturi în spațiul altei sau a mai multor culturi (Micheline 1984: 13).

Societățile moderne, practic, a tuturor țărilor se confruntă cu aceste procese, ele fiind în continuă dezvoltare, specifică pentru fiecare stat, necesitând diferite perioade de timp pentru a ajunge la consensul necesar social. Abordarea tradițională a acestor procese ca relații dintre „majoritari” și „minoritari” este cu desăvârșire depășită pentru societățile contemporane, deoarece este dificil, iar în foarte multe cazuri, chiar imposibil de stabilit cine/ce este minoritar și cine/ce este majoritar, uneori, în dependență de multiple perspective de referință, toți indivizii rămânând a fi minoritari.

Adoptarea legii etniilor naționale de pe teritoriul RM, cu toate plusurile și neajunsurile ei, a pus baza unui proces de dezvoltare a unei societăți multietnice, care s-a simțit obligată de a organiza și de a dezvolta atât cultura și tradițiile naționale ale fiecărei etnii, cât și de a avea grijă de dezvoltarea unei educații noi – educația interetnică, numită de către experții din domeniu – educația interculturală.

Cadrul legal corect, egal pentru toți membrii societății, poate servi punte de contact și aplanare a situațiilor respective, apărute în societate.

Interculturalitatea în societatea multietnică nu apare de la sine. Ea se dezvoltă în baza etnoculturii fiecărei etnii, cetățeanul fiind veriga de legătură dintre cultura, tradițiile etniei sale și cultura, tradițiile etniilor din jurul său cu care vine zi de zi în contact, conviețuiește pe același teritoriu, muncesc, se dezvoltă concomitent împreună.

După părerea noastră, cetățeanul fiind elementul de bază care asigură prezența culturii, tradițiile etniei sale, doar el este capabil de a conlucra, tolera, aprecia și susține cultura, tradițiile etniilor cu care se află în contact permanent, adică de a dezvolta educația interculturală în societatea multietnică, deci cunoașterea, respectarea, dezvoltarea culturii, tradițiile etniei sale devin un fundament sigur pentru dezvoltarea societății multietnice, asigurarea educației interculturale în această societate.

Un rol deosebit în dezvoltarea educației interetnice îi revine școlii, care este chemată să educe la copii – viitorii cetățeni ai țării: respectul mutual, aptitudinea de a comunica,

respectul de sine și al altora, toleranța față de opinii diferite, stăpânirea emoțiilor primare, luarea de decizii în chip democratic, acceptarea responsabilității altora și a propriului eu, soluționarea problemelor interpersonale (Walker 1992: 8).

Suntem obligați să specificăm cazul că, în lipsa cunoașterii, respectării culturii, tradițiilor etniei sale de către cetățean, procesul se transformă într-o asimilare simplă a acestui cetățean la oarecare cultură, tradiție a oricărei etnii și nicicum nu putem vorbi despre dezvoltarea interculturalității în acest caz.

Dezvoltarea etnoculturii în condițiile societății multietnice a Republicii Moldova poate fi asigurată doar prin educarea generațiilor tinere în spiritul de cunoaștere, respectare și de dezvoltare de mai departe a culturii, tradițiilor etniei sale, sarcină care poate fi rezolvată cu succes prin pregătirea corespunzătoare a cadrelor pedagogice, educatorilor sistemului preșcolar și preuniversitar de învățământ, înzestrându-i cu cunoștințe ample din domeniul etnopedagogiei, obiect promovată de către Catedra de științe ale educației a universității bălțene.

Studierea Etnopedagogiei de către generațiile noi a absolvenților universității noastre ne oferă o șansă în plus la dezvoltarea de mai departe și consolidarea societății multiculturale în condițiile multietnice de dezvoltare a societății în Republica Moldova.

Consiliul Europei și Uniunea Europeană pledează, în cadrul procesului de globalizare și de desființare a frontierelor de orice tip, pentru *interculturalism*, o problemă care poate fi soluționată doar prin eforturile comune ale întregii societăți și, în primul rând, prin aportul adus societății de către cadrele didactice, pedagogii, educatorii sistemului de învățământ.

În calea constituirii unei societăți interculturale este necesar de soluționat mai multe probleme de dimensiuni mai mici, dar care au o importanță majoră pentru soluționarea cu succes a problemei de bază.

De exemplu, asigurarea învățământului în limba maternă pentru comunitățile minoritare este un pas pozitiv în dezvoltarea multiculturalității, dar continuarea studiilor, până și cele universitare în limbile minorităților naționale, devine deja un factor de frânare în calea stabilirii unei societăți interculturale.

În același mod, pare a fi discutabilă organizarea școlilor separate pentru minoritățile naționale. Posibil, că realizarea unui învățământ din perspectiva utilizării a două sau a mai multor limbi de instruire, pe bază de egalitate, reciprocitate și respect reciproc, ar contribui cu mult mai mult la consolidarea unei societăți multiculturale în Republica Moldova.

Educația interculturală constituie o opțiune ideologică în societatea democratică și vizează pregătirea viitorilor cetățeni pentru a face cea mai bună alegere și să se orienteze corect în multitudinea sistemelor de valori în societatea multietnică (Cucuș 2000: 55).

Pregătirea corespunzătoare a cadrelor didactice pentru propagarea etnopedagogiei prezintă o șansă în plus în direcția formării și consolidării societății multiculturale în Republica Moldova.

Tradițional în toate nivelurile sistemului de învățământ al RM: grădinițe, școli, universități se promovează mai multe activități educaționale, care contribuie la propagarea cunoștințelor și respectul față de tradițiile, cultura atât a etniilor majoritare, cât și a etniilor minoritare, dar în același timp trebuie să subliniem că în calea formării și dezvoltării societății multiculturale în condițiile societății multietnice a Republicii Moldova rămân a fi soluționate o serie întregă de probleme, care la momentul dat nici nu sunt puse în vizorul atât al conducătorilor de orice nivel al statului, cât și al membrilor societăți în întregime cum ar fi:

1. Drepturile minorităților naționale sunt drepturi individuale sau drepturi colective?
2. Care sunt limitele drepturilor minorităților naționale în relațiile internaționale într-un stat unic, multietnic?
3. Identitatea etnică cum o demonstrăm, cum o apreciem?
4. Care este percepția interculturalității din perspectiva câmpului educațional?

Bineînțeles, rămânem optimiști în problema formării și dezvoltării unei societăți interculturale în condițiile societății multietnice a Republicii Moldova, în pofida faptului că până în prezent atât în RM, cât și în societățile țărilor europene acest proces este deocamdată doar un „proiect”, care sperăm să fie realizat cu succes, dar în același timp are șanse de a eșua în cazul în care guvernării, politicienii, responsabilii nu vor acorda atenția cuvenită și susținerea corespunzătoare logistică, spirituală, materială în rezolvarea acestei probleme majore pentru societate.

Bibliografie:

1. Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, Iași, Polirom, 2000.
2. Micheline, Rey, *Les dimension d'une pedagogie interculturelle a l'ecole*, in *Une pedagogie interculturelle*, Bern, 1984.
3. Walker, Jamie, *Violanse et resolution de conflits a l'ecole*, Strasburg, 1992.

CĂI VIABILE PENTRU A STIMULA CREȘTEREA CALITĂȚII PRACTICII DE EDUCAȚIE FIZICĂ A PREȘCOLARILOR

Maria MIHAILOVA, lect. univ.,
Elena ZOLOTARIOV, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți

Abstract: *This article touches upon some trends of change / innovation of traditional technology in area of physical education of early aged children in educational institutions. The efficient usage of teaching-learning-evaluating strategies involves special focusing on active-participative methods, which encourages placing the child in a position to explore and become independent in motion activities; game as an important form for child's development and physical education.*

Keywords: *praxis quality, educational enviroment, physical education activity, motion game, independent motor activity.*

Articolul de față prefigurează unele tendințe de schimbare/inovare a tehnologiei tradiționale de educație fizică a copiilor de vârstă timpurie în instituțiile educative. Eficientizarea strategiilor de predare-învățare-evaluare utilizate presupune accentul deosebit pe metodele activ participative, care încurajează plasarea copilului în situația de a explora și de a deveni independent în activitățile de mișcare; joc ca formă de învățare importantă pentru dezvoltarea și educația fizică a copilului. Creșterea calității educației fizice din perspectiva dezvoltării globale vizează cuprinderea tuturor aspectelor importante ale dimensiunii psihico-motorii în acord cu particularitățile de vârstă și individuale ale copilului.

În epoca dezvoltării tehnologiilor de tip informatizat, ne confruntăm cu problema diminuării activismului motrice al tinerei generații cu impact negativ pentru creșterea și dezvoltarea armonioasă a individului uman. Pentru comunitatea pedagogică, preocuparea strategică constă în identificarea unor instrumente și tehnici relevante, care ar putea genera o energie stimuloare pentru implicarea copilului, începând de la vârsta timpurie, în variate activități de mișcare, utile pentru dezvoltarea sa. Este vital, prin urmare, ca educatorii să fie capabili de a iniția copiii în practicarea sistematică, inclusiv în mod independent, a exercițiilor fizice sub diferite forme. Scopul prezentului articol vizează oferirea unor soluții practice, testate experimental de către autori în cadrul unui proiect de cercetare-inovare, culminat cu elaborarea recomandărilor metodice de rigoare pentru profesioniști în domeniu (Mihailova, Zolotariov 2014).

Practica demonstrează că realizarea calitativă a obiectivelor curriculare pe dimensiunea „Dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală” (Curriculum 2015) solicită o schimbare a tehnologiilor pedagogice tradiționale, acestea fiind orientate, în mod prioritar, spre formarea deprinderilor motrice, dezvoltarea calităților fizice ale copilului, subapreciindu-se

formarea motivației lăuntrice a copilului, care l-ar stimula către *autoafirmare*, *autorealizare*, *autodezvoltare*, *autoeducație*.

În viziunea noastră, obiectivul-țintă al educației fizice a preșcolarilor ar trebui să fie manifestarea, descătușarea, actualizarea potențialităților cu care este înzestrat copilul de la Natură sau le-a dobândit în experiența de sine stătătoare, asigurând, concomitent, condițiile apariției și dezvoltării anumitor capacități și însușiri, de care discipolul încă nu dispune.

În contextul dat, primul pas presupune **crearea mediului educațional special orientat** spre dezvoltarea liberă a copilului pe dimensiunea psiho-fizică, în conexiune cu alte domenii de dezvoltare, preconizate de Curriculumul național pentru educația timpurie. Mediul va fi astfel amenajat, încât să permită copiilor o explorare activă și interacțiuni variate cu materialele, cu alți copii, cu adultul.

Cercetările ne-au permis să constatăm necesitatea unei amenajări specifice a sălii de sport, pentru a asigura desfășurarea eficientă a activităților de educație fizică, a stimula activismul motrice în cadrul activității de sine stătătoare a copilului. Un element esențial îl constituie amenajarea „atelierelor” („stațiunilor de antrenament”). Vor fi utilizate planșe colorate cu modele de exerciții fizice de diferit tip, la fel și utilajul necesar pentru efectuarea lor. Denumirile stațiunilor de antrenament vor fi scrise astfel, încât copiii să le poată descifra. Tipul exercițiului înfățișat pe planșă va corespunde etaloanelor de mișcare recomandate pentru vârsta timpurie, reprezentate prin simboluri grafice, care reflectă exigențele curriculare la compartimentul respectiv. Elementele amenajării mediului educațional constituie instrumente experiențiale specifice domeniului dat de dezvoltare.

Cât privește utilajul, inventarul sportiv, de rând cu modelele bine cunoscute pot fi utilizate și variante special confecționate. Prezentăm unele mostre testate experimental în proiectul realizat (Mihailova, Zolotariov 2014, pp. 11-19):

Balansier. Se confecționează din lemn rotund cu marginea plată, acoperită cu cauciuc. Este un aparat eficient pentru dezvoltarea simțului echilibrului.

Balonul de autovehicul. Vopsit în culori, este foarte atrăgător pentru copii, stimulându-i să introducă schimbări în amplasare și să creeze diferite variante de exerciții fizice (rostogolire, escaladare, menținerea echilibrului etc.)

Cercul plat, confecționat din lemn. În poziție verticală servește drept balansier, obiect pentru rostogolire, pentru trecere prin cerc prin diverse procedee.

Voalura parașutei, confecționată din pânză ușoară (8 clinuri de 4 culori) oferă posibilități pentru organizarea activității dinamice creative ale copiilor: rotirea caruselului în diferit tempo; ridicarea voalului în sus și lăsarea în jos de două ori, a treia oară schimbându-și locul conform semnalelor pedagogului; rostogolirea mingii pe voalura parașutei, formând valuri etc.

Atribute utile pentru stimularea acțiunilor motrice ale copiilor pot fi și unele *obiecte de uz casnic*: scândurele (lunecarea pe podea); prosoape (aruncarea bilelor în perechi); lăzi din carton (târâre, trecere prin obstacole); tifon (improvizări, jocuri distractive).

Cerința metodică generală constă în asigurarea de către educator a accesului liber al copiilor la materiale și utilajul sportiv selectat, oferindu-le posibilitatea diversificării mișcărilor, spre exemplu pe banca de gimnastică copiii merg, aleargă, se târâie, execută aruncarea și prinderea mingii etc.

În scopul stimulării creativității motrice vor fi introduse elemente noi în amenajarea spațiului, sugerându-le copiilor idei noi de mișcare: scărița plasată pe podea cu capetele pe două scaune, amplasarea cuburilor, săculețelor cu nisip pe o scândură, a mingilor pe banca de gimnastică etc.

În amenajarea mediului, utilizarea inventarului, utilajului, materialelor se va ține cont de interesele copiilor, preferințele lor, urmărindu-se și stimularea acestor interese prin intermediul dotării raționale și chibzuite a ambianței pedagogice.

O resursă inovativă pentru creșterea calității educației o constituie **abordarea specifică a demersului activităților de cultură fizică** ca formă de bază de predare-învățare-evaluare.

Specialiștii în domeniu scot în evidență oportunitatea organizării secvențiale a acestor activități în vederea însușirii mai rapide a deprinderilor, abilităților, experiențelor motrice, capacităților fizice de către copii (Rotaru 2010). În același timp, datele cercetării realizate ne-au permis să identificăm și alte elemente de optimizare a organizării activităților de cultură fizică. Bunăoară, s-a constatat că la etapa inițială a orei de educație fizică este binevenită impulsivitatea activității motrice liber alese de copii, într-un spațiu pedagogic special amenajat. Acest segment al activității de educație fizică presupune:

- stabilirea contactului nemijlocit al educatorului cu fiecare copil, evidențierea intereselor, preferințelor lui vizavi de jocurile, exercițiile fizice (reprezentate pe planșele „stațiunilor” respective);
- oferirea posibilității alegerii libere a mișcărilor și reprezentarea lor cu ajutorul fișei cu inscripția numelui copilului pe „Panoul alegerii”;
- stimularea interesului și dorinței copiilor de a se încadra în jocuri și exerciții, folosindu-se de utilajul, materialele corespunzătoare, puse la dispoziție, dar selectate de sine stătător;
- atragerea copiilor în activitatea motrică, în care ei se includ la alegere, din propria inițiativă;
- corelarea activismului motrice cu nivelurile diferite de manifestare individuală a copilului, oferindu-i utilajul potrivit etc.

La etapa de bază a activității, de rând cu realizarea obiectivelor specifice de referință, vor fi create condiții pentru formarea unor competențe complementare, precum sunt:

- alternarea flexibilă a elementelor instructive cu jocul;
- dezvoltarea imaginației motrice (inclusiv a abilității de a se întruchipa într-un „personaj”) stimulând astfel însuflețirea și conștientizarea mișcărilor, formarea capacității de autogestionare a acțiunilor motrice a copilului;
- favorizarea capacității copilului de a trăi emoțional mișcarea, de a reda prin ea trăirile și sentimentele proprii.

Este binevenită diversificarea formelor de organizare a activităților de cultură fizică.

Astfel, la începutul anului de învățământ și la finele lui, în scopul diagnosticării nivelului dezvoltării motrice a copiilor, vor fi promovate activități *de evaluare inițială și finală*. De asemenea, de rând cu activitățile *tradiționale* vor fi aplicate și activități *cu subiect* (exerciții fizice îmbinate organic cu desfășurarea unui subiect (de ex. Astronauții, Marinaarii), *de joc* (se selectează 3-4 jocuri de diferit grad de intensitate, cu diverse tipuri de mișcare). Ultimele două forme de activitate ar trebui să ocupe circa 50% din timpul programat (Mihailova, Zolotariov 2014, pp. 74-112).

Practica demonstrează efectul de dezvoltare susținut al activităților *integrate* (cu elemente de dezvoltare a vorbirii, familiarizare cu noțiunile elementare matematice, construire etc.), la fel a celor cu *orientare cognitivă*, urmărindu-se formarea reprezentărilor, cunoștințelor specifice cu referință la sănătatea și dezvoltarea dimensiunii psihico-fizice a organismului uman (Ibidem: 124-144).

Efectul de dezvoltare din perspectiva psihico-fizică va fi obținut și prin **fortificarea potențialului formativ al jocurilor dinamice**. Cunoaștem din practică că în timpul plimbării copiii deseori organizează jocuri la propria alegere, nedorind să se joace în cele propuse de educator. În aceste condiții, educatorul poate recurge la un set de soluții speciale:

- să reflecteze din timp asupra procedeele relevante de motivare a copiilor, de creare a unei atmosfere permissive, libere, atractive pentru implicarea copiilor în joc;
- să creeze spațiu suficient pentru desfășurarea jocului;

- să marcheze punctele de reper în scopul unei mai bune distribuiri a spațiului, cât și a orientării copiilor în condițiile jocului;
- să explice clar, expresiv, accesibil regulile jocului;
- să realizeze complicarea treptată a cerințelor față de respectarea regulilor de joc;
- să dirijeze chibzuit procesul de desfășurare a jocului, urmărind atent după comportamentul copiilor, calitatea executării mișcărilor.

Un element esențial în eficientizarea valențelor formative ale jocului îl reprezintă introducerea unor modificări care vor permite crearea variantelor noi de desfășurare a jocului. Spre exemplu: modificarea conținutului motric („vrăbiuțele” refugiindu-se în căsuță sar, aleargă, sar cu o întoarcere la 90⁰ etc.); schimbarea modului de organizare a jucătorilor (cel care prinde se află în centru, într-o parte); complicarea regulilor de joc (cei prinși vor fi salvați de parteneri); schimbarea semnalului pentru executarea acțiunilor (vizual, auditiv, muscular-tactil); modificarea volumului, intensității efortului fizic (distanței, tempoului etc.); mărirea numărului copiilor care îndeplinesc rolul de conducător) (Ibidem: 35-36).

Având ca obiectiv dezvoltarea spiritului activ-participativ al copiilor vor fi propuse însărcinări, a căror realizare necesită manifestarea independenței și creativității: a propune o acțiune diferită de cele executate de către colegi, a modifica regulile de joc, a propune o variantă proprie de desfășurare a jocului, a rezolva în felul său sarcina motrică etc.

Una din resursele de eficientizare a dezvoltării psihico-fizice a copiilor o constituie **stimularea activității motrice de sine stătătoare**. Necesitatea firească în mișcare caracteristică vârstei preșcolare trebuie să fie încurajată și dirijată, fiind o condiție importantă a creșterii și dezvoltării fizice armonioase a copilului. Specificul organizării activității motrice independente constă în caracterul indirect al dirijării pedagogice. Prioritatea de bază constă în:

- influențarea și stimularea intereselor copilului în raport cu activitățile de mișcare;
- crearea condițiilor favorabile pentru manifestările individuale ale fiecărui copil în domeniul vizat;
- realizarea funcției de partener al copilului, acordându-i ajutorul oportun.

Procedeele de intervenție pedagogică pot fi diferite. De exemplu, în cazul în care un copil se joacă cu mingea, educatorul se apropie și execută exerciții noi cu mingea, sugerând complicarea variantei executate de copil sau efectuând o serie de exerciții de același tip.

Este important de a crea motivația de joc, a stimula conștientizarea de către micuți a scopului acțiunii. Astfel, observând că un copil cu nivel înalt de activism motrice aleargă fără rost, educatorul îi va sugera ideea: „să urce pe scara unui vapor” sau „să salveze pe cineva la nevoie” etc.

În vederea soluționării în comun a unor probleme cu care se confruntă copilul, educatorul va tinde să trezească atitudinea copilului față de propria mișcare și partea corpului care o execută ca pe o „ființă” aparte, un „început,” ce poate funcționa de sine stătător. Astfel, dacă copilul încearcă dificultăți esențiale în îndeplinirea anumitor mișcări (bunăoară, în aruncarea mingii cu o mână și încercarea de a o prinde cu cealaltă) pedagogul îl încurajează: „Nu te întrista. Odihnește-te puțin, iar mâinile vor lucra în locul tău. Vei vedea cât de dibace, îndemânaticе sunt ele.”

Pentru a spori activismul motrice al copiilor cu nivel scăzut în unul mediu, pedagogul va sugera jocuri și exerciții de dezvoltare a vitezei mișcărilor, rapidității reacției la semnal etc. Respectiv, în scopul diminuării nivelului prea avansat de activism motrice copiii vor fi orientați spre formarea abilității de autocontrol, de stăpânirea de sine, provocându-le interese pentru jocurile, exercițiile care necesită precizie și exactitate. Având în vedere că copiii cu nivel înalt de activism preferă să alerge mult fără scop, iar cei cu nivelul scăzut nu își

pot găsi o ocupație, dar și unora și altora le sunt dificile exercițiile de coordonare, precizie, pedagogul le va propune să se ocupe împreună (să arunce și să prindă mingea, să rostogolească cercul unul altuia). În urma acestor antrenamente, la ei apare necesitatea de a comunica, exersa împreună și alte genuri de exerciții. Aceasta va contribui la scăderea nivelului înalt de activism, trezirea dorinței educabililor de a efectua exercițiile mai precis, în schimb, copiii cu nivelul motrice scăzut, pot deveni mai dinamici, îndrăgind exercițiile cu mingea, coarda, cercurile etc. Practica educațională demonstrează că dacă asemenea situații se creează în mod regulat copiii cu plăcere se încadrează în activități dinamice, aceasta având un impact favorabil asupra dezvoltării fizice și sănătății lor.

În concluzie, menționăm că rezultatele cercetării efectuate în cadrul proiectului dat inspiră optimism și încrederea că în practica instituțiilor educative destinate copilăriei timpurii există oportunități, în măsură să asigure atingerea de noi performanțe, care ar favoriza dezvoltarea durabilă a generației în creștere pe dimensiunea psihico-fizică, a sănătății și igienei personale.

Bibliografie:

1. *Curriculumul național pentru educația timpurie*, Chișinău, 2015.
2. Rotaru, Andrei, *Educația fizică la preșcolari*, Chișinău, 2010.
3. Mihailova, Maria., Zolotariov, Elena, *Educația pentru cultura fizică. Suport metodologic în implementarea curriculumului educației timpurii*, Bălți, 2014.

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR COGNITIVE LA PREȘCOLARII MARI ÎN CADRUL JOCURILOR DE REPRODUCERE A FIGURILOR-SILUETĂ

Ludmila COTOS, lect. univ.,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *In given article are described games for reproduction of the silhouette figures: Tangram, Coulomb, Pentamino, Mongol, Magic Circle, Vietnamese. These games develop cognitive capacities children's. They also contribute to the development of spatial imagination, of logical and of intuitive thinking.*

Keywords: *the silhouette figures, games, cognitive capacities, spatial imagination, intuitive thinking.*

În primii ani de viață se petrec schimbări spectaculoase în capacitățile cognitive ale copilului. El ajunge să cunoască și să înțeleagă mai bine lumea fizică și socială din jurul lui și își dezvoltă abilități de gândire, observare, imaginație (Vârtosu, Pânzari 2010: 85).

Dezvoltarea cognitivă este esențială pentru viața de zi cu zi. Ea se referă la procesele prin care copiii dobândesc capacitatea de a gândi, de a asimila și a utiliza informația pe care o receptează.

Dezvoltarea cognitivă a fost definită în termenii abilității copilului de a înțelege relațiile dintre obiecte, fenomene, evenimente și persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice. Domeniul include abilitățile de gândire logică și rezolvare de probleme, cunoștințe elementare matematice ale copilului și cele referitoare la lume și mediul înconjurător (Ghidul de bune practici pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani, 2008: 7).

Procesul cognitiv include astfel de activități mintale cum ar fi descoperirea, interpretarea, divizarea, clasificarea și memorizarea informației. În cazul preșcolarilor, procesul cognitiv include abilitățile de receptare, prelucrare, evaluare a ideilor, de judecată, de soluționare a problemelor, de înțelegere a regulilor și conceptelor noi, de previziune și de vizualizare a posibilităților și consecvențelor (Ghidul cadrelor didactice pentru educație timpurie și preșcolară, 2008: 12).


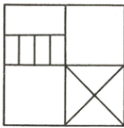

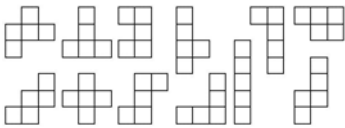
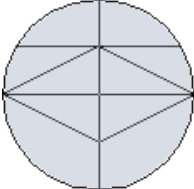

Ursula Șchiopu menționează că „Vârsta preșcolară reprezintă un moment de evoluție psihică în care jocul capătă caracteristici noi, ce-l apropie de alte feluri de activitate. Jocul este un fel de teren neutru pe care se revarsă întreaga experiență despre lume și viață a copilului, aceasta devenind prin intermediul lui mai subtilă, mai accesibilă.” (Șchiopu 1997: 98).

În această perioadă, apar cele mai complexe, mai variate și mai interesante tipuri de joc, care vor conduce la complicarea și adâncirea proceselor de cunoaștere. La copiii de vârstă timpurie ar trebui să fie formate reprezentările despre forme geometrice (cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi), proprietățile de bază (de egalitate a părților, elementele constitutive).

O atenție deosebită este acordată *jocurilor de reproducere a figurilor-siluetă*.

Aceste jocuri au ca scop consolidarea cunoștințelor despre figuri geometrice și proprietățile lor, dezvoltarea abilităților senzoriale și cognitive. Ele contribuie la dezvoltarea imaginației spațiale, gândirii logice și intuitive.

În prezent, avem elaborate următoarele *jocuri de reproducere a figurilor-siluetă*: *Tangram*, *Mongol*, *Oul Coulomb*, *Pentamino*, *Cercul Magic*, *Vietnamez* (Mihailova 1993: 36).

Nr.	Denumirea jocului	Părțile componente ale jocului	Scopul jocului
1	Tangram		Dezvoltarea gândirii logice, înțelegerea conceptului de formă, recunoașterea modelelor și formelor geometrice, clasificarea lor, identificarea corectă a relațiilor spațiale dintre formele geometrice.
2	Mongol		Dezvoltarea imaginației spațiale, înțelegerea conceptului de formă, identificarea corectă a relațiilor spațiale dintre formele geometrice.
3	Oul Coulomb		Dezvoltarea capacităților senzoriale, reprezentărilor în spațiu, gândirii logice și imaginare, ingeniozității.
4	Pentamino		Dezvoltarea la copii a gândirii, imaginației, capacităților combinatorii, acțiunilor practice și intelectuale, educarea calităților morale și volitive.
5	Cercul Magic		Dezvoltarea imaginației spațiale, inteligenței, ingeniozității, perseverenței și abilității motorii fine.
6	Vietnamez		Dezvoltarea la copii a capacității de a percepe sarcinile cognitive, găsirea unor noi modalități de soluționare a acestora.

În continuare, voi prezenta organizarea și desfășurarea jocului de reproducere a figurii-siluetă „*Iepure*”.

Scopul: Analiza modului de amplasare a părților, construirea figurii-siluetă, orientându-se după model.

Materiale: Copiii au o garnitură de figuri pentru jocul „Tangram”, un model.

Desfășurarea activității: Am arătat copiilor un model de figură-siluetă în formă de iepuraș și am spus: „Priviți atent iepurașul și spuneți, cum e construit? Din ce figuri geometrice e compus: corpul, capul, picioarele iepurașului? Numiți figura și mărimea ei, deoa-rece triunghiurile, din care e alcătuit iepurașul (arată) sunt de diferite dimensiuni”. Am propus la câțiva copii să răspundă:

Primul copil: Capul iepurașului e alcătuit dintr-un pătrat, urechea – dintr-un patrulater, corpul – din două triunghiuri, iar lăbuțele – tot din triunghiuri.

E corect răspunsul? Dacă nu, corecțati-! Am rugat pe alt copil să răspundă.

Al doilea copil: Corpul trebuie alcătuit din 2 triunghiuri mari, laba (iată aceasta) – dintr-un triunghi mijlociu și unul mic, iar cealaltă labă dintr-un triunghi mic.

Spuneți ce figură geometrică reprezintă aceste 2 triunghiuri mari. Arătați laturile, unghiurile acestei figuri.

Al treilea copil: Reprezintă un patrulater (arată conturul lui, numără unghiurile și laturile).

Dar ce figură reprezintă triunghiul mijlociu și cel mic luate împreună?

Al patrulea copil: Un dreptunghi.

Al cincilea copil: Nu, un patrulater, iată aici (arată) nu se aseamănă cu un dreptunghi.

În sfârșit, am analizat cum e construit iepurașul, din ce figuri e compus corpul, capul, labele. Acum compuneți și voi o astfel de figură și verificați după model, dacă ați construit corect. După ce au construit figura, am rugat doi copii să povestească cum au construit, să numească în ordine amplasarea părților componente.

Al șaselea copil: Eu am construit în felul următor: capul și o ureche le-am făcut dintr-un pătrat și un patrulater, corpul – din 2 triunghiuri mari, lăbuțele – dintr-un triunghi mijlociu și unul mic și lăbuța de sus – dintr-un triunghi mic.

Al șaptelea copil: Eu am făcut urechile dintr-un patrulater, capul – dintr-un pătrat, o lăbuță – dintr-un triunghi, corpul – din două triunghiuri mari, lăbuțele – iată acestea – din 2 triunghiuri.

O activitate mai complicată și mai interesantă pentru copii este reproducerea figurilor după modelele de contur (nedivizate).

Reproducerea figurilor după modele de contur necesită separarea vizuală a formei unei sau altei figuri plane în părți componente, adică în figurile geometrice din care e compusă. Ea e posibilă în condițiile unei amplasări corecte a unor părți componente față de altele, a respectării raportului lor proporțional după mărime. Reproducerea se efectuează pe parcursul alegerii (căutărilor) modului de construire pe baza analizei preliminare și a acțiunilor practice ulterioare, îndreptate spre verificarea diferitelor moduri de amplasare a părților. La această etapă de instruire una din sarcinile principale constă în dezvoltarea la copii a priceperilor de a analiza forma unei figuri plane după imaginea de contur, adică a capacităților de a combina.

La trecerea de la construirea figurilor-siluetă după modele divizate la construirea după modele de contur fără indicarea părților e important să se demonstreze copiilor că fără o analiză preliminară a modelului e greu să construiești o figură pe plan.

Copiilor le-am propus să construiască 1-2 figuri-siluetă după modele de contur din numărul celor pe care le-au construit mai înainte după modele divizate. Procesul de construire a figurii în acest caz are loc pe baza imaginii de acum formate și a efectuării analizei vizua-

le la începutul activității. Astfel de exerciții asigură trecerea la reproducerea figurilor după modele mai complicate.

Organizarea jocurilor de reproducere a figurilor-siluetă se face cu participarea după posibilități a copiilor, ceea ce le creează o atitudine pozitivă față de materiale, interesul și dorința de a se juca.

Coordonarea activității independente are drept scop menținerea și dezvoltarea în continuare a interesului copiilor față de jocurile de reproducere a figurilor-siluetă. Educatorul organizează tot lucrul, ținând cont de particularitățile individuale ale copiilor. El propune copilului jocul, orientându-se după nivelul de dezvoltare intelectuală și moral-volitivă, după manifestarea activismului; antrenează în jocuri copiii pasivi, îi cointereesează și le ajută să însușească jocul. Interesul față de jocuri crește atunci când copiii văd succesele lor. Cel care a construit o siluetă interesantă, a rezolvat problema, tinde la noi succese. Coordona-re-a efectuată de către pedagog e orientată spre dezvoltarea treptată a independenței copilului, a inițiativei și a spiritului creator.

Indicații cu privire la coordonarea activității independente a copiilor (Mihailova 1993: 72):

1. Explicarea regulilor de joc, familiarizarea cu procedeele generale de acțiuni, fără a anunța copiilor rezolvările de-a gata. Stimularea de către pedagog a manifestărilor de independență în jocuri, încurajarea năzuinței copiilor de a obține rezultatul.

2. Jocul în comun al educatorului cu un copil, cu o subgrupă de copii. În acest caz, copiii însușesc acțiunile de joc, metodele de activitate, căile de a rezolva o problemă. La ei se formează încrederea în forțele proprii, înțelegerea necesității de a se concentra, încordarea mintală în decursul căutării soluțiilor problemei.

3. Crearea de către pedagog a unei situații de problemă elementară cu caracter euristic în activitatea de joc în comun cu copilul. Educatorul se joacă, construiește o figură-siluetă și, totodată, antrenează copilul în aprecierea acțiunilor sale, îl roagă să ghicească mișcarea următoare, să dea un sfat, să-și expună presupunerea. Copilul participă activ la jocul organizat în felul acesta, însușește priceperea de a gândi, de a motiva mersul cercetărilor.

4. Reunirea copiilor într-un joc comun, care l-au însușit, în mod diferit, în scopul de a obține o instruire reciprocă a copiilor.

5. Folosirea diverselor forme de organizare a activităților în centru: întreceri, concursuri (la cea mai bună figură-siluetă).

6. Asigurarea unității sarcinilor educativ-instructive la jocurile de reproducere a figurilor-siluetă și în afara lor. Organizarea cu un anumit scop a activității independente a copiilor pentru a asigura o însușire mai trainică și profundă de către copii a materialului didactic din programă, aplicarea lui în cadrul altor activități. Realizarea dezvoltării multilaterale a copiilor, rezolvarea sarcinilor muncii individuale cu copiii rămași în urmă în dezvoltarea lor față de colegi și cu copiii care manifestă un interes sporit.

7. Propagarea printre părinți a necesității de folosire în măsura posibilităților a materialului distractiv acasă. Educatorul recomandă părinților să confecționeze materiale distractive pentru jocurile de reproducere a figurilor-siluetă, să organizeze jocuri în comun cu copiii.

În concluzie, jocurile de reproducere a figurilor-siluetă se includ în categoria jocurilor logico-distractive, iar acelea constituie parte componentă a jocurilor didactice ce introduc, în verbalizare, conectorii și operațiile logice și urmăresc formarea abilităților pentru elaborarea judecăților de valoare și de exprimare a unităților logice.

Bibliografie:

1. Vârtosu, L., Pânzari, A., *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*, Chișinău, Editura Imprint Star, 2010.

2. *Ghidul de bune practici pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învățământul Preuniversitar, 2008.
3. *Ghidul cadrelor didactice pentru educație timpurie și preșcolară*, Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, UNICEF, Chișinău, Editura Elan Poligraf, 2008.
4. Șchiopu, Ursula, *Dicționar enciclopedic de psihologie*, București, Editura Babel, 1997.
5. Mihailova, Zinaida, *Probleme și jocuri matematice pentru preșcolari*, Chișinău, Editura Lumina, 1993.

APLICAREA UNOR MODELE, STRATEGII ȘI TEHNICI DIDACTICE ACTIVIZANTE ÎN LECȚIILE DE GEOGRAFIE

Florentin DITOIU, *prof. gr. I,*
Liceul teoretic Pogoanele, jud. Buzău, România

Abstract: *This article presents the way the author applies at school the active strategies and techniques because the traditional teaching of the contents means only a memorizing effort. It presents the methods having as central point the pupil's activity completed with traditional methods I use in my teaching activity:*

- *The Direct and Explaining Teaching model;*
- *The Evocation- the reaching of the sense model- in which the new information is integrated in the system of the previous knowledge by critical thinking;*
- *The I Know- I Want to know- I learnt model – in which the content that will be learnt is related on the previous knowledge and the pupil's learning needs.*

Keywords: *class, strategies, techniques, thinking, learning.*

Parcurgând mai multe programe de formare continuă și pregătindu-mă în vederea obținerii gradului didactic I, am conștientizat faptul că reformarea învățământului românesc trebuie realizată de fiecare dintre noi, cadrele didactice.

Consecința principală a acestor perfecționări a fost decizia de a schimba mediul educațional în clasele cu care lucrez, în încercarea de a eficientiza învățarea. Am înțeles ca nu mai trebuie doar să constatăm că, deși s-au schimbat planurile de învățământ, programele școlare și manualele, totuși elevii nu învață, nu știu să învețe, nu sunt motivați să învețe. M-am întrebat care ar fi cauzele acestei situații și am înțeles că prin abordarea tradițională a conținuturilor, procesul de învățare se reduce la un efort de memorare. Și atunci este firească și explicabilă reacția de refuz a elevilor față de avalanșa de informații, față de manualele care sunt prea încărcate.

Abordarea tradițională în care profesorul este furnizorul de informații, pe care elevii le stochează (prin memorare) și le reproduce atunci când sunt evaluați, nu permite organizarea activității în cadrul lecțiilor, astfel încât acestea să fie plăcute, interesante și atractive pentru elevi.

În intenția de eficientizare a procesului de învățare, am încercat noi posibilități de organizare a lecției, care să satisfacă cerințele reformei, dar în același timp să răspundă necesităților reale ale elevilor, prin utilizarea unor strategii, metode și tehnici de predare, învățare și evaluare mai eficiente.

Am pus în practică mai multe modele de învățare explicit, pe care le-am îmbinat cu modelul tradițional, și anume:

- modelul învățării directe și explicite, axat pe dobândirea cunoștințelor procedural și a strategiilor;
- modelul „Evocarea-Realizarea sensului-Reflecție”, prin care informațiile noi sunt integrate în sistemul cunoștințelor anterioare prin gândire critică;

- modelul „Știu-Vreau să știu-Am învățat”, în care conținutul care va fi învățat este relaționat de cunoștințele anterioare și de nevoile de învățare ale elevilor.

Schimbarea mediului educațional nu s-a realizat brusc și nu a avut aceleași rezultate la toate clasele. Am început prin a-i obișnui pe elevi să lucreze individual, în pereche și apoi am organizat situații de învățare prin cooperare în grupuri mici.

La începutul fiecărei activități, elevilor li se explică sarcina de lucru, modul de lucru în grup, felul în care vor fi evaluați. Elevilor cu cerințe speciale li se vor da sarcini simple pe care le pot rezolva cu succes. Atunci când se stabilește componența grupurilor, profesorul trebuie să urmărească să fie formate din elevi cu niveluri diferite și întotdeauna să participe fiecare elev la rezolvarea sarcinilor, să lucreze efectiv în echipă.

În timpul desfășurării activității individuale sau în grupuri, profesorul observă cum lucrează elevii, intervine dacă este solicitat de elevi sau dacă este necesar, întrerupe activitatea la terminarea timpului alocat, oferă sarcini suplimentare elevilor care au rezolvat repede și corect sarcina de lucru, evaluează produsele realizate și modul în care elevii au lucrat în grupuri sau individual, solicită autoevaluarea elevilor, oferă feed-back pozitiv și solicită feed-back de la elevi asupra activității desfășurate.

Cele mai mari temeri pe care le am avut cu privire la organizarea activității în grupuri au fost legate de faptul că nu va mai exista liniștea deplină cu care eram obișnuiți și pe care o solicitam noi profesorii atunci când predam prin metodele tradiționale, de pierderea controlului asupra clasei și posibilitatea neîncadrării în timpul unei ore de curs (toate aceste modele, strategii și tehnici activizante fiind cronofage).

Primele încercări au fost dificile și am înregistrat eșecuri. Există și elevi reticenți față de nou, de neobișnuit, de diferit față de modelul tradițional de predare-învățare. Mulți elevi și mulți părinți, ca și mulți profesori, din păcate, consideră că învățarea se realizează în clasă. Fără a minimiza importanța învățării acasă, am încercat să-i fac să înțeleagă faptul că bazele învățării se pun în clasă, acolo unde profesorul trebuie să îi învețe pe elevi cum să învețe. În pedagogia modernă rolul profesorului nu mai este doar acela de a transmite informații, ci el este cel care proiectează, organizează și dirijează activitatea de învățare.

Fiecare lecție proiectată și realizată, în acest fel, a reprezentat un experiment didactic, în urma căruia, prin evaluarea rezultatelor am renunțat la anumite aspecte și am reaplicat altele.

În primele etape de schimbare a structurilor lecțiilor am utilizat mai multe tipare și șabloane, de cele mai multe ori rigide, dar după mai multe experiențe am aplicat unele dintre aceste metode și tehnici de predare, învățare și evaluare într-un mod creativ, în funcție de elevii cu care am lucrat, de conținutul lecțiilor, de mijloacele didactice disponibile, iar lecțiile au devenit treptat interesante și eficiente. Cele mai spectaculoase rezultate au fost obținute la clasele cu elevi mai slabi, chiar elevi cu cerințe speciale care au fost stimulați să învețe tocmai de rezultatele obținute la evaluare.

Dintre modelele, strategiile și tehnicile didactice cele mai frecvent utilizate și cu rezultatele cele mai bune sunt:

- modelul „Știu – vreau să știu – am învățat”;
- Diagrama Venn;
- Tehnica „Cubul”;
- Tehnica „SINELG” (sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii);
- Tehnica „mozaic” etc.

Modelul „Știu – vreau să știu – am învățat” este structurat în cinci etape în care se evidențiază clar ceea ce știau elevii, aspectele pe care doresc să le cunoască în timpul activității, începutul învățării (care cuprinde confruntarea elevilor cu noile cunoștințe, căutarea

răspunsului la întrebările listate, înțelegerea noilor informații prin prisma cunoștințelor anterioare și construirea unor sensuri noi), conștientizarea cunoștințelor noi și compararea cu vechile cunoștințe și extinderea învățării centrată pe întrebările care nu au răspuns în text.

Am aplicat cel mai frecvent acest model la clasele a VI-a și a VII-a, la lecțiile despre Statele Europei, respectiv statele continentelor extraeuropene, dar și la clasa a VIII-a și clasele de liceu.

Fiecare elev va avea în caietul său un tabel cu trei coloane:

Știu	Vreau să știu	Am învățat

Am combinat frecvent acest model cu tehnici precum Diagrama Venn și Bula dublă.

Exemplu: lecția Republica Moldova, clasa a VI-a.

Desfășurarea situațiilor de învățare.

Conexiuni cu cunoștințele anterioare: faceți o listă cu idei ca răspuns la întrebarea „Ce știți despre Republica Moldova?”.

Organizarea cunoștințelor anterioare după modelul „Știu – Vreau să știu – Am învățat”.

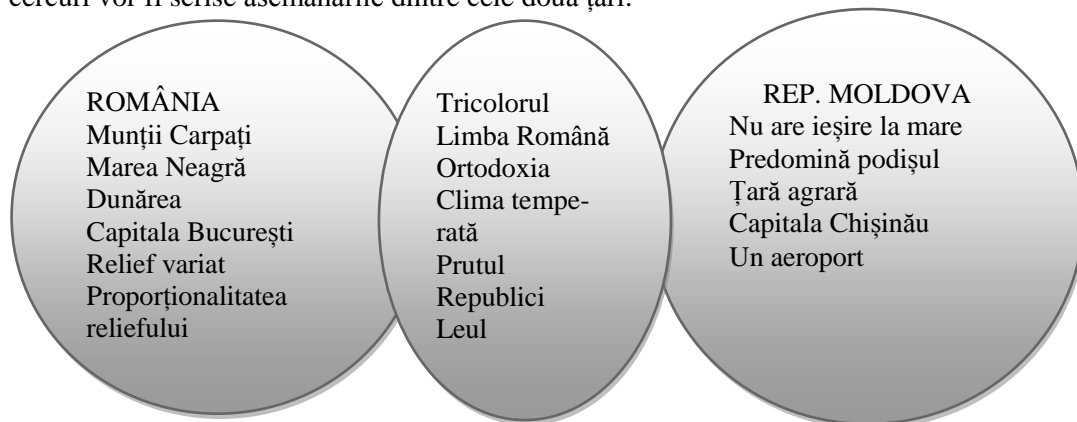
Răspunsurile date de elevi la întrebarea de mai sus sunt scrise în rubrica „Știu”.

Motivarea elevilor pentru învățarea noilor cunoștințe. „Ce ați dori să mai știți despre Republica Moldova?” – completez coloana „Vreau să știu”.

Fiecare elev va lectura individual textul din manual și va căuta răspunsurile la întrebările din coloana „Vreau să știu”. Va completa apoi, fiecare elev, coloana „Am învățat”.

Fiecare elev va discuta cu colegul său de bancă răspunsurile pe care le-a găsit.

Organizarea comparativă a informațiilor. Completarea Diagramei Venn. Între România și Republica Moldova există asemănări și deosebiri. Elevii vor desena două cercuri care se intersectează. Într-un cerc se scriu elementele esențiale specifice României, în celălalt elementele esențiale specifice Republicii Moldova. În spațiul în care se suprapun cele două cercuri vor fi scrise asemănările dintre cele două țări.



„Cubul” este o tehnică prin care un subiect este studiat și prezentat din mai multe perspective. Pe fiecare față a cubului este scrisă câte una din următoarele instrucțiuni: Descrie!, Compară!, Asociază!, Analizează!, Aplică!, Argumentează!

Aplicarea acestei tehnici în lecție necesită prezentarea unui cub real și a întrebărilor scrise pe fețele acestuia. Se cere elevilor să rezolve sarcinile specificate pe fețele cubului. Scrierea se face individual, apoi se lucrează în perechi și frontal.

Am aplicat această tehnică frecvent în lecțiile de la clasa a VI-a, țările Europei. Se parcurg mai multe etape:

Comunicarea sarcinii de lucru. Fiecare aveți câte un cub. Completați în caiete ceea ce se cere pe fiecare față a cubului. Subiectul este Franța. (Bulgaria, Ungaria, Austria etc.)

Describe! - Cum arată? (forma suprafeței, aspectele reliefului, principalele râuri și fluvii etc.).

Compară! - Cu ce țară se aseamănă, față de ce țări este diferită?

Asociază! - Cu ce anume poate fi asociată?

Analizează! - Ce caracteristici esențiale are?

Argumentează! - De ce este deosebită?

Activitatea în perechi. Fiecare elev citește colegului de bancă ceea ce a scris pe fiecare față a cubului și comentează cele scrise.

Activitatea frontală. Tabla este împărțită în șase coloane, câte una pentru fiecare față a cubului. Câte un reprezentat din fiecare pereche va scrie într-una din coloane ceea ce a scris pe una din fețele cubului.

TEHNICA SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii) aplică principiul de a citi cu creionul în mână și de a scrie pe text sau pe marginea sa un sistem de semne pentru înțelegerea conținutului. Este o tehnică de lectură interogativ-analitică a unui text, cu scopul de a realiza sensul acestuia, de a compara informații noi, extrase conștient din text, cu cunoștințele anterioare și de a le restructura într-o formă nouă.

Elevilor le este prezentat un sistem de marcare laterală a textului cu patru semne diferite:

Puneți o bifă pe marginea textului dacă informația confirmă ceea ce știți sau credeți că știți;

Puneți semnul minus sau pe marginea textului dacă informația infirmă/contrazice ceea ce știți, dacă ceea ce știți sau credeți că știți este greșit;

Puneți semnul plus pe marginea textului dacă informația este neclară, confuză, dacă nu înțelegeți, dacă doriți să aflați mai multe despre aspectul respectiv.

Elevii citesc textul și marchează informațiile relevante. Fiecare paragraf poate fi marcat cu unul sau două semne. Semnele marcate pe marginea textului indică nivelul cunoștințelor cititorului și gradul de înțelegere a conținutului. Timp de câteva minute discutați cu colegul de bancă despre cunoștințele și convingerile personale care s-au confirmat sau nu.

Activitatea individuală pentru gruparea informațiilor pe categorii într-un tabel: faceți un tabel cu patru coloane. Puneți în fiecare coloană un semn din cele pentru cu care ați marcat textul, apoi completați câteva informații în fiecare rubrică.

√	+	-	?

Discuția finală poate fi plăcută și interesantă dacă apar întrebări sau idei noi ori dacă persistă dezacordul dintre participanți.

Eficiența acestor modele, strategii și tehnici este demonstrată prin experimentarea lor de mai multe ori în lecții, la clase diferite.

Aceste modele asigură un cadru de instruire, plasat într-un context practic, fundamentat pe strategii de predare interactive care îi transpun pe elevi în situații de învățare autentice. Orice copil învață mai bine într-un mediu de instruire coerent, consecvent.

Demersul didactic al unei lecții permite chiar combinarea mai multor modele; aceste modele permit utilizarea unor diverse combinații de strategii, metode și tehnici de predare, învățare și evaluare.

Folosirea acestor modele îi ajută pe profesori să-i îndrume pe elevi în procesul de învățare.

Bibliografie:

1. Maria Eliza Dulama, *Didactica geografiei*, Editura Clusium, 1996.
2. Maria Eliza Dulama, *Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*, Editura Clusium, 2002.

SUPUNERE PRIN INDUCȚIE SEMANTICĂ ȘI NONVERBALĂ

**Luminița SECRIERU, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

Abstract: *The research in the field of psychology of social influence shows that the acceptance of a request may be obtained with the help of not so many factors: one or two well chosen words, an appropriate gesture are enough for obtaining a behavior feed-back, in more proportion than in the case of their absence. By means of this research, the semantic content request influence was verified empirically on the behavior manifested by the persons.*

Keywords: *freedom, submission, non-verbal, techniques, influence, behavior.*

Cercetările realizate în domeniul psihologiei influenței sociale arată că nu întotdeauna ne controlăm comportamentele și, fără să știm, suntem zilnic manipulați de factori de influențare ce ne par atât de neînsemnați, încât nu realizăm că ei ne pot determina să facem un lucru pe care nu l-am fi făcut în mod spontan (Guéguen 2007).

Există o serie de tehnici de influențare foarte cunoscute în psihologia socială: „piciorul-în-ușă”, „ușa-în-față”, *low-ball* etc. Ceea ce au în comun este faptul că ele nu exercită nicio presiune fizică, morală sau economică pentru a induce comportamentul așteptat din partea celui care le folosește. Aceste tehnici pot induce spontan comportamente.

Dintre toate tehnicile de manipulare „piciorul în ușă” este cea mai des studiată de psihologii sociali. Ea se referă la faptul că, pentru a determina o persoană să accepte o concesie majoră este foarte eficient să se prezinte anterior o cerere mică, nesemnificativă. O dată obținută îndeplinirea acestei cereri, îi este adresată subiectului o cerere explicită privind realizarea unei noi conduite, care este mai costisitoare și a cărei îndeplinire spontană ar fi prezentat puține șanse. Acordul subiecților se bazează în principal pe *angajamentul* lor față de decizia luată la început (cf. Kiesler 1971). Cu alte cuvinte, se bazează pe faptul că o persoană care s-a angajat în realizarea unui comportament de un anumit tip va accepta mult mai ușor să emită o nouă conduită, aparținând aceleiași categorii, chiar dacă aceasta este mult mai costisitoare. De asemenea, *teoria autopercepției* explică efectul acestei tehnici. Ea a fost avansată inițial de Freedman și Fraser, (1966)⁶, iar legitimitatea vine din studiile lui Bem (1972). Potrivit acestuia, „individul își inferează atitudinile sale din propriile comportamente”. Astfel, în cazul „piciorului în ușă”, prima cerere, pe care subiectul de regulă o acceptă, îl face pe acesta să infereze că este genul de persoană care sare în ajutorul semenului, care susține cauze de tipul celei existente în cerere. De aceea, când i se propune a doua cerere, subiectul se conformează autopercepției inițiale și deci primește mai favorabil noua solicitare (Guéguen 2011: 110). În ceea ce privește importanța efectului acestei tehnici, la ora actuală s-au realizat patru *meta-analize* pe numeroase cercetări, care i-au confirmat eficacitatea în cazul supunerii.

Foarte studiată este și tehnica de manipulare „ușa în nas”. Această tehnică se deosebește de cea anterioară prin ordinea inversată a celor două cereri. Persoanei i se solicită mai

⁶ Cercetătorii care au descoperit tehnica.

întâi un serviciu foarte dificil de îndeplinit, iar aceasta nu obține decât o foarte slabă accep-tare. După aceea, intervine adevărata cerere, mai puțin însemnată, dar care l-a interesat pe agentul influenței de la început. Refuzul îl predispune pe subiect să accepte mai ușor ceea ce se cere de la el ulterior. Eficiența acestei tehnici a fost testată inițial de Cialdini și cola-boratorii săi în 1975. Potrivit lui Cialdini, mecanismul „*ușii în nas*” este explicat de *norma concesiilor reciproce*. Influența constă, în acest caz, în „iluzia ce se creează persoanei-țintă că solicitatorul a abandonat o cerere relativ importantă pentru a-i solicita un lucru de mai mică însemnatate. Concesia pe care se simte obligată să o facă la rândul ei nu reprezintă altceva decât îndeplinirea serviciului dorit de sursă” (Boncu 2002).

Deci, folosindu-ne de tehnicile controlate, putem obține comportamentul așteptat. Ne putem întreba dacă în viața de zi cu zi pot fi obținute acte, manipulând mai subtil fie conți-nutul verbal al unei cereri, fie semnele pe care le emite solicitantul. Literatura de speciali-tate arată că „acceptarea unei cereri poate fi obținută cu ajutorul a foarte puține lucruri: unul sau două cuvinte bine plasate, un gest oportun sau o privire sunt suficiente pentru in-ducerea unui răspuns comportamental în proporții mai mari decât în cazul în care aceste elemente ar fi lipsit” (Guéguen 2011: 181).

Cercetările experimentale au arătat că cel mai obișnuit comportament nonverbal deter-mină și el supunerea într-o proporție mai mare față de cererile explicite sau implicite. Din-tre toți factorii de influențare nonverbală, tactilul deține un loc special⁷. Eficacitatea tactilu-lui a fost demonstrată experimental de numeroase ori, dar primul cercetător care a verificat efectul tactilului asupra supunerii față de o cerere venită de la cel care atinge este Kleinke în 1977. Rezultatele sale au arătat un efect pozitiv al atingerii atât asupra coeficientului de acceptare a cererii (semnificativ mai mare în condiția experimentală), cât și asupra cifrei medii a donațiilor oferite. Numeroși alți cercetători au confirmat primele sale rezultate: Nannberg & Hansen (1994); Goldman & Fordyce (1983); Brockner, Pressman, Cabitt & Moran (1982); Crusco & Wetzel (1984); Hornik (1987, 1992); Lynn, Le & Sherwyn (1998); Stephen & Zweigenhaft (1986) etc. Reiese clar dintr-o *meta-analiză*, realizată de Guéguen în 2002 pe o suită de cercetări care au integrat 1721 de subiecți, că un contact tactil din partea celui care atinge crește semnificativ ($p < 0,001$) acceptarea cerinței date (voluntariat pentru un teleton; comportament de cumpărare, răspuns la un chestionar jenant etc.).

Studiile despre influența tactilului au fost efectuate cu precădere în țările anglo-saxone, în special în Statele Unite, care este considerată o cultură a noncontactelor⁸. Cerce-tările recente realizate în Franța (cultură a contactelor) arată că rezultatele obținute nu dife-ră de cele ale experimentelor din țările anglo-saxone. Rezultatele studiilor întreprinse de autor în 2009, 2011 confirmă că eficacitatea tactilului poate să fie extinsă și în unele țări din Europa de Est cum ar fi România și Republica Moldova. În ciuda diferențelor cultu-rale, tactilul crește semnificativ coeficientul de supunere a subiecților (Secrieru 2015).

În literatura de specialitate, sunt prezentate o serie de *mecanisme care explică efectul tactilului (tactilul și perceperea pozitivă a celui care atinge, tactilul ca factor ce activează buna dispoziție, tactilul și perceperea acută a nevoii solicitantului)*. Cea mai recentă teorie ce explică efectul tactilului este cea oferită de Guéguen (2001). Ea afirmă că „eficacitatea

⁷ Această procedură constă în atingerea ușoară a antebrațului persoanei solicitate timp de 1-2 secunde, formulând în același timp propunerea.

⁸ Hall (1966) distinge între culturi ale contactelor și culturi ale noncontactelor, incluzând în „contacte” atât atingerea, cât și privirea, poziția și orientarea corpului etc. Culturile contactelor s-ar caracteriza prin comunicarea tactilă și olfactivă, pe când cele ale noncontactelor prin modul de comunicare vizual. Franța, țările Americii latine și țările arabe ar fi culturi tipice ale contactelor, iar America de Nord și Germania ar reprezenta culturi ale noncontactelor.

tactilului ar proveni dintr-un efect atributiv: cel care atinge constată că poziția sa e consolidată atunci când adoptă acest comportament. Dacă este activată această percepție, puterea lui de influențare crește și, odată cu ea, și procentul de supunere față de cererea pe care o formulează” (Guéguen 2007: 245).

Numeroase alte studii au verificat empiric și impactul conținutului semantic al unei cereri asupra comportamentului manifestat de subiect. Toate aceste studii pun accent pe libertatea subiectului. Cuvântul *libertate* desemnează ceva care este prețios pentru noi, iar cercetătorii au presupus că simpla sa evocare semantică, orală sau scrisă, ar fi suficientă pentru a-i provoca pe indivizi să adopte un comportament sau altul. Simplul fapt de a-i spune cuiva că este liber, l-ar determina să facă tot ceea ce dorim să facă.

Într-o serie de experimente întreprinse de cercetătorii Guéguen și Pascual au arătat că numărul persoanelor care dau curs cererii este cu mult superior în *condiția de evocare semantică a libertății*. *Simpla referire semantică la libertate* poate deci favoriza supunerea indivizilor la diverse tipuri de solicitări cum ar fi: oferirea de bani, completarea unui chestionar etc. (Guéguen & Pascual, 2000; Guéguen, Pascual & Dagot, 2001; Guéguen, Pascual, Jacob & Morineau, 2002; Pascual & Guéguen, 2002).

Rezultatele de mai sus au fost confirmate și în studiile realizate de autor în 2012 (Secrieru 2012). În unul din studiul realizat, ne-am pus întrebarea dacă tehnica propusă recent de către Guéguen și Pascual (2000) numită „*sunteți liber să...*” este eficace chiar fără o solicitare față în față. În studiu am verificat efectul simplu al evocării semantice a libertății în cazul unei interacțiuni prin mail în două țări: România și Republica Moldova. Obiectivul era de a vedea dacă putem crește traficul pe un site, conținând un mesaj evocând libertatea subiectului comparativ cu un mesaj care nu conținea această evocare a libertății.

Inițial, am realizat o **pre-testare** pentru a verifica câteva rezultate care au fost obținute în domeniul psihologiei culturale. Deoarece această tehnică „*sunteți liber să...*” a fost studiată doar în cultura „individualistă” (în Franța) și unele elemente ne-au făcut să credem că această tehnică va avea o mai mică eficacitate în culturile „colectiviste”. Mai concret, am măsurat scorurile individualism/colectivism în două țări: România și Republica Moldova. În literatură, aceste două țări au fost considerate colectiviste (cf. Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). În ceea ce privește România, spre deosebire de Republica Moldova, s-ar părea că nu mai e cazul astăzi, cu influența unor parametri cum ar fi: evoluțiile tehnologice, economice sau politice. Gradul de individualism al unei țări poate varia în timp. De aici rezultă **ipoteza** propusă și anume subiecții români prezintă scoruri mai mari la individualism decât subiecții din Republica Moldova.

În total au participat la studiu 342 studenți ai ciclului I licență, dintre care: 181 studenți de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (România) și 161 studenți de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (Moldova).

Metodologia cercetării. În acest studiu ne-am interesat de atitudinile care diferențiază indivizii individualiști de indivizii colectivști. Am utilizat chestionarul elaborat de Triandis în anul 1995 care urmărește evaluarea dimensiunii individualism-colectivism a identității. Instrumentul conține 32 de itemi, care reprezintă afirmații ce trebuie evaluate cu ajutorul unei scale Likert de 9 puncte, unde 1 înseamnă „dezacordul total”, iar 9 „acordul total”. În ceea ce privește calitatea psihometrică a chestionarului, am verificat *coeficientul alpha de Cronbach* care afișează o valoare de 0.67, pentru scala *individualism* (IND) și pentru scala *colectivism* (COL), *alpha de Cronbach* are o valoare de 0.78.

Analiza rezultatelor și interpretarea lor. Pentru a vedea efectul principal al variabilei independente, am aplicat analiza de varianță (*one-way ANOVA unifactorial*), iar rezultatele semnificative au fost sintetizate în figura următoare:

Evaluarea dimensiunii individualism-colectivism a identității

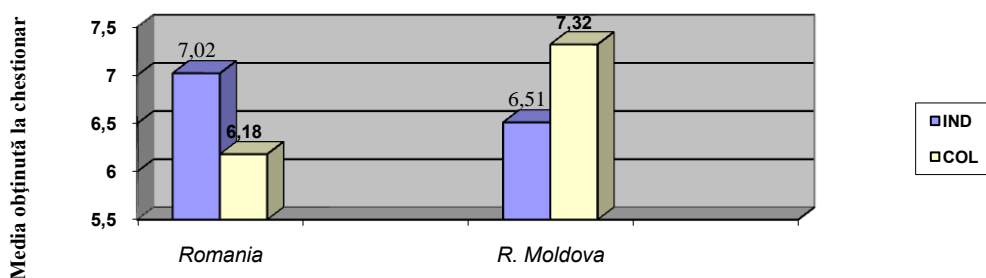


Figura 1: Rezultatele obținute de către subiecții din cele două țări privind evaluarea dimensiunii individualism-colectivism (IND/COL) a identității.

Rezultatele statistice obținute au arătat un efect al contextului cultural. Studenții români ($M=7.02$) revelă un scor al individualismului semnificativ mai mare ($F(1)=26,18$; $p<0,0001$) decât studenții din Republica Moldova ($M=6.51$). De asemenea studenții moldoveni ($M=7.32$) revelă un scor al colectivismului semnificativ mai mare ($F(1)=7,32$; $p<0.0001$) decât studenții români ($M=6.18$). Aceste rezultate semnificative au confirmat ipoteza propusă.

Discuții. Deși ambele țări, România și Republica Moldova, au trecut printr-un regim de dictatură care a condus prin mecanisme ideologice, politice, culturale, sociale, la structurarea unei mentalități colective, ele se diferențiază în ceea ce privește gradul în care au adoptat normele unui model de viață mai individualist.

Studiul: efectul tehnicii *sunteți liber să...* în România și Republica Moldova

Republica Moldova fiind o țară cu orientare colectivistă și România fiind o țară cu orientare individualistă am formulat ipoteza conform căreia tehnica „*sunteți liber să...*” va fi eficace doar în România. Pentru a vedea dacă putem crește traficul pe un site, conținând un mesaj evocând libertatea subiectului comparativ cu un mesaj care nu conținea această evocare a libertății, am realizat în cele două țări o replică a experimentului lui Gueguen, Pascual, Jacob, Morineau (2002).

Eșantionul cercetării. În total 222 subiecți (114 studenți moldoveni și 108 studenți români) au participat la acest studiu. Sunt aceiași subiecți din studiul pre-test (din cei 342 subiecți, 120 au fost eliminați pentru că adresele lor mail erau invalide în momentul studiului: fie destinația nu era cunoscută de server, fie subiecții nu au dat adresa lor mail corectă etc.).

Procedura experimentală. Un site a fost construit pentru realizarea acestui studiu. Site-ul se numea „Stop violenței” (<http://stopviolentei.do.am>) și prezenta direct pe prima pagină fotografii ale copiilor victime ale abuzurilor fizice, sexuale, emoționale, precum și un text de sensibilizare. Prin intermediul unui program de gestionare a mesajelor electronice, am expediat un mesaj la cei 222 de studenți (români și moldoveni) ale căror adrese au fost luate în momentul completării chestionarului Individualism/Colectivism (Triandis, 1995). Acest mesaj conținea următorul text: „*Acordați-le 5 minute din timpul dumneavoastră copiilor victime abuzului fizic, sexual, emoțional și apăsați pe...*”. Sub acest text figura o pagină HTML ce conținea un buton de 1x7 centimetri, purtând un mesaj specific pentru fiecare grup: „*Apăsați aici*” pentru primul grup și „*Sunteți liber să apăsați aici*” pentru cel de-al doilea grup (aceiași mesaj era expediat pentru subiecții din România și pentru cei din Republica Moldova). Butonul permitea accesarea site-ului conceput în acest scop. El era compus dintr-o singură pagină, iar în partea de jos subiecții erau invitați să semneze o petiție împotriva violenței. Subiecții trebuiau să completeze un formular ce cuprindea numele, prenumele și adresa de e-mail. Concretizarea acordului se realiza printr-un buton

de trimitere a semnăturii. După ce subiecții primeau mailul, 72 de ore erau lăsate pentru accesul la site și semnarea petiției.

Rezultate. Comportamentul subiecților a fost măsurat prin două variabile dependente: VD1/numărul subiecților care au accesat site-ul după primirea mailului; VD2/numărul subiecților care au completat și trimis formularul de petiție prezent pe site. Rezultatele obținute sunt prezente în figura 2 și 3. Pentru a verifica ipotezele, am utilizat ca metode statistice testul χ^2 (*Goodness of fit Chi-Square Test*). Am apelat la acest procedeu de prelucrare statistică (semnificația diferenței între frecvențe după criteriul χ^2) fiind vorba de date neparametrice, cu răspunsuri dihotomice.

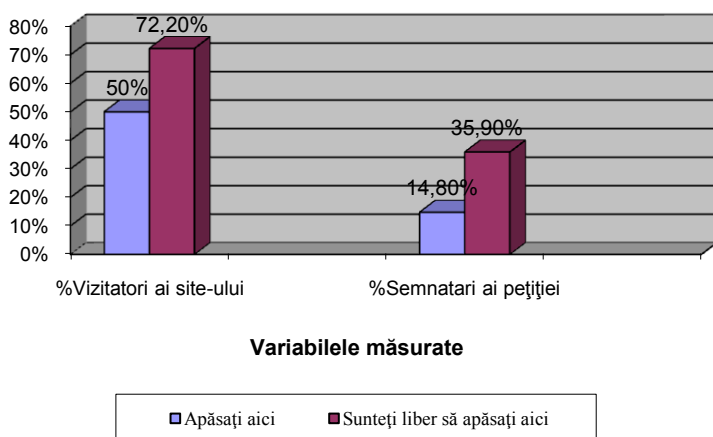


Figura 2: Procentele de vizitatori ai site-ului și de semnatari ai petiției în cele două condiții experimentale (în România, n=108)

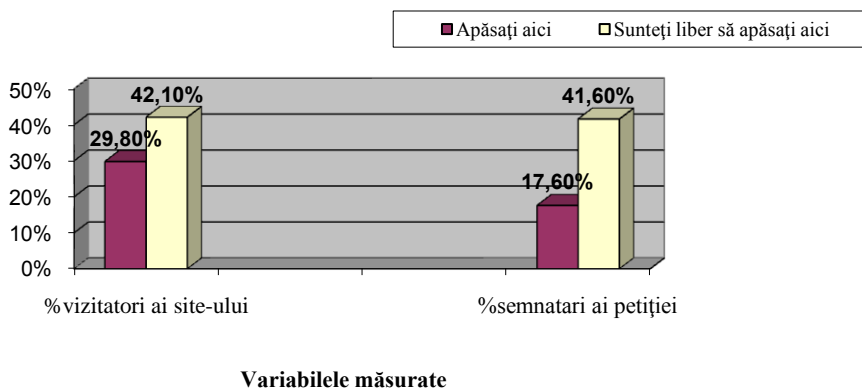


Figura 3: Procentele de vizitatori ai site-ului și de semnatari ai petiției în cele două condiții experimentale (în Moldova, n=114)

Analiza statistică a confirmat faptul că în România tipul de mesaj utilizat are în general efect asupra internaților, iar compararea celor două condiții, arată că grupul „*sunteți liber să apăsați aici*” (72,2%) prezintă un procent de vizite statistic superior celui din grupul „*Apăsați aici*” (50%), ($\chi^2 = 5.61, p = .02$). Aceasta confirmă deci eficacitatea pe care o are evocarea libertății asupra comportamentului subiecților români. Și, în ceea ce privește procentul de semnatari ai petiției, rezultatele arată un efect semnificativ între cele două condiții experimentale (35.9% vs. 14.8%), ($\chi^2 = 3.58, p < .05$). Figura 3 prezintă rezultatele obținute de către studenții din Republica Moldova. Aceste rezultate indică faptul că, în ceea ce pri-

vește coeficientul de vizitatori ai site-ului (IVD), nicio diferență semnificativă nu apare între cele două grupe ($\chi^2=1.87$, *ns*); la fel nici o diferență semnificativă nu a apărut nici pentru cea de-a doua variabilă dependentă: coeficientul de semnături ai petiției ($\chi^2=2.65$, *ns*).

Cuvântul *libertate* conține o reală putere de influențare doar a comportamentului studenților români.

Rezultatele de mai sus au fost confirmate și în alte cercetări realizate anterior de autor, în care am demonstrat că *evocarea semantică a libertății* îi predispune mai repede pe oameni să accepte ceea ce se așteaptă de la ei⁹. De asemenea, rezultatele obținute de autor au fost incluse într-o *meta-analiză* realizată în comun cu o suită de colegi din Franța și coordonată de Alexandre Pascual (Pascual, A., Oteme, C., Samson, L., Wang, Q., Halimi-Falkowicz, S., Souchet, L., Girandola, F., Guéguen, N., Joule, R.-V. 2012). În această sinteză am arătat efectul *evocării semantice a libertății* în Franța, Coasta de Fildeș, România, Republica Moldova, Rusia și China, țări caracterizate fie printr-o orientare cultural individualistă, fie printr-o orientare culturală colectivistă.

Dacă analizăm contextul cultural al strategiilor de supunere prin inducție semantică observăm că majoritatea au fost studiate în America de Nord. Astfel, ne-am întrebat dacă aceste tehnici și teoriile care stau la baza lor rămân valabile și în alte contexte culturale. Am presupus că în contextul cultural „individualist” (Franța și România) tehnica „*sunteți liber să...*” va fi eficientă. Într-adevăr, în acest tip de context cultural, sentimentul de libertate individuală este mult mai probabil să fie o aspirație majoră la indivizi. În această privință amintim că în Franța, motto-ul de Stat este „*Libertate, Egalitate, fraternitate*” și libertatea cuvântului este plasată în primul rând. Și, dimpotrivă, în culturile colectiviste unde indivizii sunt mult mai interdependenți unii cu ceilalți, conceptul libertății individuale are puțină valoare socială, chiar de sens, ceea ce face tehnica ineficientă. Aceasta sugerează rezultatele obținute în contextul cultural colectivist (în țările: Coasta de Fildeș, Republica Moldova, Rusia și China)¹⁰.

În tabelul următor, redăm media efectului tehnicii „*sunteți liber să...*” obținut în culturile individualiste ($\phi=0.21$), care este semnificativ superioară celei obținute în cadrul culturilor colectiviste ($\phi=0.08$), ($t(8)=4.71$, $p<.002$). Aceste rezultate erau de așteptat, deoarece indivizii *colectiviști* sunt mai puțin angajabili și mai puțin susceptibili de a simți reactanță în viața lor cotidiană decât cei *individualiști*. Or, teoria angajamentului și teoria reactanței psihologice sunt invocate de Guéguen, Pascual & Dagot (2004) pentru a explica efectele tehnicii „*sunteți liber să...*”.

Tabelul 1 : Sinteza studiilor privind tehnica „*sunteți liber să...*”.

Studii	Țara	Mărimea efectului (ϕ)	Orient. culturală	Media efectului (ϕ)
1	Franța	.13	Individualistă	0,21
2a	Franța	.20		
2b	România	.20		
2a	România	.23		
3	Franța	.20		
3	România	.22		

⁹ Cititorul care ar dori să dispună de informații complementare se poate raporta la teza autorului în care sunt prezentate aceste cercetări (Samson 2009).

¹⁰ În toate experimentele realizate de autori evocarea semantică a libertății a fost verificată în calitate de criteriu unic de distingere între două condiții experimentale.

4	Franța	.29	Colectivistă	0,08
1	Ivory Coast	.09		
2b	R. Moldova	.09		
2a	Rusia	.08		
3	Rusia	.10		
4	China	.04		

Dacă admitem că societățile individualiste sunt caracterizate printr-o mai mare libertate individuală este de notat faptul că în țările din studiul nostru clasificate ca țări libere (Franța și România) de *Freedom House* ca tehnica „*sunteți liber să...*” a fost eficace. Și, dimpotrivă, Coasta de Fildeș, Republica Moldova, Rusia și China, fac parte printre țările non-libere după *Freedom House* și niciun efect semnificativ statistic nu a fost observat la tehnica „*sunteți liber să...*”. Această constatare subliniază paradoxul că libertatea poate fi manipulantă (Pascual & Guéguen, 2000).

În **concluzie**, subliniem că literatura de specialitate conține puține studii interculturale privind tehnicile de supunere prin inducție semantică (Cialdini, Wosinska, Barrett, Butner & Gornik-Durose 1999; Kilbourne 1989; Petrova, Cialdini & Sills 2007). Dar acest domeniu de cercetare oferă largi perspective pentru înțelegerea proceselor care stau la baza diferitelor tehnici de influențare. În partea experimentală a prezentării am subliniat că tehnica „*sunteți liber să...*” este eficace doar în contexte culturale definite, adică cei care susțin libertatea individuală. Desigur, până în prezent este imposibil de a generaliza concluziile noastre pe întreaga planetă, iar cercetările viitoare ar fi bine să se desfășoare în acest sens.

Bibliografie:

1. Boncu, Șt., *Psihologia influenței sociale*, Iași, Editura Polirom, 2002.
2. Brehm, J.W. *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press, 1966.
3. Freedman, J.L. & Fraser, S.C., Compliance without pressure: the foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(2), 1966, p. 195-202.
4. Guéguen, N., *Psihologia manipulării și a supunerii*, Iași, Editura Polirom, 2007.
5. Guéguen, N., *Psychologie de la manipulation et de la soumission*. Paris, Dunod, 2011.
6. Guéguen, N., Pascual, A. & Dagot, L., Se soumettre en toute liberté: la technique du „vous êtes libre de...” *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales, Volume 9, chapitre 14*, 2004, p. 365-384.
7. Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M., *Cultures et organisations: Comprendre nos programmations mentales*. Paris: Pearson Education, 2010.
8. Joule, R.V. & Beauvois, J.L., *La soumission librement consentie*. Paris, Presses Universitaires de France, 1998.
9. Joule, R.V. & Beauvois, J.L., *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
10. Kleinke, C., Compliance to requests made by gazing and touching experimenters in field settings. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 1977, p. 218-223.
11. Pascual, A. & Guéguen, N., La technique du „vous êtes libre de...”: induction d'un sentiment de liberté et soumission à une requête ou le paradoxe d'une liberté manipulatrice. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 15(1), 2002, p. 51-80.
12. Pascual, A., Oteme, C., Samson, L., Wang, Q., Halimi-Falkowicz, S., Souchet, L., Girandola, F., Guéguen, N., Joule, R.-V., Cross-Cultural Investigation of Compliance Without Pressure: The „You Are Free to...” Technique in France, Ivory Coast, Romania, Russia, and China. *The Journal of Comparative Social Science. Cross-Cultural Research*. 2012, XX (X), p. 1-23.
13. Secrieru, L., L'influence de la dimension culturelle individualisme-collectivisme sur la soumission sans pression. În: *Revista de Psihologie Sociala, Buletinul Laboratorului de Psihologia Cîmpului Social*. Iași: Polirom, 2012, nr. 30 (II), pp. 47-55.
14. Triandis, H. C., Recherches récentes sur l'individualisme et le collectivisme. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 23, 1994, p. 14-27.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

Лариса ПОДГОРОДЕЦКАЯ, преподаватель,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *The article analyzes emotional sphere of older persons. Presents positive and negative aging strategy. Presented the results of diagnostics of emotions. The following methods were used: - Depression Scale of Zung; Method for determination of stress and social adaptation of Holmes and Ray; methodic diagnostic needs in search of sensations M. Zuckerman. As a correction method to use therapy techniques, focused on solving and positive psychotherapy.*

Keywords: *emotion in old age, Aging Strategy, diagnosis and correction, positive psychotherapy.*

В онтогенезе период старения связывают с социальными, экономическими, биологическими и психологическими причинами. В высокоразвитых странах мира наблюдается старение населения. Возраст 50–60 лет уже не принято называть старостью. Современный человек после выхода на пенсию может прожить в среднем еще 15-20 лет.

Согласно теории М. В. Ермолаевой, во время кризиса человек осознанно или неосознанно осуществляет *выбор* своей *стратегии старения*. Первая стратегия предполагает *возможность дальнейшего прогрессивного развития личности* человека. Вторая – *стремление человека прежде всего сохранить себя как индивида*, т. е. осуществить переход к деятельности, направленной на «выживание» его как индивида на фоне постепенного угасания психофизиологических функций. Понятно, что возможность развития при такой стратегии ограничена[5].

Было выдвинуто предположение: негативные эмоциональные состояния в старческом возрасте поддаются в определенной степени коррекции, если та опирается на понимание старости как объективной реальности, способной к личностному развитию.

В диагностическом блоке нами были использованы следующие методики:

- шкала депрессии Цунга;
- методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Рея;
- методика диагностики потребности в поисках ощущений М. Цукермана.

В качестве коррекционных методов использовались техники терапии, фокусированной на решении и позитивной психотерапии.

В экспериментальную выборку вошло 11 испытуемых: 8 женщин и 3 мужчин. Экспериментальная работа проводилась на базе центрального сектора отдела «Социального обеспечения» муниципии Бэлць. Большую помощь в исследовании оказала социальный ассистент Лебедева Наталья.

За условные нижние границы старости принимают 55-65 лет, т.е. возраст ухода на пенсию, развитие здесь осуществляется в направлении достижения духовной зрелости. Ей предшествует *социальная зрелость* – возможность выполнения социальных обязанностей, принятие ответственности за собственную жизнь, свои решения и поступки; *личностная зрелость* – возможность освоения внутреннего мира, получение доступа к духовности; *духовной зрелости* – возможность осознанно принимать факт собственного конца [4].

Соотношение судьбы и свободы анализировал В. Франкл. Он отмечал, что именно судьба, как и смерть дает жизни смысл. «Судьба относится к человеку так же, как земля, к которой его приковывает сила тяжести, но без которой, однако, ходьба была бы невозможной. Мы должны принять свою судьбу, как землю, на кото-

рой мы стоим, – землю, служащую нам трамплином для нашей свободы. Свобода без судьбы невозможна; свобода может означать лишь свободу по отношению к собственной судьбе». В чем же будет проявляться свобода? Как говорил В. Франкл, свобода реализуется через выбор [7].

Введенный К.А. Абульхановой-Славской термин «жизненная стратегия личности» предполагает принцип опоры на собственные силы, преобразование условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности: «Для того чтобы научиться жить соответственно своей индивидуальности, необходимы глубокое знание и понимание самого себя [1].

Не менее интересна классификация социально-психологических типов старости И. С. Кона, построенная на основании зависимости типа от характера деятельности, которой старость заполнена:

1) *активная, творческая старость*, когда человек выходит на заслуженный отдых и, расставшись с профессиональным трудом, продолжает участвовать в общественной жизни, воспитании молодежи и т.д.;

2) *старость с хорошей социальной и психологической приспособленностью*, когда энергия стареющего человека направлена на устройство собственной жизни – материальное благополучие, отдых, развлечения и самообразование – на все то, на что раньше не доставало времени;

3) *«женский» тип старения* – в этом случае приложение сил старика находится в семье: в домашней работе, семейных хлопотах, воспитании внуков, в даче; поскольку домашняя работа неисчерпаема, таким старикам некогда хандрить или скучать, но удовлетворенность жизнью у них обычно ниже, чем у двух предыдущих групп;

4) *старость в заботе о здоровье («мужской» тип старения)* – в этом случае моральное удовлетворение и заполнение жизни дает забота о здоровье, стимулирующая различные типы активности; но в этом случае человек может придавать излишнее значение своим реальным и мнимым недомоганиям и болезням и его сознание отличается повышенной тревожностью [6].

М. В. Ермолаева отмечает, что практически любое жизненное событие человек может оценить как в деструктивной, так и в конструктивной форме, т.е. человек свободен в оценке события [5].

Таким образом, становится понятным, что дальнейшая специфика эмоциональных переживаний будет определяться тем, какую стратегию старения выберет человек. Одним из наиболее распространенных переживаний является старческая озабоченность (беспокойство). По мнению М. В. Ермолаевой, хроническая озабоченность играет роль своеобразной готовности к фрустрации, поэтому помогает избежать сильных эмоциональных всплесков в действительно критических ситуациях. [5].

Для пожилых характерной является возрастно-ситуационная депрессия – стойкое понижение настроения, впервые возникшее в старости. Человек чувствует себя ненужным, без собственного будущего. Человек часто пребывает в подавленном настроении без наличия объективных оснований.

Обсудим специфику страхов в старости. В целом уровень страхов повышается, поскольку, с одной стороны, они накапливаются в течение жизни, с другой – угрозу представляет приближение конца. Понятно, что основным является страх смерти, который может принимать различные формы: одиночества, болезни, будущего и даже ирреальных страхов (например, перед преследователями) [2].

Исследователи отмечают, что эмоциональные реакции на окончание профессиональной деятельности часто вызывают всплеск психосоматики, особенно у мужчин.

Это относится к людям, которые отождествляют себя с работой и имеют сильное профессиональное *Я* или же компенсируют фрустрации и депрессивные реакции с помощью социального успеха и работы. Лишение работы в этом случае может повлечь психосоматическую смерть через 1-2 года по окончании профессиональной деятельности.

Экспериментальное исследование эмоциональных состояний в старческом возрасте осуществлялось по классической схеме: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

Констатирующий эксперимент позволил нам выявить особенности эмоциональной сферы пожилых людей. Каждая из методик выявляла разные стороны эмоциональной стороны их личности: депрессивность, стрессоустойчивость, субъективное ощущение одиночества. Эти показатели могут коррелировать друг с другом, но могут проявляться и изолированно.

В качестве испытуемых были пожилые люди, пожелавшие принять участие в программе дневного стационара. Этот факт свидетельствует о том, что им необходима поддержка со стороны других людей.

Шкала депрессии Цунга позволила нам определить общий показатель депрессивности. В старческом возрасте на фоне понижения силы нервной системы этот показатель, как правило, возрастает.

Самую многочисленную группу составили испытуемые в субдепрессивном состоянии – 36,4%. Состояние депрессии присутствовало у 27,2% испытуемых. Легкая депрессия наблюдалась у 18,2% пожилых людей из числа испытуемых. У такого же процента пожилых людей (18,2) – депрессия отсутствовала.

Представляет интерес сравнительный анализ показателей депрессивности по женской и мужской части выборки. У мужчин средний высокий уровень депрессивности, а у женщин – средний уровень депрессивности и низкий и отсутствие депрессивности. Легкая степень депрессии представлена значительными показателями как у мужчин, так и у женщин, однако у мужчин эта тенденция выше. Настроение всегда своеобразно окрашивает эмоциональную жизнь человека, и депрессивное состояние снижает качество жизни пожилых людей.

Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации *Холмса и Рея* позволила нам выявить, как различные жизненные ситуации влияют на эмоциональное состояние людей. Этот показатель увеличивается в пожилом возрасте из-за естественного хода жизненных событий: серьезные болезни, смерть супругов или близких членов семьи, смерти друзей или ухода на пенсию и т. д. Именно эти пункты шкалы в итоге дают высокие показатели. Крайняя неудовлетворенность, блокада стремления, вызывающая стойкое отрицательное эмоциональное переживание может стать основой фрустрации, т.е. дезорганизация сознания и деятельности.

Таким образом, стресс испытывают 72% процента испытуемых и только 27,4% процента не подвержены стрессу на момент исследования. Как и по шкале депрессии, показатели по стрессоустойчивости различны у мужчин и женщин. Именно женщины дают высокий показатель сопротивляемости стрессу.

Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона дополняет информацию, полученную с помощью предыдущих двух методик. Одна из проблем старости – это уменьшение контактов с окружающими, сокращение круга общения. Большинство испытуемых переживают субъективное чувство одиночества, средний показатель – 38,2 балла, что соответствует среднему уровню, причем верхним параметрам шкалы. Высокий уровень одиночества – у 6 испытуемых, что составляет более 50%.

Обобщив результаты всех трех методик, можно отметить, что у большинства испытуемых, посещающих дневной стационар, проявляются депрессивные состояния, повышенные показатели стресса, сопровождаемые чувством одиночества.

Чтобы изменить картину эмоциональных проявлений испытуемых нами была проведена работа по их коррекции. В качестве коррекционных методов использовались техники терапии, фокусированной на решении и позитивной психотерапии [3].

Выбранные нами методы наиболее соответствуют старческому возрасту, т. к. конкретны и оперативны, что важно для пожилых людей. Стратегия и тактика коррекционной работы позволили нам добиться позитивных сдвигов: снизились показатели депрессивности, уменьшилось переживание субъективного чувства одиночества.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия человеческой жизни. – М.: Мысль, 1991. – 224 с.
2. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – 286 с.
3. Ахола Т., Фурман Б. Краткосрочная позитивная психотерапия. – СПб.: Речь. – 2000. – 296 с.
4. Белоусов С. А. Духовная зрелость личности и отношение к смерти // Психология зрелости и старения. – 1988. – № 4. с. 8-16.
5. Ермолаева М. В. Структура эмоциональных переживаний в старости // Мир психологии. – 1999. – № 2. с. 24-38.
6. Кон И. С. Социологическая психология. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.
7. Франкл В. Психотерапия на практике. – СПб.: Питер, 1999. – 460 с.

STILURILE DE COMUNICARE ÎN ACTIVITATEA PROFESIONALĂ JURIDICĂ

Inga BACIU, lect. univ.,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Literature review dedicated to legal issues in professional communication, highlights the general approach of the subject on communication in general, and communication style in particular. Communication style, must be analyzed as a formation integrity, which clearly highlights two sub-main: motivational-semantic, manifested by targeting in communication (values, motives, purposes communicative), and operational presented in the form of processes, methods, stable sources of communicative behavior. Communication style, as the unit is formed in the result, but also in the process of interaction and knowing participants in the act of communication.*

Keywords: *communication style, legal issues, legal language, professional activity, professional communication, lawyers.*

La o parcurgere fie și sumară a literaturii de specialitate dedicate problematicei comunicării în activitatea profesională juridică, ceea ce reține atenția este abordarea generală a subiectului privind comunicarea în general, și a stilului de comunicare, în particular.

Fiecare tip de activitate implică anumite caracteristici comunicării care variază în funcție de scopurile generale ale activității desfășurate. În acest context, poate fi menționat și specificul comunicării profesionale juridice.

În literatura de specialitate, comunicarea profesională juridică se manifestă ca o varietate de interacțiuni umane special organizate, în al căror conținut se reflectă cunoașterea, schimbul de informații și influența reciprocă a participanților, cu scopul de a rezolva sarcinile profesionale.

Comunicarea profesională juridică, de regulă, prezintă un caracter oficial, reglementat de legi și norme. Foarte frecvent, juriștii nu au oportunitatea de a alege să comunice sau să nu comunice în cadrul activității profesionale. Colaboratorii din domeniul judiciar sunt obligați de a-și îndeplini sarcinile de lucru, indiferent de starea moral-psihologică existentă. În

același timp, specialistul din domeniul judiciar este împuternicit prin lege cu anumite drepturi, fapt care îi permite să dicteze condițiile comunicării profesionale, stabilind frecvent locul, ora și modalitatea de comunicare. În rezultat, acesta deține o anumită prioritate psihologică.

Specificul comunicării profesionale juridice este stabilit de:

- Motivele specifice de inițiere a unei comunicări (această circumstanță îngustează cercul participanților la comunicare, stabilește conținutul și scopurile sale);
- Existența multiplelor scopuri în fiecare act de comunicare, în afara obținerii informației privind o anumită cauză juridică;
- Caracterul conflictual al comunicării în legătură cu specificul motivelor de inițiere a comunicării, deoarece, foarte frecvent, scopurile participanților nu corespund sau nu sunt înțelese pe deplin;
- Specificul stărilor psihice a participanților comunicării, cărora le este corespunzătoare tensiunea nervoasă înaltă, precum și dominarea stărilor emoționale negative;
- Comunicarea formală, care este stabilită de diverse acte legislative (regulamente, ordine, coduri etc.);
- Semnificația psihologică a contactului stabilit, fapt care va avea recupersiuni asupra relației de comunicare ulterior.

Colaboratorii din domeniul judiciar comunică cu toate categoriile de cetățeni, care se manifestă prin diverse particularități individuale, tipuri temperamentale și caracteriale, experiență de viață, nivel de cultură, concepții, motivații, orientări valorice și morale. În aceste condiții, devine evidentă necesitatea deținerii anumitor competențe comunicative de către specialiștii din domeniul judiciar.

Stilul de comunicare este o variabilă cauzală, practicarea lui având nenumărate efecte. Nu stilul în sine este important, ci tocmai efectele pe care le generează, deoarece în funcție de ele uneori se determină eficiența/ineficiența activității profesionale.

În aceste condiții, la întrebarea privind impactul stilului de comunicare în activitatea profesională juridică, eficiența unui anumit stil de comunicare, răspunsul nu este ușor de formulat. O primă dificultate pornește de la a formula un răspuns concludent la întrebarea Ce este stilul de comunicare?, deoarece unii autori preferă descrierea comportamentelor implicate în stilul de comunicare, clasificarea lor, evidențierea problematicii stilurilor, dar evită definirea sau măcar caracterizarea noțiunii respective. O a doua dificultate de a răspunde la întrebarea formulată provine din atitudinile diferite pe care unii autori le au față de noțiunea de stil.

În literatura de specialitate rusă, noțiunea de stil este prezentată, în contextul abordării activității, în care accentul se pune pe stilul individual (Климов 1969: 69). Contribuții importante la definirea conceptului de stil au avut-o mai mulți autori consacrați. Dintre aceștia putem menționa aportul adus de: Стернин И.А., care a definit stilul comunicativ ca „maniera dominantă de comunicare, care se manifestă în majoritatea situațiilor comunicative” (Стернин 2003: 97); accețiunea lui Латынов В.В. în care stilul de comunicare reprezintă „ansamblul de scopuri comunicative apropiate și a modalităților implicate în atingerea lor” (Латынов 1995: 91); noțiunea de stil de comunicare prezentată de Куницына В.Н. prin care autoarea subînțelege „o formă stabilă, individuală a comportamentului comunicativ a persoanei, care se manifestă în oricare condiții de interacțiune, relații oficiale și personale, în modalitățile de influență psihologică asupra altora, care sunt selectate în metodele de rezolvare a conflictelor interpersonale și profesionale” (Куницына 2001: 25). În acest context, stilul de comunicare atestă nivelul artei de a comunica, atins de o anumită persoană.

În cadrul teoriei integrării individualității, stilul de comunicare individual se definește ca un sistem multinivellar complicat format din diverse elemente ale activității comunica-

ve, în care se identifică toate nivelurile individualității. Autorul teoriei integrării individualității, Мерлин В.С., de la bun început a definit stilul individual de comunicare sub forma unui sistem integru de operații, prin care subînțelege modalitățile și procedeele, prin intermediul cărora se formează relațiile interpersonale. În același timp, Мерлин В.С., sublinia că, în analiza operațiilor comunicării, în calitate de unitate separată nu trebuie cercetată unitatea sintactică, dar o anumită exprimare sau acțiune, în care se evidențiază modul de stabilire a unei relații interpersonale (Мерлин 1982: 27).

Pe lângă sistemul individual de operații, strategia individuală și tactica scopurilor intermediare, Мерлин a evidențiat un alt component al stilului de comunicare – stilul individual motor sau stilul reacției, prin care subînțelege particularitățile individuale ale reacțiilor verbale ca: impulsivitatea, viteza, tembrul, volumul ș.a.

Analiza complexă a cercetărilor realizate a scos în evidență și alte direcții în abordarea stilului de comunicare. Леонтьев Д.А. propune de a include în structura stilului și componentele motivațional semantic și de a transfera accentul în cercetarea stilului de comunicare asupra bazei motivațional-semantic și a relației cu caracteristicile personalității (Леонтьев 1998: 94).

În cadrul acestor cercetări, stilul de comunicare este tratat ca rezultatul formării unei legături consistente dintre necesitățile dominante, scopurile, valorile și modalitățile de comunicare, ca o formațiune psihologică care se stabilește sub influența directă a formațiunilor personalității, în rezultatul acțiunii cu alte persoane și prezintă în esență o modalitate solidă de realizare a unor anumite tendințe motivaționale.

Reieșind din cele menționate mai sus, putem afirma că, stilul de comunicare, trebuie analizat ca o formațiune integră, în care foarte clar se evidențiază două substructuri principale: motivațional-semantică, manifestată prin direcționarea în comunicare (valori, motive, scopuri comunicative) și operațională, prezentată sub forma unor procedee, modalități, surse stabile ale comportamentului comunicativ. Stilul de comunicare ca unitate se formează în rezultatul, dar și în cadrul procesului de interacțiune, și intercunoaștere a participanților la actul de comunicare.

Clasificarea stilurilor de comunicare reprezintă o altă problemă atractivă pentru cercetători. La etapa actuală, în psihologia rusă cea mai populară clasificare a stilurilor de comunicare este cea transpusă din tipologia stilurilor de conducere propusă de K.Levin (stilul autoritar, liberal, democratic). Această tipologie a stat la baza clasificărilor realizate ulterior, deși problema rămâne a fi nerezolvată până la final. Această circumstanță este condiționată de surparea însăși a definiției conceptului stil de comunicare: clasificările propuse până în prezent se bazează pe accepțiuni diferite ale naturii stilului de comunicare.

Analizând literatura de specialitate, putem evidenția cel puțin două poziții importante în clasificarea stilurilor de comunicare. În cadrul primei abordări, la baza clasificării se ia o latură (cea mai importantă din perspectiva autorului) a comunicării: stilul de comunicare, stilul de relații, stilul de conducere, stilul de comportament și altele. În cadrul celeilalte poziții la baza clasificării stilurilor de comunicare se manifestă combinarea indicatorilor externi și formațiunile interne comunicative ale personalității, combinarea aspectelor personale, situaționale și comportamentale ale comunicării, precum și abordarea stilului ca o formațiune multinivelară sistemică.

O sistematizare a stilurilor de comunicare, care se centrează nu pe parametrii globali ai stilului, ci pe ansamblu de caracteristici empirice minore ale comunicării este prezentată de autoarea Стрелкова (Стрелкова 1989: 123). Un astfel de principiu de formulare a tipologiei mai este utilizat în lucrările autorilor Люкин, Маствилискер, Мерлин, care au realizat o analiză amplă a stilului de comunicare în plan teoretic și experimental în cadrul psihologiei ruse.

B.V. Латынов evidențiază câteva abordări de bază vizavi de problematica elaborării tipologiei stilurilor de comunicare. Bazându-se pe cercetarea experimentală realizată, în obiectivele căreia se includea crearea și argumentarea tipologiei stilului de comportament comunicativ verbal în situațiile de interacțiune neformală, autorul evidențiază 5 stiluri. Drept unitate de analiză a comportamentului comunicativ verbal s-a utilizat actul de vorbire (acțiunea verbală). Selectarea de către Латынов a celor mai frecvente acțiuni verbale, precum: maniera de a promite, de a convinge, de a solicita, de a regreta, au fost considerate elemente importante de taxonomie, în baza cărora s-au stabilit următoarele stiluri:

- *Stilul înstrăinat/alienat* (supus-neprietenos). În situațiile de interacțiune verbală, posesorul lui se distanțează, se „izolează”. Este suspicios, un pic pasiv, cedează partenerului de comunicare, tinde să evite prin activismul său verbal emoții negative la interlocutor.
- *Stilul ascultător/docil* (supus-prietenos). Vorbitorul este timid, amabil în comunicarea verbală, binevoitor, comunică de la egal la egal, încuviințează și susține interlocutorul.
- *Stilul echilibrat* (semnificație medie a factorilor de dominare și prietenie). Caracteristicile de activism verbal ca: dominarea în discuție, tendința de a discuta la același nivel, bunăvoința activă, chiar dacă sunt prezente, nu se manifestă în mod evident.
- *Stilul protector* (dominant-prietenos). Tinde spre colaborare, independent și autonom în situațiile de comunicare. Discuția o menține de la egal la egal, manifestă bunăvoință tacticoasă și dorință de a susține interlocutorul.
- *Stilul autoritar* (autoritar-neprietenos). Vorbitorul tinde spre concurență, dominare în comunicare. Activismul verbal, orientat frecvent spre scăderea prestigiului interlocutorului neprietenia, evitarea susținerii partenerului de comunicare provoacă o apreciere negativă din partea acestuia (Латынов 1995: 92).

Taxonomia stilurilor de comportament comunicativ verbal prezentată de Латынов B.B. se bazează pe analiza experimentală a diferențelor individuale în comunicare. Fiind o abordare importantă pentru cercetarea noastră, este dificil, în lipsa unei verificări empirice, de a afirma dacă poate fi aplicată în cazul analizei stilurilor de comunicare în activitatea profesională juridică. Considerăm, totuși, că este posibil de a o utiliza în raport cu analiza modelului de ansamblu.

Unul din componentele stilului comunicativ este prezentat de stilul limbajului, care se definește ca o „diversitate a limbajului, utilizat într-un anumit context” (în viața cotidiană, în sfera profesională etc.), maniera de a vorbi (stilul vorbirii), preferința în alegerea resurselor pentru un scop concret (informațional, evaluativ etc.)

Conceptul de „limbaj” este unul fundamental pentru știința dreptului, iar regulile și prescripțiile sale elementare trebuie să țină cont de intenția esențială a locutorului: de a descrie realitatea, caz în care limbajul are o funcție referențială, sau de a o depăși, cum se întâmplă în cazul funcției sale retorice (Sălăvăstru 1996: 310).

Universul de discurs juridic este sistemul de concepte care țin de problematica juridică și în cadrul căruia expresiile (noțiuni sau enunțuri) poartă sau dobândesc înțeles sau semnificație proprie. Cu alte cuvinte, universul de discurs juridic este constituit din totalitatea termenilor juridici de strictă specialitate, la care se adaugă termenii din limbajul comun folosiți într-un sens juridic. Ca toate limbajele, limbajul juridic utilizează un set de termeni (sau concepte, sau noțiuni), în sensul de categorii logice fundamentale menite să desemneze obiecte, fenomene, procese, activități, proprietățile obiectelor sau/și relații între ele. Termenii (conceptele, noțiunile) sunt exprimați prin cuvinte, fie folosite individual, cum este cazul noțiunilor simple (contract, instanță, infractor etc.), fie grupate sub forma unor noțiuni compuse (contract de societate, instanță de apel, infractor minor ș.a.)

Ca orice limbaj specializat, limbajul juridic este aproape fără excepție unul de tip descriptiv. În concepția filosofului american Ch. W. Morris, discursul legal este, ca mod de

semnificare prin limbaj, unul designativ, iar, ca mod de utilizare a limbajului, unul incitativ. Actul reglementării, înfăptuit de legiuitor, presupune sobrietate, rigoare și acuratețe de limbaj. În consecință, limbajul juridic normativ tinde spre atingerea idealului de monosemie și monoreferențialitate și își propune să evite orice ambiguitate derivând din polisemie.

Deși prezintă anumite particularități, limbajul judiciar se caracterizează prin aceeași rigoare și precizie. Stilul oficial este cel care se impune în cazul redactării și susținerii oricărei acțiuni sau cereri în justiție, fie că are drept scop sesizarea organului jurisdicțional și investirea lui cu judecarea unei cauze, fie că vizează formularea de diverse precizări, cereri de probațiune etc. Aceleași rigori de limbaj se impun a fi respectate și de către instanța de judecată, cu ocazia elaborării și motivării hotărârilor judecătorești.

Totuși, nu trebuie uitat că există anumiți vorbitori ai limbajului juridic, cum sunt avocații și, uneori, magistrații procurori, care apelează, în mare măsură, la funcția persuasivă a limbajului, de regulă, cu ocazia susținerii pledoariei, adică expunerii concluziilor asupra fondului. Așadar, funcția persuasivă a limbajului se regăsește în cadrul discursului juridic doar ca un „privilegiu” al avocatului și, într-o anumită măsură, al magistratului procuror, fiind plener valorizată în pledoarie (Gorea 2009: 73).

În concluzie, putem vorbi despre trei forme ale limbajului juridic: limbajul normativ, specific legiuitorului, limbajul judiciar, întrebuintat în activitatea organelor jurisdicționale civile, penale, administrative etc. și limbajul juridic persuasiv, specific pledoariei avocatului.

Este de remarcat, în încheierea acestor abordări, situația specială, pe care o deține celălalt factor al interacțiunii, respectiv răspunsul receptorului. La modul general, acest răspuns constă în adoptarea a trei comportamente distincte: manifestarea unei reacții care concordă mai mult sau mai puțin cu intenția de comunicare a emitentului; transmiterea unui mesaj – obiect, inițind astfel următoarea secvență comunicatională elementară; feedback-ul, adică aducerea la cunoștința emitentului, prin intermediul unui metamesaj, a felului cum decurge comunicarea.

De asemenea, este necesar să atenționăm și asupra faptului că stilul de comunicare în activitatea profesională juridică trebuie cercetat ca un fenomen independent, cu specificul său și de a face diferența între stilul de comunicare profesional și interpersonal, deoarece după scop, formă și conținut aceste două forme de comunicare sunt diferite.

Bibliografie:

1. Gorea, Brândușa. *Retorică juridică*, Târgu-Mureș, Editura Zethus, 2009.
2. Sălăvăstru, Constantin, *Raționalitate și discurs*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
3. Климов, Е. А., *Индивидуальный стиль деятельности*, Казань, 1969.
4. Куницына, В. Н., *Межличностное общение: учебник для вузов*, Санкт-Петербург, Питер, 2001.
5. Латынов, В. В., *Стили речевого коммуникативного поведения: Структура и детерминанты*, în: *Психологический журнал*, 1995, № 6, с. 90-100.
6. Леонтьев Д. А., *Индивидуальный стиль и индивидуальные стили – взгляд из 1990-х*, în: *Стиль человека: психологический анализ*, Москва, Смысл, 1998, 93-108.
7. Мерлин В. С., *Индивидуальный стиль общения*, în: *Психологический журнал*, 1982, Т. 3, № 4, с. 26-36.
8. Стернин, И. А., *К разработке модели контрастивного описания национального коммуникативного поведения*, în *Аксиологическая лингвистика: проблемы коммуникативного поведения: сб. науч. тр.*, Волгоград, Перемена, 2003.
9. Стрелкова, И. Э., *Стилевые характеристики межличностного общения студентов*, În: *Социально-психологические проблемы ускорения социального развития общества в условиях перестройки*, Москва, 1989, с. 123-124.

UTILIZAREA REPERTORIULUI PIANISTIC AUTOHTON ÎN PROCESUL DIDACTIC DIN REPUBLICA MOLDOVA

Elena GUPALOVA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The present article arguments the necessity of including of such works in the pedagogical repertoire with an aim of solving of a lot of didactic problems of art - aesthetic and professional education of pianists. Research offers some recommendations on studying compositions of the modern Moldavian authors in a class of a special piano of medium level musical institutions of the Republic of Moldova.*

Studying of the national repertoire for piano should promote acquaintance of pupils to national culture and art as a whole, and also to development of the whole spectrum of performing techniques and devices.

Keywords: *studying, pedagogical repertoire, national culture, education of pianists, didactic problems, compositions of the modern, Moldavian authors.*

Printre realizările importante ale culturii muzicale moldovenești se numără și constituirea unui repertoriu didactic în care s-a reflectat un pronunțat colorit național și care corespunde după tematică și mijloace de expresie unor cerințe artistice diverse. Problematika actuală a pedagogiei pianistice autohtone include completarea programelor de studiu la clasa de pian special cu lucrări noi ale compozitorilor contemporani din republică, popularizarea celor mai interesante exemple din punct de vedere artistic, elaborarea unor recomandări practice pentru studiul acestora.

Bazându-ne pe cercetările muzicologilor moldoveni și pe experiența practică a activității pedagogice a autorului, putem să constatăm că gândirea muzicală originală a compozitorilor din Moldova, inclusiv în domeniul muzicii pentru pian, se axează pe modelele creației populare. De adevărul acestei afirmații ne convingem citind, spre exemplu, articolul I. Miliutin: „*Creația cameral-instrumentală (despre stilul național) unde se afirmă că în muzica profesionistă moldovenească, întruchiparea unei extrem de bogate stări emoționale, proprii lumii lăuntrice a omului, este bazată adesea pe acele forme, care sunt inspirate din creația populară. Legăturile de gen ale tuturor viziunilor artistice se bazează pe cântecul și dansul popular: doina și cântecul liric reprezintă axa cântecului, iar rădăcinile genului de dans provin din minunate și diverse jocuri, oleandre, bătute, sârbe populare*” (Милютин 1978: 194-195).

Sfera liricii și a eposului e reflectată în tematica primului grup (structuri tematice de cântec), pe când cel de-al doilea cerc de teme (structuri tematice de dans) are un caracter dinamic, mișcător, pasionant, îndrăzneț, de veselie temperamentală.

Pentru însușirea literaturii pianistice autohtone în clasa pian special este necesară depășirea unor probleme de studiu nu atât pe mostrele clasice, cât pe opusurile naționale, alături de familiarizarea cu diverse fenomene stilistice ale muzicii contemporane. Este oportună adresarea inițială la miniatura pentru pian, ca cel mai accesibil gen în ce privește mijloacele de expresie.

Din repertoriul de lucrări de formă mică ce sunt la dispoziția pedagogului, am putea evidenția două grupuri mari: primul dintre ele include piesele lirice (*cântece de leagăn, doine, preludii, cântece, poeme* ș.a.) iar cel de-al doilea – miniaturi cu caracter de dans – *scherzo* sau *tocată*, adesea cu nuanțe umoristice.

Anume suportul pe natura național-psihologică a muzicii moderne pentru pian din Republica Moldova dezvăluie particularitățile de interpretare a acesteia. „*Caracterul național al fenomenelor muzicale nu înseamnă doar evidențierea unor momente lingvistice sau stilistice... Sursele naționale trebuie căutate în însăși esența sistemii figurativ-emoționale a*

lucrărilor, în structura interioară a muzicii, în logica dezvoltării ei ... Atunci când pianistul dezvăluie cu multă comprehensiune și elocvență culoarea națională a lucrării unui sau altui compozitor ... el devine un adevărat interpret național,” arăta M. Smirnov (Смирнов 1976: 205, 227). Având în vedere diversitatea conținutului muzical, a sferei imagistic-emoționale și tematice a pieselor pentru pian a compozitorilor moldoveni, pianistul-interpret se confruntă cu un șir de probleme cum ar fi, spre exemplu, cea a intonării expresive a melodiei (arta „cântării” la instrument), sau pedalizarea fină și delicată (în temei cea „întârziată”) în piesele sentimentale sau romantice, cu caracter liric.

Problema unei intonări expresive este abordată și de profesoara L. Vaverco în elaborarea sa metodică: „*O sarcină pedagogică de mare răspundere este de a învăța pe tânărul muzician să confere sens intonației în pătrunzând adâncimea concepției compozitorului*” (Ваверко 1987: 16).

Intonația muzicală este și colportorul unor „trăsături de gen” în care putem să deosebim „intonația de cântec, romanță, scherzo, cât și cea recitată, declamată”. Spre exemplu, în lucrările cu un pronunțat caracter al genurilor populare de dans sau scherzo, pe primul plan apar dificultățile de ordin tehnic: interpretarea calitativă a notelor duble, a octavelor paralele, a repetițiilor, abilitatea în utilizarea procedurii glissando ș.a. Nu mai puțin importantă este și problema de restructurare psihică rapidă în interiorul unei sau altei lucrări, raportată la contrastul dintre diverse tablouri sau episoade muzicale, ce se perindă pe măsura desfășurării pieselor.

Vom analiza mai pe larg, sprijinindu-ne pe experiența pedagogică proprie, mai multe miniaturi pentru pian ale autorilor moldoveni care, după părerea noastră, sunt cele mai indicate pentru a fi incluse în repertoriul didactic al colegiilor și liceelor de muzică din Republica Moldova.

În procesul de analiză al pieselor cu caracter liric, o atenție specială trebuie acordată faptului că un astfel de gen de muzică deseori descinde în mod direct din natura genurilor populare vocale, răsfrântă în doine, cântece de leagăn ș.a. (Аксенова 1978: 14-15). Iată de ce este indicat ca elevul, înainte de a începe procesul de studiu, să cunoască stilul vocal al muzicii moldovenești, să asculte cântece populare în interpretarea profesorilor sau a elevilor clasei de vocal, să frecventeze concerte ale maeștrilor consacrați și ale cântăreților populari, să ia cunoștință de imprimări ale exemplelor folclorice.

Un întreg complex de probleme didactice ce apar în timpul lucrului asupra miniaturilor lirice poate fi demonstrat pe baza materialului mai multor lucrări: *Cântec de leagăn* de L. Gurov, *Cântec de leagăn* de V. Zagorschi, *Cântec de leagăn*, *Impromptu* de Z. Tkaci, *Cântec de leagăn*, *Preludiu N 1 (As-dur)* de A. Stârcea, *Poem, Nocturnă, Povestire, Meditație* de S. Lobel, *Siluetă* de V. Rotaru, *Doina, Povestea, Preludiu (C-dur)* de Gh. Neaga.

În calitate de exemplu vom examina principalele sarcini didactice în miniatura *Doina* de Gh. Neaga. Anumite dificultăți pentru pianistul-interpret creează expunerea factuală în manieră țambalistică, de sorginte folclorică, dificultăți legate în primul rând de „transmiterea” unor procedee tradiționale specifice artei lăutărești: tehnica repetițiilor, a interpretării trilurilor și a mordentelor, cât și a îmbinării agogicii cu o anumită organizare metrică (pe parcursul întregii lucrări e utilizată măsura neschimbată de 4/4).

Aceste particularități sunt proprii practicii interpretative lăutărești, a căror temelie este caracterul improvizatoric al melodiei. În acest sens, B. Cotlearov menționa: „*Utilizând cu măiestrie diverse nuanțe agogice, mai ales spre segmentele culminante ale melodiei, interpretii populari dețin mari posibilități ale expresivității prin contrapunerea dintre respirația ritmică liberă și elementul metric fix*” (Котляров 1989: 54).

Procedeele repetiției pianistice ar putea prezenta o dificultate aparte pentru pianiști în această piesă. În cadrul unor repetări prelungite ale unor sunete separate, pianiștii, de obi-

cei, utilizează aplicatura degetelor succesive 4-3-2-1 sau 3-2-1. Pe de altă parte, pedalizarea piesei în cauză este legată în mod direct de planul armonic al mâinii stângi, prin urmare, pedala trebuie schimbată la fiecare armonie nouă (adică la fiecare notă doime, iar la sfârșit – la nota întregă, care formează și baza în linia melodică a basului).

Înainte însă de a studia în clasa de pian special unele lucrări ce au un caracter brillant, de scherzo, umoristice sau de virtuozitate ale compozitorilor din Republica Moldova, ar fi mai logic ca elevii să cunoască și unele mijloace de expresivitate ale instrumentelor populare moldovenești, cum ar fi naiul, cavalul, cobza, cimpoiul, țambalul ș.a.; să asculte sonoritatea orchestrei populare – taraful, asistând fie la repetiții sau evoluări concertistice ale catedrei instrumente populare, fie vizionând concertele unor colective emerite, în sălile de concert.

Pentru a pătrunde în specificul lucrului asupra pieselor cu caracter de scherzo sau tocată, cel mai oportun ar fi să examinăm mai multe miniaturi ale autorilor moldoveni: *Humoresca* de A. Mular, *Humoresca, Ostinato* de V. Rotaru, *Scherzo, Preludiul N 2 (es-moll)* de A. Stârcea, *Studiu-impromptu* de V. Zagorschi, *Toccată (C-dur)* de Gh. Neaga, *Scherzino* de M. Fișman, *Veselia* de A. Sokireanschi, *Improviția, Scherzo* de O. Negruța.

Vom ilustra particularitățile lucrului asupra miniaturilor de virtuozitate pe exemplul *Tocatei* de Gh. Neaga. Fiind pătrunsă de stihia incendiară a dansului popular moldovenesc, *Tocată* este scrisă într-un tempo rapid (*Allegro vivo*). Autorul întruchipează într-un mod artistic ritmica molipsitoare și temperamentală a dansului moldovenesc. În interpretarea acestei piese este necesară o mișcare „perseverentă”, etalarea unei dinamici reliefate, inclusiv și a accentelor, cât și o executare precisă a hașurii *staccato* în succesiunile de octave și acorduri, pasajele-gamă vor fi cântate lin, legato, pianistul va tinde spre obținerea unei rezonanțe „scânteietoare”, de virtuozitate a hașurii glissando. Interpretarea octavelor cere întâi de toate eliminarea tuturor mișcărilor de prisos, totodată este important să obținem o libertate a mâinii – a umerilor, brațelor și a pateleului. Succesiunile în octave, *staccato*, (t. 24, 28) se interpretează cu o mișcare a încheieturii inferioare ce amintește de o ușoară tremurare. Evitarea încordărilor musculare, mai ales ale celor din mâna stângă (t. 25-27) va fi posibilă dacă elevul va lucra la fiecare voce în parte a pasajului în octavă, respectând și aplicatura indicată (după cum se știe, pe clapele albe este mai comod să se cânte cu degetele 1-5, iar pe cele negre – cu degetele 1-4).

De asemenea, pentru a facilita și, totodată, a consolida deprinderile necesare, utilizate în lucrarea dată, putem sfătui elevii să studieze în paralel mai multe studii cu caracter instructiv: *Studiul N 9 (d-moll)* de M. Moszkowski (15 studii de virtuozitate, op. 72) sau *Studiul N 49* de K. Czerny (op. 740).

În turațiile acordice rapide (tt. 10, 18, 31, 33, 35, 37 ș.a.) libertatea interpretării va fi asigurată de repartizarea abilă a intensității sonore (*crescendo* spre timpul doi al tactului) și de aplicatura corectă (folosirea succesivă a degetelor 3,4 și 5 în sunetele de vârf ale acordurilor, fapt ce conferă expresivitate melodiei din vocea superioară, în succesiunile de acorduri. „Deseori în astfel de acorduri se fac auzite doar sunetele extreme și nu cele de mijloc, octava și nu „umplutura” ei, fapt ce în ultimă instanță conduce spre o rezonanță „goală”, țipătoare. Pentru a evita acest handicap se va acorda o atenție specială sunetelor de „umplutura”: anume pe acestea trebuie să se sprijine mâna în acordurile „târătoare”, înlănțuite prin sunete comune” (Korah 1963: 160). Un legato lin și curgător, cu schimbarea frecventă a mâinilor (după fiecare 4 sunete) este absolut necesară în pasajele bazate pe game (t. 38-39) care despart compartimentul median de repriza *Tocatei*. Este foarte importantă aici alegerea unei aplicaturi comode ce ar diminua rolul degetului 1, care de obicei provoacă o interpretare greoaie, o mișcare ritmică inegală sau accente de prisos.

Studentul va avea de depășit în lucrarea dată și dificultatea interpretării hașurii glissando cu degetul mare al mâinii drepte în jos. Mișcarea unitară a pateleului ar fi indicată

aici pentru a ajuta degetul 1; totuși, încheietura nu trebuie să fie prea rigidă, ca să nu se creeze un glissando „inegal” și „poticnit” (Гат 1973: 159).

Elevului i se va atrage atenția mai ales la faptul că durata cântării acestui procedeu este diferită în primul și în ultimul compartiment al *Tocatei*. Așa, în t. 15 al piesei glissando trebuie să se încadreze în limitele unei „optimi”, iar în t. 40 un pasaj analogic răsună pe parcursul a unei „pătrimi” întregi. Menționăm că „*procedeele interpretative vibrato și glissando, utilizate deseori în muzica moldovenească sunt mijloace facturale ce imită rezonanța țambalului*”; tot așa, „*efectul improvizării lirice al tradiției artistice lăutărești se mărește datorită utilizării binecunoscutelor procedee ale cântării acestora: glissando ascendent și descendent*” ș.a. (Абрамова 1988: 22-23).

În încheierea acestui articol am dori să menționăm că toate piesele enumerate mai sus, atât cele cu caracter liric, cât și cele cu caracter de scherzo, ar putea fi incluse în repertoriul clasei de pian special, pornind de la capacitățile individuale ale fiecărui elev și a pregătirii lor pianistice în procesul didactic din Republica Moldova. Lucrul asupra acestor miniaturi pentru pian va contribui la familiarizarea studenților cu arta și creația populară și cunoașterea ritmicii pregnante, reliefate, de sorginte cantabilă, expresivă, cu factura diversă a muzicii autohtone, pentru interpretarea căreia este necesară însușirea atâtor procedee pianistice.

Referințe bibliografice:

1. Миллютина, Изольда, *Камерно-инструментальное творчество (к вопросу о национальном стиле)*. В: *Музыкальная культура Молдавской ССР*. Москва. 1978.
2. Смирнов, Максим. *Об исполнении фортепианных произведений Прокофьева*. В: *Вопросы фортепианной педагогики*. Вып. 4. Москва. 1976.
3. Ваверко, Людмила. *Работа над музыкальным произведением*. В: *Методическая разработка*. Кишинев. 1987.
4. Аксёнова, Лидия. *Молдавская народная песня*. В: *Музыкальная культура Молдавской ССР*. Москва. 1978.
5. Котляров, Б. *Молдавские лютары и их искусство*. Москва. 1989.
6. Коган, Г. *Работа пианиста*. Москва. 1963.
7. Гат, И. *Техника фортепианной игры*. Москва. 1973.
8. Абрамова, Элеонора. *Некоторые черты развития молдавского советского инструментального концерта в 70-е гг.* В: *Музыкальное творчество в Советской Молдавии: Вопросы истории и теории*. Кишинев. 1988.

EDUCAȚIA ARTISTICĂ A PREȘCOLARILOR: UNELE ASPECTE CONCEPTUALE

Viorica CRIȘCIUC, dr., lect. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The article describes conceptual aspects related to the artistic tendencies in pre-school education. The realization of this process is presented by operating with the concepts of the famous occidental, Russian and local scientists. One of the ideas characteristic to the scientists' pedagogical thinking is that in the process of formation/development of the child through arts, the child is submitting the objects and phenomena to his/her previously acquired assimilation schemes.*

Keywords: *artistic tendencies, fields of art, musical skills, early education, the mechanism of knowledge.*

Conceptele centrale ale educației integralizate își au originea în procesul de globalizare, care pare a fi mai fertil în acest sens decât chiar teoria generală a cunoașterii, elabărând continuu demersuri globale pentru educație. Unul dintre cele două concepte ale educației integrale poartă denumirea de *educație pentru toți*, adoptat la o conferință mondială

în 1990 la Jomtien (Thailanda). Educația pentru toți conține implicit și al doilea concept al educației integrale, *educația pe parcursul întregii vieți*, care stipulează că „învățarea începe de la naștere” și că ”acest fapt atrage nevoia de educație și îngrijire timpurie”, în care trebuie să se implice familia, comunitatea și instituțiile (Gagim 2007).

Se apreciază, că *dezvoltarea copilului preșcolar* reprezintă cea mai importantă perioadă din viața unui individ prin consecințele durabile pe care le are asupra dezvoltării ulterioare a acestuia. Fiecare copil este unic, iar unicitatea lui reprezintă punctul de plecare în luarea deciziilor privind dezvoltarea generală și artistică deplină. Altfel spus, recunoașterea și cunoașterea îndeaproape a unicității lui ne vor ajuta să știm cum să-l ajutăm să devină ființa proiectată genetic și educativ.

Teoria stadială a dezvoltării copilului preșcolar a lui J. Piaget stabilește impactul învățării prin descoperire și explorare și constituie baza educației în copilăria timpurie. Conform acesteia, dezvoltarea intelectuală a copilului trece prin mai multe faze și etape succesive, consecutivitatea cărora este universală, generală, iar gradul de dezvoltare a copilului poate varia de la un domeniu la altul, precum și în funcție de cultură și mediu. Stadiile semnificative în procesul de învățare și formare a personalității copilului sunt:

- I. stadiul inteligenței senzomotorii, între 0 și 2 ani;
- II. stadiul gândirii preoperaționale, între 2 și 6 ani;
- III. stadiul operațiilor concrete, între 6 și 11 ani;
- IV. stadiul operațiilor formale, de la 11 ani.

Parcurgând fazele/etapele/stadiile de dezvoltare artistică, copilul supune obiectele și fenomenele schemelor proprii de asimilare, care însă sunt implicate schemei generale:

a aplica (inteligența senzomotorie) – *a clasifica* (operații logice) – *a tacta, țopăi* (operații numerice) – *a relaționa* fenomenele (explicații cauzate) (Ghidul... 2013: 55).

Dobândind capacitatea de a realiza aceste operații în mod stadiial, copilul devine capabil să le aplice la o mai mare varietate de fenomene și obiecte, condiția de bază fiind că această capacitate se poate forma preponderent prin activități ludice.

Se știe însă că odată cu capacitatea de a realiza ceva se dezvoltă și interesul pentru acest ceva.

Interesele copiilor evoluează stadiial. Au fost identificate:

I. stadiul de achiziție și experimentare, cu etapele:

- a) etapa formării intereselor perceptive,
- b) etapa intereselor glosice,
- c) etapa intereselor care activează intelectul,
- d) etapa intereselor speciale;

II. stadiul de producție, unde diferite interese se subordonează unui interes superior determinat de idealul de viață și trebuința copilului.

Copilul interacționează cu factorii externi mai degrabă activ decât pasiv: el desfășoară o activitate extrem de intensă, în timp ce se străduie să găsească explicație evenimentelor și lumii din jurul lor.

Organizarea mediului educativ-artistic al copilului parcurge etapele:

- I. formării *senzoriale* primordiale;
- II. *explorării hic et nunc!* (aici și acum);
- III. interacțiunii cu mediul.

Dezvoltarea artistică a copilului nu se produce separat de dezvoltarea cognitivă și cea psihosocială, ci le include și interacționează cu ele conform, respectiv, teoriei dezvoltării cognitive și teoriei dezvoltării psihosociale, care, conform lui E. Erikson, se completează:

- dezvoltarea este un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii socio-cultural și educativ;
- potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței, parcurgând opt stadii polare.

La fiecare stadiu copilul este sensibil formării unor anumite calități.

Formarea copilului preșcolar la fiecare stadiu are caracter dihotomic și poate decurge pozitiv sau negativ, fapt care-i va marca dezvoltarea ulterioară a personalității:

I. în primul an de viață predomină dihotomia *încredere – neîncredere* față de adulți;

II. de la 1 la 3 ani se manifestă dihotomia *autonomie/emancipare – dependență/îndoială*, care generează autocontrolul;

III. între 4 și 5 ani se profilează dihotomia *dezirabil – vinovăție*, care constă în dorința de a afla ce fel de persoană va fi și sentimentul vinovăției, generator al sentimentului de responsabilitate;

IV. între 6 și 11 ani dezvoltarea copilului este centrată pe dihotomia *inițiativă – sentimentul de inferioritate*, care generează competențe;

V. între 12 și 18 ani se manifestă dihotomia *conștientizarea identității Eului – confuzia rolurilor*, iar ca produs pozitiv – fidelitate și loialitate.

Dezvoltarea armonioasă a predispozițiilor native ale copiilor trebuie să ia în calcul natura specifică a individului, care, după I. H. Pestalozzi, este formată din patru categorii de forțe: *intelectuale, morale, artistice, fizice*.

Predispoziția este o dispoziție (capacitate) înnăscută pentru ceva, constituind premisa favorabilă pentru dezvoltarea talentului; premisă, înclinare, înclinație, aplecare (DEX) pentru realizarea unei anumite activități, extraversă sau introversă.

P. Popescu-Neveanu n-o înregistrează în dicționarul său de psihologie, identificând-o cu *aptitudine*, care de asemenea este definită drept o premisă înnăscută pentru o anumită activitate.

Fiecare copil are înclinații – sensibilitate deosebită înnăscută pentru ceva, notează I. Gagim, care constituie premise favorabile pentru activitate într-un anumit domeniu.

Sunt importante câteva caracteristici ale predispoziției, de luat în seamă la proiectarea și desfășurarea activității educative cu copiii. Predispoziția:

- este înnăscută;
- este proprie tuturor oamenilor (deci toți copiii se nasc cu predispoziții);
- este atestată doar în/prin activitatea individului;
- se manifestă preponderent afectiv;
- se dezvoltă prin educație;
- de una singură, predispoziția/aptitudinea nu se dezvoltă în talent, pentru aceasta fiind necesară o anumită structură înnăscută a SNC (care se manifestă fără a fi investigată), dar fiind predispoziția/aptitudinea dezvoltată, marchează personalitatea copilului pe viață, în orice domeniu nu s-ar realiza ulterior (ludic, didactic-educativ, profesional, artistic) (Bolboceanu 1996: 55).

De aici:

- buna cunoaștere a copilului înseamnă neapărat depistarea oportună a predispoziției sale pentru un anumit domeniu de activitate;
- educația eficientă este cea care descoperă cât mai timpuriu predispozițiile educabililor și le dezvoltă în *competențe și trăsături caracteriale*, în *comportamente, reprezentări și viziuni* (toate acestea sintetizând la maturitate personalitatea educabilului).

Ființa umană își poate dezvolta orice competențe, trăsături caracteriale și de personalitate, indiferent de predispozițiile cu care este dotată, dar nimeni nu se naște fără o anumită

predispoziție, aceasta reprezentând nucleul identității ființei, rațiunea de a fi în lume. Asta explică și faptul că nu există domenii de activitate umană, în care să nu se manifeste indivizi având predispoziții pentru această activitate.

Teza de mai sus este încurajatoare pentru pedagogul practician, deoarece va ști nu numai că toți copiii au dreptul la educație pe parcursul întregii vieți, ci și că *educația acestora este posibilă* în virtutea predispozițiilor de a fi educați, deci de a obține o anumită cultură, care să le identifice ca ființe umane irepetabile.

Predispozițiile/aptitudinile artistice se manifestă ca stări afective, care predispun individul la un anumit gen de activitate artistică. La preșcolari se manifestă preponderent prin desenare, cânt, dans, recitare, jocuri. Sunt deci un complex de particularități psiho-fiziologice înnăscute, care, fiind dezvoltate, se materializează într-o finalitate a educației: *competență, trăsătură caracterială, comportament, reprezentare-viziune*.

Și dacă în cazul predispozițiilor de altă natură termenul respectiv este unul potrivit, în cazul predispozițiilor artistice termenul adecvat este *aptitudinea*.

Aptitudinile artistice se clasifică în:

- *tehnice*, care țin de orientarea formală a artisticului (în muzică, diferențierea timbrului, ritmului etc.; în pictură, diferențierea culorilor; în dans, depistarea caracterului);
- *specifice*, care țin de orientarea în sfera de conținut, sfera interioară (reacția emoțională la audierea unei lucrări muzicale, imaginație specifică la privirea unui desen, mișcări muzical-ritmice, de dans în timpul activităților ce țin de domeniul coregrafic).

Fiecare copil deci s-a născut cu o anumită predispoziție artistică, mai mult sau mai puțin dezvoltată, care corespunde unui gen de artă, putând a fi descoperite și dezvoltate în domeniile literar-artistic, artistico-plastic, muzical, coregrafic și teatral, ultimul sintetizându-le pe primele, în special la vârsta preșcolară, când ludicul este activitatea dominantă, iar teatrul înseamnă joc (ludic) prin definiție. Vom afirma deci despre prezența la copii a unor *predispoziții/aptitudini artistice literare, plastice, muzicale, coregrafice, teatrale*, dar nu vom uita să menționăm, că fiecare dintre aptitudinile artistice se manifestă împreună cu predispoziții pentru domenii neartistice, dar aferente artisticului: predispoziția pentru construirea de figuri și mașini din elemente prefabricate (de jucărie: lego, de ex.) va complementa manifestarea-dezvoltarea aptitudinii pentru activitatea scenografică (Heghibeda-Tverdohleb *et alii* 2003: 108).

Cultivarea aptitudinilor artistice presupune un antrenament asiduu – de la ușor la greu și la mai greu, prin efort. C. Turner, menționează, că la dezvoltarea aptitudinilor contribuie și inteligența, care poate fi definită ca principala aptitudine generală, manifestându-se cu pregnanță în cazul copiilor dotați, indiferent de domeniul artistic la care au predispoziții, prin urmare inteligența, definită și drept capacitate de a gândi corect, oportun și eficient, reprezintă cea mai importantă punte de legătură între diferite tipuri de aptitudini, deci și condiția sine qua non a integralizării estetic-artistice (Curriculum... 2000).

Deschidem însă parantezele pentru a explica, că inteligența nu este doar generală. În orice domeniu de activitate umană se manifestă (deci se formează și se dezvoltă) și un tip respectiv de inteligență, în cazul nostru: *inteligență artistică – inteligență literară-lectorală* (muzicală, artistico-plastică etc.) – *inteligență compozițională – inteligență de limbaj artistic – inteligență de comunicare artistică* etc., termeni care derivă din termenul generic *gândire artistică*. Or, omul gândește nu doar prin noțiuni și categorii abstracte, care formează raționamentele, ci și prin imagini artistice. Mai mult chiar, este cunoscută o butadă a părintelui ciberneticii, Norbert Wiener (1894, SUA-1964, Suedia), potrivit căreia *omul nu gândește doar cu creierul, ci cu întreaga lui ființă*. Mutatis mutandis, manifestarea predispozițiilor/aptitudinilor artistice ale copilului reprezintă în sine nu doar un act/o stare afectivă, ci și un act de gândire în imagini, știindu-se că imaginea artistică este prin definiție o unitate dihotomică a

emoțional-raționalului. Altfel spus, nu doar adulții, dar nici chiar copiii nu trăiesc stări afective pure, acestea fiind întotdeauna interacțiuni ale emoțional-raționalului (Gagim 2007: 61).

E o teză care reprezintă și filosofia specifică integralizării EAE: educația artistic-estetică este integrală prin definiție, indiferent în cadrul cărui gen de artă se realizează, datorită integralității emoțional-raționale a nucleului său cognitiv – *imaginea artistică*. Imaginea artistică, spre deosebire de raționament, care redă esența unui lucru, și deci este limitat de caracteristicile obiectului de cunoaștere, nu are limite, deoarece, ca și orice imagine produsă de actul cunoașterii, constituie mai degrabă o reprezentare a lucrului dinspre esența acestuia către alte lucruri (obiecte ale cunoașterii), pe când raționamentul este o mișcare a cunoașterii de la aspectele și caracteristicile lucrului spre esența acestuia.

Pedagogul belgian Ovid Decroly (1871-1932), de exemplu, a pus la baza metodei sale, cunoscută și ca *Methode Decroly* sau *l'Éducation Nouvelle*, conceptul *cunoașterii integrale*. „Cunoașterea la copil, afirma el, are loc ca o privire a întregului”, ceea ce demonstrează că arta este adecvată cunoașterii copiilor preșcolari, deoarece ei se raportează la obiectele de cunoaștere exact ca în cunoașterea artistic-estetică – de la esența lucrurilor spre caracteristicile acestora.

Prin urmare, conceptul de integralitate în educația artistic-estetică este confirmat nu numai epistemic, ci și teoretic și praxiologic.

Raportul aptitudine – finalitate a EAE este de natură retroactivă. Predispoziția artistică, de la nivelul de stare afectivă, se dezvoltă prin formarea de cunoștințe-capacități-aptitudini (=competențe), iar acestea, la rândul lor, provoacă dezvoltarea predispoziției în aptitudine stabilă, apoi în aptitudini complexe, care depășesc nivelul competențelor, evoluând în trăsături caracteriale, comportamente și reprezentări artistice. Prezența viziunii artistice denotă deja o personalitate artistică formată.

Psihologul Howard Gardner a identificat câteva moduri de asimilare-învățare, numite *inteligențe multiple*: socială (interpersonală), spațială, lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-chinestezică, naturalistă și existențială, fiecare având la bază o structură neurologică ce își are propriul curs de dezvoltare. Tipurile de învățare creează anumite stări comportamentale, prin care se manifestă/se dezvoltă aptitudinile-competențele generale și specifice (Glava et alii 2002: 222).

Fiind copiii diferiți, nu orice situație educativă produce impactul favorabil așteptat, de aceea, pentru a organiza un proces educativ întemeiat teoretic, fezabil și eficient praxiologic, trebuie luată în calcul perspectiva inteligențelor multiple a lui H. Gardner, care:

- condiționează centrarea pe copil și individualizarea învățării;
- facilitează interacțiunea lui cu lumea;
- asigură și susține succesul în autoexprimare;
- întărește imaginea de sine și sentimentul de competență.

Relația aptitudinilor artistice cu inteligențele multiple este una de reciprocitate. Fiecare copil are o inteligență predominantă. Conform teoriei inteligențelor multiple, există o diversitate de abordări intrinseci și talente pe care un copil le folosește pentru a percepe, a înțelege și a-și forma o imagine asupra lumii, respectiv are nevoie de tipuri diferite de inteligență. Așadar, fiecare copil are o inteligență diferită, sau diferite combinații ale acestora, care îi influențează modul de a învăța (Glava et alii 2002).

Au fost stabilite șapte categorii de inteligență, fiecare persoană dobândind noi informații și deprinderi care au la bază o combinație unică, formată din o parte din acestea:

- inteligența lingvistică, constituită din cele patru deprinderi integratoare: *înțelegerea după auz, vorbirea, scrierea și lectura*;
- inteligența logico-matematică, cu numere și modele logice;

- inteligența chinestezică, cu deprinderi corporale, cum ar fi atletismul sau dansul;
- inteligența muzicală, cu deprinderile muzicale integratoare: audiția, interpretarea;
- inteligența naturalistă ce vizează animalele și mediul înconjurător, inclusiv plantele și grădinaritul;
- inteligența interpersonală și empatia față de ceilalți;
- inteligența intrapersonală – cunoașterea sinelui.

Fiecare copil are o inteligență proprie, pe care și-o formează-dezvoltă mai bine atunci când examinează/cunoaște lucrurile din perspectivă proprie. De aceea, deși copiii sunt capabili să învețe în foarte multe stiluri, unele stiluri li se potrivesc mai bine decât altele.

De exemplu, copiii inteligenți lingvistic înțeleg mai bine lumea prin intermediul cuvintelor vorbite și scrise, deoarece:

- le face plăcere să scrie și să citească,
- au un limbaj expresiv,
- le plac ghicitorile și jocurile de cuvinte,
- sunt interesați de limbile străine,
- memorează ușor noțiunile expuse verbal și imaginile reprezentate verbal (Heghibeda-Tverdohleb et alii 2003: 92).

Copiii cu acest tip de inteligență îi amuză pe alții, îi învață, își susțin argumentele și sunt persuasivi verbal. Sunt maștri ai conversației, cititori pasionați, scriu foarte corect și sunt maștri ai înțelegerii tuturor lucrurilor care au legătură cu cuvintele.

„Activitățile multiforme ale copilului, menționează E. Voiculescu, citat de M. Vrânceanu, trebuie grupate în jurul trebuinței sale fundamentale. Activitățile artistice se dau mai ales sub formă de jocuri cu muzică, vers, cântec, dans, lectură în care emulația și plăcerea reușitei vor fi principalii stimuli”.

Există o relație de reciprocitate între predispozițiile artistice, aptitudinile, inteligențele multiple și experiența artistică a copilului.

Experiențele artistice și cele de viață, conform lui H. R. Jauss (fondatorul școlii estetice de la Universitatea Constanza, Germania), sunt definatorii formării receptorului de artă.

Experiențele artistice ale copiilor sunt cele din domeniile receptării și creației artistice elementare: de lectură, muzical-ritmice, plastice, teatrale, ultimul fiind un domeniu sincretic pentru primele trei (Glava et alii 2002).

L.S. Vâgotski distinge: a) zona actualei dezvoltări și b) zona proximei dezvoltări – spațiul în care copilul ajunge să soluționeze problema, dar numai cu ajutorul adultului. Orientarea procesului educativ spre zona proximei dezvoltări este prioritară în educația copilului.

Fiind prezentate fenomenele caracteristice cunoașterii artistic-estetice de către copii, am ajuns la momentul întrebării cu privire la modul în care urmează a fi concepută, proiectată și desfășurată educația artistic-estică integralizată a acestora. Răspunsul la întrebare este unul la fel de complex ca și natura cunoașterii artistic-estetice.

S-a înțeles deja, sperăm, că o metodologie educațională, oricare ar fi ea, nu este o invenție particulară oarecare, pe care o poate face oricine dorește, deseori mai mult în scopul recunoașterii sale ca autor de metodă sau experiență avansată decât ca rezultate-finalități care să confirme respectiva „invenție”. Or, orice metodologie nu poate fi recunoscută ca atare decât dacă este întemeiată pe repere epistemice clare – legi, principii și legități ce guvernează domeniile aferente tipului de educație și domeniului educativ pentru care este elaborată respectiva metodologie.

Cum identificăm însă epistemele necesare elaborării unei metodologii fezabile și eficiente?

Cercetând domeniile aferente domeniului pentru care intenționăm să elaborăm metodologia.

Studiul domeniului literar-artistic realizat de noi s-a soldat cu o prima tentativă de a elabora o posibilă teorie a educației literar-artistice a elevilor, validată conceptual, experiențial și experimental. Pilonul conceptual al teoriei educației artistic-estetice îl constituie caracterul dublu-unitar al procesului de creație-receptare a operelor de literatură și artă, în care receptorul/cititorul este examinat în calitatea sa de al doilea subiect creator al operei receptate. Activitatea de lectură desfășurată în temeiul acestui principiu antrenează, într-un proces complex și continuu de interacțiune, gândirea reflexivă, proprie creației-receptării în literatură și artă, și gândirea determinativă, caracteristică cunoașterii științifice și celei empirice. Educația artistică se produce concomitent în toate cele trei tipuri de cunoaștere, prioritară fiind cunoașterea artistică.

Toate componentele teoriei educației literar-artistice – fundamentele estetico-filozofice, epistemologia, teleologia, conținuturile, tehnologiile – oferă cititorului argumentările teoretice, experiențiale și experimentale de rigoare, modele și tipologii ale sistemelor de principii (estetico-filosofice, literar-artistice, de educație literar-artistică, precum și pentru fiecare componentă indicată); modele ale sistemului activității de lectură a elevilor, ale sistemului de metode și tehnici specifice educației literar-artistice a elevilor – accesorii conceptuale și tehnologice absolut necesare oricărei activități în domeniu, pe care o realizează fiecare profesor de literatură cu elevii săi (Pâslaru 2001: 92).

I. Gagim, în cunoscutul său studiu *Știința și arta educației muzicale*, ne amintește un adevăr al anticilor, care afirmă că legile și principiile lucrurilor și ființelor se găsesc în înseși lucrurile și ființele care alcătuiesc lumea: pedagogia artei trebuie să-și construiască legile sale, afirmă autorul, ele există empiric în practica zilnică a învățământului muzical. În caz contrar, muzica n-ar fi atins performanțele cunoscute astăzi de societate. Dar ele trebuie conștientizate – culese, selectate, descrise, argumentate, prezentate într-un anumit mod, dezvoltate, îmbogățite, scientizate.

Același autor face trimitere la psihologismul profund al artelor, la energia interioară specifică domeniilor literar-artistic, muzical, coregrafic, plastic, teatral, recomandând ca EAE să prevadă, ca valorile artei (tot ce se întâmplă în artă) să se comensureze cu ceea ce se întâmplă în viața copilului, căci în educația artistic-estică principalul actor este copilul, cu trăirile și emoțiile sale.

Sintagma „principalul actor” trebuie înțeleasă în sensul principiului constitutiv al învățământului modern – *centrării acțiunilor de influență educativă pe persoana educabilului*. În educația artistic-estică acest principiu este congenital, deoarece, ca subiect al cunoașterii, copilul receptor de artă nu numai că primește influențele operei asupra sa, ci el însuși, receptând-o, re-crează opera - obiectul cunoașterii sale (Curriculum... 2000).

Se stabilește astfel, că, spre deosebire de cunoașterea științifică și cea empirică, în care subiectul cunoașterii acționează separat de obiectul cunoașterii, în *cunoașterea artistic-estică subiectul cunoașterii (în cazul nostru, copilul receptor de artă) se identifică cu obiectul cunoașterii (opera de artă), este recunoscut chiar drept cel de al doilea subiect al operei*, deoarece participă efectiv, prin acțiuni de receptare-imaginare-gândire-creare artistică, la re-crearea adevărului artistic. În acest proces fiind activate mecanismele psihice ale percepției-imaginației-gândirii-creației artistice, copilul receptor se creează și pe sine – își formează-dezvoltă competențele-trăsăturile caracteriale-aptitudinile-comportamentele-reprezentările/ viziunile artistice și de viață (Ghidul... 2013: 84).

Evident, o metodologie de educația artistic-estică integralizată va trebui să se întemeieze pe acest principiu constitutiv al educației copiilor prin artă și să stabilească un

astfel de traseu de receptare-comprehensiune-comentare/interpretare-(re)creare a operelor de artă, în care experiențele de viață și cele estetice (lectura-recitarea, audiția-interpretarea muzicală, contemplarea-desenarea, vizionarea-interpretarea de roluri ș.a.) să interacționeze cu imaginile artistice receptate, să le re-creeze (=tipuri și forme de activitate artistic-estetică a copiilor), formându-și astfel competențele și trăsăturile aferente receptorului de artă.

Bibliografie:

1. Bolboceanu A., Vrînceanu M., *Ghid psihologic. Preșcolarul*. Chișinău, Editura Lumina, 1996.
2. *Curriculum preșcolar, educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*. Chișinău, Editura Lumina, 2000.
3. Gagim I., *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău, Editura ARC, 2007.
4. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, UNICEF. Chișinău, Editura Elan Poligraf SRL, 2013.
5. Ghid metodologic. *Particularitățile adaptării elevilor claselor primare la condiții noi educaționale*, coordonatori T. Heghibeda-Tverdohleb, D.Ștefanet. Chișinău, Tipografia Sirius, 2003.
6. Glava A., Glava C., *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002.
7. Pâslaru V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău, Editura Museum, 2001.

ПРОБЛЕМА ИНТЕРИОРИЗАЦИИ В ИСТОРИИ МОЛДАВСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анна ГЛЕБОВА, препод., аспирантка,
Бэлцький государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *The history of music education has several different stages, schools and trends in this area. Implementation of music education methodology is very extended in the contemporary stage. This article examines the different approaches and methods of internalization and identifies principles, which is developed by a number of scientists. On the bases of this principles is proposed a specific method on internalization, which is developed by scientist-musicologist Ion Gagim. In this way is formed the method of internalization, as the most important part of spiritual education.*

Keywords: *music internalization, principles, methods, spiritual education, choral performance.*

В данной статье история музыкального воспитания охватывает несколько различных этапов, школ и направлений в этой области, выявляя тем самым проблемы интериоризации музыки.

В свою очередь, мы разделяем данные периоды на следующие разделы:

1. История музыкального воспитания как наука и как учебная дисциплина. Основные подходы к ее изучению.
2. Педагогическая мысль, практика и ее истоки с периода Средневековья.
3. Музыкальное образование эпохи Возрождения.
4. Профессиональное музыкальное образование конца XVIII – начала XIX вв.
5. Основные тенденции музыкального образования основанные на крупнейших российских педагогов второй половины XIX – начала XX вв.
6. Исторические традиции и современные проблемы музыкального образования.

Отдельные периоды истории музыкального образования подробно освещены у таких известных исследователей, как: О. А. Апраксиной, Е. В. Николаевой, Е. Е. Полоцкой, Н. А. Терентьевой и др.

История музыкального воспитания восходит корнями к истокам человеческой цивилизации. Музыка как определенный интериоризированный вид деятельности, основанный на присущем человеку музыкальном сознании, сопровождала человечество на всех этапах его развития. Соответственно этому, в течение всего периода становления человеческой культуры проблема интериоризации осуществлялась в процессе передачи музыкального опыта через последующие поколения.

К концу XX столетия сформировались научные школы, изучающие историю музыкального воспитания. Кроме того, возрос интерес к историко-педагогическим исследованиям в целом. Осмысливая пройденный путь, человечество осознает, что история образования и педагогики дает возможность установить эффективность педагогических теорий, направлений, систем.

Тем самым, исходя из общих проблем музыкального воспитания вытесняется главная – проблема интериоризации, которая связана с традиционным вопросом психолого-педагогической науки – перехода внешних действий (совершаемых с помощью внешних приспособлений, условий, процессов), в действия внутренние – представляемые как мыслительные механизмы.

Проблема интериоризации, если обратиться к ее истокам, остается на протяжении многих веков не разрешенной, поэтому, изучая историю педагогики, исследуя опыт предыдущих поколений (как положительный, так и отрицательный результат), мы черпаем ответы на вопросы, которые сегодня ставит перед нами педагогическая реальность.

В первую очередь, решение данной проблемы разрешается посредством *интонационного подхода*, в соответствии с которым периодизация музыкального воспитания осуществляется на основе выявления кардинальных изменений в типах интонирования, что влияет не только на содержание собственно музыкального творчества, но и на интериоризацию содержания и методов образования.

При интонационном подходе к изучению музыкального образования проблема интериоризации рассматривается в виде совокупности составляющих его направлений, типов, видов, отраслей, определяемых интонационной природой музыки, с одной стороны, и особенностями ее интонационного постижения – с другой (Е. В. Николаева). В рамках интонационного подхода рассматривается также вопрос о соответствии музыкально-педагогических систем тому музыкальному стилю, на освоение которого они ориентированы¹¹ [4. С. 88].

Во-вторых, интериоризация содействует изменению внутренней, духовной личности посредством музыкального мышления, так как система мыслительных механизмов представляет собой весьма сложное иерархически организованное целое, входящее в структуру музыкального мышления.

Педагогическая мысль и практика в Средневековье имела прямую связь с педагогикой соответствующей деятельности. Обучение подрастающего поколения различным видам деятельности осуществлялось спонтанно, в виде непосредственной передачи опыта. Интериоризация музыки в этом отношении не была исключением.

В данный период предпосылкой возникновения интериоризации музыки в сознании личности является экспрессивность.

Экспрессивность (интериоризированная функция) музыки можно считать наиболее важной предпосылкой формирования музыкального сознания, так как музыка способна нейтрализовать избыточность эмоциональной жизни человека. Уже на раннем этапе развития человек стал выделяться способностью генерировать избыточное количество эмоций в процессе осуществления обычных жизнеобеспечивающих функций. Музыка как невербальное явление, непосредственно выражающее эмоции, способствует эмоциональной разрядке и снятию избыточного психического напряжения.

Искусству Средневековья была свойственна *синкретичность*. Ритуальные театрализованные действия, способствовавшие эмоциональной разрядке человека, включали

¹¹ Николаева Е.В. Концептуальный подход к изучению истории отечественного музыкального образования // Методология музыкального образования: Проблемы, направления, концепции. М.: МПГУ, 1999. С. 81-97.

пение, танцы. Дети включались в эти действия спонтанно, и о направленном обучении музыке, как и о самой музыке, применительно к этому периоду еще нельзя говорить.

В дальнейшем, с ростом эстетического сознания, оформлялись независимые друг от друга виды художественной деятельности. Появление общественного разделения труда, в результате которого дети перестали видеть непосредственную необходимость результатов труда, привело к возникновению целенаправленных действий взрослых по передаче накопленного опыта, включающего те или иные формы принуждения. *Передача музыкального опыта начала осуществляться наравне с передачей опыта в других сферах деятельности, так как музыка к этому времени стала необходимым элементом жизни людей.*

Обратимся к истории, начиная с периода раннего Средневековья (V-X вв). Отрицательное отношение христианской церкви к античному наследию определило резкое торможение образования. Церковь выбирала лишь те виды образования, которые считала нужными. В этот период царила безграмотность, и немногие школы, как правило, при церквях, не могли изменить существующего положения.

Вместе с тем музыкальное образование сделало значительный шаг вперед именно в средние века, так как изучение музыки входило в содержание богословского образования. Епископские кафедры, на основе которых впоследствии, в среднее и позднее средневековье, возникли университеты, стали центрами изучения музыки. Не случайно в средние века наиболее интенсивно развивалась теория музыки, в общем виде составившая впоследствии основу профессионального композиторского творчества. Была начата также реформа системы нотации.

Среди форм музыкального образования преобладало хоровое пение, так как для богослужения требовались профессионально подготовленные музыканты. Певчие воспитывались при церквях и монастырях. Прошедший курс обучения певчий должен был владеть вокальным искусством, помнить наизусть музыку и текст множества песнопений, осваивать новые произведения, уметь руководить хором, сочинять новые песнопения. Синкретичность музыкальной деятельности уже тогда предопределила будущий тип музыканта-универсала. Процесс интериоризированной личности проходил на базе церковного воспитания.

Тесная связь музыки и теологии способствовала тому, что многие выдающиеся мыслители средневековья оставили труды о музыке. Это трактат Августина «О музыке», фундаментальный труд Боэция «Наставление к музыке», трактаты Кассиодора. В этих работах рассматриваются вопросы ритма, метра, движения, а также воспитательной роли музыки. Боэций теоретически обосновал структуру средневековой системы образования, в частности, ее высшей ступени – квадривиума, который был положен в основу образования среднего и позднего средневековья.

В большинстве философских трудов того времени рассматривались вопросы музыкознания, связанные с многоголосием, что диктовалось предпочтением, которое отдавала христианская церковь церковному многоголосному пению.

Первыми преподавателями церковного пения были греческие и болгарские учителя – доместики. В их функции входило пение, руководство хором и обучение певчих. Наиболее знающие из певчих занимались также переписыванием и «исправлением» церковных книг. По мере подготовки собственных русских учителей название «доместик» заменилось на «головщик» (в монастырском хоре) и «первый дьяк» (самый опытный певчий в церковном хоре). К церковному пению допускались только мальчики и мужчины; женское пение практиковалось в женских монастырях.

Необходимо отметить также значительное интериоризированное воздействие, которое оказывала церковная музыка на массы прихожан. В условиях, когда светская

и народная музыка находились под полузапретом, церковная музыка распространялась на огромные массы людей. И хотя круг эмоций, дозволенных церковью для культовой музыки, был ограничен, все же музыка, звучащая в церкви, несомненно, принадлежала к высокому духовному уровню. Это позволяет констатировать важную музыкально-просветительскую роль, которую сыграла средневековая католическая церковь, подготовив тем самым сознание людей к грядущим культурным переменам периода позднего средневековья, получившего название Возрождения.

Универсальность музыкантов в этот период являлась отражением общего процесса движения науки и искусства от синкретической стадии к дифференцированному состоянию. В рассматриваемый период музыкальному искусству еще был свойствен синкретизм: и профессиональные композиторские, и профессиональные исполнительские школы находились на первичной стадии развития, как и музыкальная педагогика. В понятие «музыкант» включалось владение несколькими музыкальными инструментами (как правило, органом и клавесином, зачастую скрипкой, виолончелью и какими-либо духовыми инструментами); наличие композиторского дара и владение профессиональной техникой композиторского письма; владение искусством музыкальной импровизации; умение передавать свое мастерство ученикам.

Если подвести итог деятельности в период с XVI по XVIII вв., то можно выделить одностороннюю направленность проблемы интериоризации, так как церковь диктовала свои условия воспитания.

В начале XVII столетия обучение церковному пению продолжало играть ведущую роль в музыкальном образовании, но претерпевало существенные изменения. Возрастала роль музыкального начала в пении при сохранении духовного. Все это подготовило постепенный переход к партесному пению, что, в свою очередь, служило признаком зарождающегося светского музицирования и музыкального образования.

Об этом же свидетельствовало и то, что к XVII в. постепенно стерлось различие в понятиях «музыка» и «пение». Церковное пение начало принимать концертную форму, что говорит о превращении песнопений в музыку, написанную на духовные тексты. К середине XVIII в. в духовных академиях стали вводить обучение пению.

Стала возрождаться народная ветвь музыкального образования, в течение всего предшествующего времени находившаяся под частичным или полным запретом, так как скоморошество считалось греховным занятием. Начался процесс взаимодействия и взаимопересечения всех трех ветвей музыкального образования.

Вокальная педагогика в России заявила о себе в 1830-е – 1840-е гг. Если до того русские певцы находились под сильным влиянием итальянской оперы, то в этот период появились три вокальных пособия: «Школа пения» М. И. Глинки, «Полная школа пения» А. Н. Варламова и «Метода пения» Г. Я. Ломакина. Позиции, предлагаемые ими, были близки: большое внимание обращалось прежде всего на содержание музыки, «теплоту души», «Язык сердца, чувств и страсти», – так сформулировал это требование А. Н. Варламов.

Вместе с тем, в пособиях подчеркивалась необходимость обучения по специальной системе упражнений и под руководством опытного педагога, а также делались указания о постановке правильного дыхания и выработке дикции.

Общественный подъем, характерный для атмосферы 1860-х гг., способствовал тому, что крупнейшие музыканты России задумывались о путях кардинального переустройства отечественной музыкальной жизни. В России уже существовала сильная композиторская школа; создавались произведения, обессмертившие отечественное искусство. И вместе с тем вкусы большей части публики вполне удовлетворялись не лучшими образцами итальянской оперы, не сходившей со сцены.

Еще одним центром профессионального музыкального образования, помимо консерватории, стали Придворная певческая капелла в Петербурге и Синодальное училище в Москве. В них сосредоточилась подготовка профессиональных музыкантов – певчих и руководителей хоров, что дает основание считать их базой отечественного **дирижерско-хорового образования**. Эти учреждения традиционно совмещали функции концертной организации и учебного заведения. Руководили ими в конце XIX столетия виднейшие музыканты: Придворную певческую капеллу возглавляли М. А. Балакирев и Н. А. Римский-Корсаков, а во главе Синодального училища находился С.В.Смоленский, ставший одной из значительных фигур в истории отечественного профессионального и общего музыкального образования.

В конце XIX в. в России массовое музыкальное образование для неимущих осуществлялось в виде практики пения в церковноприходских школах. Материалом служили самые примитивные песни и молитвы, которые еще упрощались в «педагогических целях». Вели занятия зачастую люди, не имеющие даже начального музыкального образования. Из этого следует, что возможности общего музыкального образования ограничивались отсутствием соответствующей системы образовательных учреждений.

Попыткой преодолеть отсутствие такой системы было создание М. А. Балакиревым и Г.Я.Ломакиным бесплатной музыкальной школы (1862). Целью ее деятельности была предоставлена тем, кто не имел возможности оплачивать занятия, и делать это на музыкальном репертуаре высокого художественного уровня, включавшем лучшие музыкальные произведения, доступные детям. Обучение производилось посредством хорового пения.

Таким образом, к началу XX в. Россия обладала не только сложившейся системой профессионального музыкального образования, включавшей, помимо консерваторий, не только ряд постепенно возникших музыкальных училищ и школ, но и высокоразвитые исполнительские школы по основным направлениям музыкального искусства.

В Западной Европе также интенсивно развивалось профессиональное музыкальное образование. Его центрами стали консерватории – высшие музыкальные учебные заведения, готовившие музыкантов-исполнителей и теоретиков-композиторов. Возникали консерватории разными путями: и как продолжение церковного профессионального музыкального образования, и как школы высшего музыкального мастерства, образовывавшиеся вокруг выдающихся музыкантов. Интенсивно развивалось также частное преподавание музыки, и многие крупные европейские музыканты именно таким путем получили образование.

В дальнейшем, с появлением ряда музыкальных училищ и школ, стала ощущаться потребность в реформе профессионального музыкального образования.

Рассмотрение проблемы воспитания ученика происходили уже на более значительном уровне, привлекая при этом более широкую аудиторию. Но проблема интериоризации, т. е. рассмотрение личности на духовном ее уровне, здесь явно не достаточны. Подходы и методы больше направлены больше на технические элементы, чем на духовное воспитание.

В начале XX-ого века создание системы **общего музыкального образования** входило число задач, декларированных как продолжение курса на всеобщую грамотность, а также демократизацию искусства, лишение его элитарности. Такое направление, совпадающее с новыми идеологическими установками, способствовало, в целом, успешному решению данной задачи. Этому способствовало также то, что к

данной проблеме подключились виднейшие музыканты и педагоги: Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, Н. Я. Брюсова, В. Н. Шацкая и др. Ими были в целом разработаны содержание и формы массового музыкального воспитания. Урок музыки, ставший основной его формой, понимался не только как урок пения и музыкальной грамоты, но как способ вхождения ребенка в музыкальное искусство, чему должно было способствовать также слушание музыки.

Уроки музыки были введены в программу общеобразовательных школ (единой трудовой школы) как обязательные.

Одновременно с созданием системы общего музыкального образования в первые годы Советской власти осуществлялось давно назревшее упорядочивание *профессионального и предпрофессионального* образования.

В результате многочисленных преобразований были найдены удачные формы профессионального обучения музыке, сохранившиеся в целом на протяжении всего XX столетия.

Различные литературные источники музыкального образования раскрывают перед нами историю вопроса об интериоризации хорового пения, о певческом голосе детей, об особенностях его звучания, о различных методических приемах в обучении пению.

Во второй половине XIX века хоровое искусство признается официальным. Церковь начинает вводить хоровое пение во время служб. Вначале они имели чисто религиозную окраску, но через определенное длительное время стали использовать светские материалы. Ярчайшим представителем является Гавриил Музическу, – который одним из первых начал сочинять музыку для хоров, в том числе школьных, а также переложения народных песен и мелодий.

Фактором, повлиявшим на развитие хоровой музыки в музыкальном образовании и воспитании, послужило принятие властями в 1874 году решения о проведении хоровых занятий в государственных учебных заведениях¹².

Благодаря хоровой деятельности, введенной в содержание школьного музыкального воспитания, расширяются дидактические и воспитательные цели предмета «пение», состоящие в формировании навыков чистого интонирования, а также развитие интереса и любви к музыке. Это следует из программы Кишиневской прогимназии 1877 год «...пение сделано обязательным для всех имеющих голос, последствием чего было оживление любви к пению и образованию прекрасного детского хора»¹³. Данная позиция отражала прогрессивные идеи педагогов-музыкантов, в частности Георгия Асаки: «... мелодия и гармония содержит прекрасную силу пробудить в ребенке целый мир идей, чувств, желаний, эмоций, которых раннее ничто не могло пробудить в глубине души»¹⁴.

Пробуждение каких-либо чувств, эмоций в глубине души, как выражается педагог Г. Асаки, является одним из элементов интериоризированного подхода и на базе этого раскрывает воспитательную цель предмета урока хора.

В 1893 году открылась музыкальная школа В. П. Гутора, просуществовавшая недолгое время, вновь открытая только в 1900 году и проработавшая после этого в течение 7 лет. В 1899 году по инициативе композитора В. Ребикова общество «Гармония» было преобразовано в Кишинёвское отделение Русского музыкального

¹² Национальный Архив Республики Молдова: ф. 316, оп. 1. д. 832, л. 3.

¹³ Национальный Архив Республики Молдова: ф. 152, оп. 1. д. 91, л. 7.

¹⁴ Асаки Г. О педагогической реформе Фребеля // Календарь для румын. – Яссы, 1862.

общества. При нём в 1900 году было образовано музыкальное училище. В 1902 году была открыта школа пения. Её руководителем стал композитор К. Ф. Хршановский.

Таким образом, интериоризированный подход применяется больше в теории, чем на практике учебного процесса и вплоть до XIX века на содержание школьного музыкального воспитания не оказывало значительного влияния на развитие хоровой музыки. В учебных планах отдельных школ, наряду с предметом «церковное пение», появляется предмет «музыка».

Конец XIX – начало XX вв. является важным периодом в истории народа Молдовы. Политически разделенные земли воссоединились, и Молдова стала частью государства Румынии. После объединения наука, культура и образование Молдовы получили возможность определенного прогресса. Выявление прогрессивных тенденций обозначили перспективу совершенствования современной системы музыкального воспитания и образования.

Рождается влияние передовых идей румынской педагогической науки, движение за возрождение традиций национальной школы, где важным условием должно было быть создание хора и руководство им. Многие деятели того времени – К. Киреску (министр образования), Д. Брязул (инспектор музыки в министерстве образования), Шт. Бырсэнеску (директор педагогической школы) подчеркивали особую роль музыкального воспитания в период национального и духовного возрождения Молдовы.

Выдающийся ученый-педагог Онисифор Гибу замечает, что «...без национального пения школа не может быть национальной»¹⁵.

Реформа образования предполагала ввести предмет «Музыка» во все ступени обучения: начальное, среднее и средне-профессиональное. Музыкальное воспитание в школе строилось не только на народной, но и на духовной музыке: пении церковных гимнов и церковных обрядовых песен.

Большое влияние на развитие педагогической мысли Молдовы оказали влияние прогрессивные идеи видного педагога Штефана Бырсэнеску, который обращал большое внимание на музыкально-педагогическую подготовку будущих учителей. «Значение пения является неоспоримым фактом. Оно имеет свойство вызывать эмоции, развивая чувства и волю, развивать ухо и голос...»¹⁶.

Таким образом, в интериоризации обучения и воспитания прослеживается одна из сторон хорового искусства необходимые перцептивные органы чувств для улучшения качества звучания вокально-хорового исполнения.

Из воспоминаний Ясской консерватории Дж. Паску узнаем интересные факты о музыкальной подготовке будущих учителей: «Очень серьезное внимание уделялось хоровому классу, так как каждый учитель сельской школы был обязан организовать в селе хор»¹⁷.

Присутствие предмета «музыка» и «пение» в начальных и средних школах позволяет констатировать, что музыкальное воспитание приобретает системный характер, строится на принципе преемственности и носит национальную направленность.

В 1930 году Кишинёв стал одним из крупнейших культурных центров Молдовы. Ведущие педагоги того времени: Брага Теодор (преподаватель вокальной музыки

¹⁵ Ghibu O. *Cuvinte catra tineretului intelectual basarabean*. – Chişinău, Cartea Românească, 1927.

¹⁶ Barsanescu St. *Pagini nescrise din Istoria Culturii Româneşti (sec. X-XVI)*. – Ed. Academiei RSR, Bucureşti, 1971. – 303 p.

¹⁷ Личный архив Паску Дж. (профессора Ясской консерватории, старейшего преподавателя Румынии).

лица «Хаждеу»), Колибару Элизу (преподаватель вокальной музыки в лицее «Генерал Бертело»), Михай Быркэ (композитор, педагог), Михай Березовский (дирижер и педагог), Василий Попович (учитель музыки в лицее «Кармен Сильва»).

Однако самое большое развитие в этот период получает государственная система музыкального воспитания и образования. Это произошло путем введения уроков пения и музыки в школах, улучшения музыкально-педагогической подготовки учителей начальных классов.

В XX веке как в Молдове, так и в России в общеобразовательных школах приобщение учащихся к музыкальному искусству проходило, в основном, посредством хорового пения как на уроках музыки, так и на занятиях школьных хоровых коллективов. Школа «пела», регулярно проводились конкурсы школьных хоров сельских, городских, республиканских и других уровней. Учителя музыки успешно использовали хоровое музицирование как действенную форму воспитания музыкально-эстетических потребностей, вокально-хоровых умений и навыков. На занятиях школьного хора проходил активный процесс формирования тех сторон личности школьника, которые делают учащегося более активным и наблюдательным в жизни, вырабатывают способность анализировать себя, свои мысли и поступки с точки зрения любви к искусству. Массовость как одна из характерных черт хорового творчества помогала решать проблему коллективного воспитания¹⁸.

Тенденции в развитии детского хорового воспитания в прошлом столетии привели к трансформации *методов* обучения. Так, наряду с существованием и использованием традиционной абсолютной сольмизации стали разрабатываться новые приемы и методы ознакомления с нотной грамотой и овладения закономерностями музыкальной речи на материале народного и профессионального творчества.

В XX столетии проблематика работы с хором легла в основу многих научно-методических исследований, осуществленных известными деятелями музыкального искусства в Молдавии, – Д. Брязулом, К. Брэилою, Г. Гэлинеску, М. Ботезом, И. Кроитору.

Из этого следует, что методики развития вокально-хоровых навыков прошлого столетия при всем их разнообразии раскрывают лишь некоторые, отдельные стороны интериоризированного подхода в обучении.

Таким образом, в XX столетии системе музыкально-эстетического воспитания, образования и развития школьников присуща такая основная черта, как направленность методических разработок, которая позволяет лишь приоткрыть необходимость внутреннего духовного равновесия человеческой личности. Музыкальное воспитание является средством активизации духовного потенциала личности, компенсирующим недостаток его проявления в других областях духовной жизни, – это и есть актуальная проблема интериоризации как средства духовного развития человека.

В последнее десятилетие ситуация с вокально-хоровой работой в музыкальных школах Молдавии изменилась. Меняющиеся условия функционирования музыкального искусства, развитие средств массовой музыкальной коммуникации как следствие на происходящие изменения в музыкальном сознании современного слушателя и исполнителя требуют дальнейшей разработки проблемы развития интериоризации, так как создается необходимость преобразования образно-эмоциональных свойств и качеств, глубоких по содержанию и духовному переживанию, что закладывает

¹⁸ Бальчитис, Э. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательных школ Литвы / Э. Бальчитис // Музыкальное воспитание в СССР. 1978. Вып. 1. С. 35-39.

основы для формирования нового интериоризированного отношения к вокально-хоровому искусству.

Библиография:

1. Gagim, Ion, *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău: Editura ARC, 1996. 224 p.
2. Gagim, Ion, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Editura TIMPUL, 2007. 282 p.
3. Гажим, Ион, *Музыка как великая педагогика. Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков*. Материалы VIII Международной Конференции, Москва: 2004.
4. Асафьев, Борис, *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. – Москва – Ленинград: Музыка, 1965.
5. Бобровский, Виктор, *Тематизм как фактор музыкального мышления*: Очерки: В 2-х вып. Вып. 1.- Москва: Музыка, 1989. 268 с.
6. Восприятие музыки: Сб. статей/Ред.-сост. В. Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980, 256 с.,
7. Кушнир, Михаил, *Комплексная методика развития музыкального мышления. Проблемы развития системы музыкального образования*: Сб. тр. вып. 87/ГМПИ им. Гнесиных. Москва: 1986. 176 с.
8. Михайлов, Михаил, *Методологическая культура педагога-музыканта. О некоторых психологических механизмах музыкального мышления*, Под ред. Э. Б. Абдуллина, Москва: Издательский центр „Академия”, 2002. 272 с.
9. Назайкинский, Евгений, *Логика музыкальной композиции*, Москва: Издательство, Просвещение, 1982. 318 с.
10. Рачина, Белла, *Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе, Учебное пособие*. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2007. 544 с.
11. Сохор, Арнольд, *Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия // Проблемы музыкального мышления*, Москва, 1974. 202 с.
12. Соколов, Олег, *О принципах структурного мышления и музыки // Проблемы музыкального мышления/Сост. М.Г.Арановский – Москва: Музыка, 1974.*
13. *Vacarciuc, Mariana, Dezvoltarea a micului școlar prin muzica și cînt. Ghid metodic pentru studenții facultății Pedagogie, învățători și profesori de Educație Muzicală*, Centrul ed.-poligr. a Univ. Pedagogice Ion Creangă, Chișinău, 2002. p. 91.
14. Шадриков, Владимир, *Базовые компетенции педагогической деятельности// Проблемы музыкального мышления*, Москва: 1970. 129 с.

MORICE HALBWACHS – ÎNȚIATOR AL PARADIGMEI „MEMORIE COLECTIVĂ”

Efim MOHOREA, *dr. hab., prof univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *The study has as objective the presentation of some key concepts, which are necessary in order to understand the collective memory, the way in which the collective memory frames are formed and kept in time, but also the relation between memory and oblivion at the collective identity level.*

M. Halbwachs founded social studies of memory. His works include the issue of correlation of individual and collective memory, cultural memory functions.

Keywords: *memory, collective memory and oblivion, collective memory frames: the language, family, religious community and the social classes.*

Introducere

La finele secolului al 20-lea în științele socio-umane s-a format o nouă paradigmă științifică ce poartă numele de „Memory Studies” („Studii ale memoriei”). În cadrul acesteia se cercetează diverse aspecte ale fenomenului social complex *memorie – amintire – uitare*. Dimensiunea colectivă a memoriei se denotă prin variați termeni: „collective memory”, „social memory”, „cultural memory”, „popular memory”, „public memory” („me-

morie colectivă”, „memorie socială”, „memoria poporului”, „memoria culturii”, „memoria simțului comun”) etc. Numărul publicațiilor pe aceste teme a produs o adevărată „explozie memorială” („memory boom”).

Unitatea organică dintre memoria și amnezia (uitarea) socială, așa cum ea ni se prezintă într-un foarte mare număr de lucrări speciale, reprezintă un fenomen extrem de complicat, pluridimensional și multifuncțional, ce se manifestă în variate contexte sociale. Îmbinarea de cuvinte „memorie” și „socială” ne informează că avem de a face cu obiectul diferitor științe de natură *istorică, psihologică și sociologică*.

Unitatea dintre memorie și uitare a fost și rămâne una din problemele fundamentale ale existenței umane – din antichitate și până în prezent.

Fiind la început obiectul meditațiilor filosofice (de la Platon și Aristotel până în secolul al XX-lea), mai apoi al investigațiilor psihologice, în zilele noastre, memoria a devenit o problemă interdisciplinară – a cercetărilor în etnografie, sociopsihologie, psihologia cognitivă, istoriografie, științele comunicării, filosofia socială, filosofia culturii ș.a.

Inițial fiind privită ca însușire doar a psihicului *individului* uman, actualmente memoria, în viziunea multor specialiști, se prezintă drept atribut și al *colectivelor* omenești (familie, colective de muncă, clase sociale, comunități religioase, popoare etc.). Specialiștii din diferite domenii ale științei folosesc termenul *memorie colectivă* sau *socială*. De rând cu noțiunea *memorie socială* (gen proxim) mai întâlnim și termenii *memorie istorică, memorie culturală, memorie politică* ș.a. (specie). În ultimele câteva decenii au fost publicate multe lucrări consacrate diferitor aspecte ale memoriei sociale, mai ales, în țările occidentale.

1. Atribute ale memoriei individuale

Problematika memoriei individului uman a atras atenția gânditorilor încă din antichitate. Pentru a înțelege mai bine aspectele contemporane ale problematicii memoriei colective vom analiza succint evoluția problemei memoriei în istoria gândirii științifice.

Inițial, problema memoriei a fost cercetată de gânditorii antici (a se vedea: Рикёр 2004: 25-43). Spre exemplu, Platon, în dialogurile „Sofistul”, „Menon”, „Phaidon”, „Phaidros” interpretează memoria drept o *reprezentare în prezent a lucrurilor absente*. El analizează coraportul dintre lucrurile sensibile, „amprente” (urmele) acestora, lăsate în organele de simț, imaginile despre lucruri și memoria despre lucruri (imaginile despre lucruri în absența lucrurilor). În linii generale, procesele mnezice (de memorare) sunt tratate, în opera lui Platon, astfel. Lucrurile acționând asupra organelor de simț, lasă în acestea un fel de „urme” (*typos*), iar impresiile senzoriale, trăirile sufletești (*pathemata*) și imaginile mintale (*eikon*) ce corespund lucrurilor sunt păstrate în suflet și alcătuiesc memoria. Disparația, „ștergerea” (*semeia*) urmelor lucrurilor din suflet ar însemna *uitarea*. Aristotel, în lucrarea „Peri mnemes kai anamnesios”, cunoscută în traducere latină ca „De memoria et reminiscencia” („Despre memorie și reamintire”) sau „Parva naturalia”, a încercat să definească memoria. El începe analiza problemei de la *obiectul* memoriei, *lucrul*. Memoria se deduce, fiind raportată la lucruri: *Când însă, în lipsa lucrurilor, avem cunoaștere și percepție, atunci e vorba de memorie*. Memoria, în viziunea filosofului din Stagira, are capacitatea de a face prezente obiecte și situații ce *lipsesc*. Aristotel în „Tratatul despre suflet” definește memoria drept o *forță a sufletului, ce descrie lucrurile care nu mai sunt*. El subliniază că memoria se află în raport cu *timpul*, care devine parametru al cunoașterii: *Când lucrează memoria, ne dăm seama că am văzut, auzit sau învățat un lucru mai înainte*. Ori *mai înainte și mai târziu* sunt categorii ale timpului, adică există *în timp (en chronoi)*. Astfel, percepția timpului devine o condiție a memoriei: *Numai acele ființe care percep timpul au memorie, și tocmai prin faptul că îl percep*. Cum este adevărat că se amintește fără a avea în prezent lucruri, tot așa este adevărat că amintirea lucrurilor se produce doar atunci când *se scurge*

timpul. Memoria acționează doar asupra trecutului pentru că ea, spune Stagiritul, *nu este nici percepție, nici concepere cu mintea, ci posesiunea sau înrâurirea uneia din ele, după trecerea unui anumit timp*. Așadar, este nevoie ca timpul să se „așeze” (încadreze) între momentul percepției și cel al reactualizării evenimentului percept. Definirea memoriei prin timp este *marea contribuție* a expunerii aristoteliene, ceea ce Paul Ricoeur numește „recunoașterea specificității funcției temporalizante a memoriei”. În legătură cu prezentul, Aristotel afirmă că *nu există amintire a prezentului în prezent*, iar viitorul este doar *posibil, probabil*. Memoria nu are contact cu ceea ce va urma, cu ceea ce proiectează mintea umană. Având în vedere că omul păstrează în memorie amintirea imaginii unui obiect, neavând acel obiect în fața ochilor, el este nevoit să și-l reamintească. Aristotel spunea: *Când facem să revină cunoștința pe care am avut-o mai înainte sau senzația, sau acel lucru a cărui posesiune o numim memorie, atunci are loc reamintirea*. Astfel memoria face posibilă „aducerea trecutului în prezent”. Dar acest „trecut” pe care ni-l reamintim, nu este trecutul adevărat, cel inițial. Evenimentele trecute și re trăite, datorită memoriei, pot fi modificate, chiar falsificate, deoarece, cum spunea Aristotel, *nimic nu împiedică pe cineva să se amăgească, părându-i-se că-și amintește, fără să-și amintească în fapt*. Aristotel atrăgea atenția asupra posibilității influențării amintirii de *imaginație*, când omul depune eforturi pentru a-și aminti evenimentele trecute. Deci constatăm, că memoria poate fi *modificată*, atât din interior, spre exemplu, prin autoinstruire, cât și din exterior, de pildă, prin manipulare. Fiind un atribut al psihicului, memoria se manifestă ca o entitate relativ mobilă, variabilă, adică e supusă schimbării, chiar uitării. De pildă, filosoful medieval Augustin în *Confesiuni* prezintă legătura dintre memorie și uitare astfel: *Atunci când memoria pierde ea însăși ceva, cum se întâmplă când uităm și căutăm să ne amintim de un lucru, unde oare căutăm dacă nu în memoria însăși? Iar dacă memoria ne prezintă cumva un lucru în locul altuia, noi respingem ceea ce ne prezintă, până când apare ceea ce căutăm*. Studiul propriu-zis (științific) al memoriei a debutat odată cu experimentele realizate de psihologul german Herman Ebbinghaus (1850-1909). Cercetările experimentale ale memoriei au fost publicate de el în lucrarea „Despre memorie” (1885). H. Ebbinghaus a studiat experimental procesele de *memorizare* și *uitare*, elaborând metode, prin care se pot stabili particularitățile memoriei. Literatura de specialitate oferă variate interpretări și definiții ale memoriei. În sens logic, notele esențiale și necesare ale memoriei se conțin în următoarea definiție lapidară: Memoria este „capacitatea de a achiziționa, conserva și restitui informații” (Doron, Parot 1999: 489). Deci orice sistem mnezic (natural sau artificial) trebuie să îndeplinească, cel puțin, următoarele trei funcții esențiale: de a achiziționa, de a conserva (păstra) și de a restitui (reproduce) informații.

În fond, memoria reprezintă un subsistem complicat al psihofizicului omenesc al cărui conținut este redat prin termeni speciali. În acest context, psihologul Mihai Golu scrie: „Într-o primă aproximare, memoria este ceea ce se obține în urma proceselor și operațiilor de *engramare/encodare, stocare* și *conservare* a informațiilor despre stările surselor externe și despre acțiunile și trăirile subiectului în raport cu ele” (Golu 2007: 537).

În viața omului, memoria mai îndeplinește și alte funcții: de autoidentificare, adaptare la mediu, de acumulare a cunoștințelor ș. a. Prin *valoarea adaptativă* și rolul ei în *echilibrarea organismului cu mediul*, memoria a fost caracterizată de către psihofiziologul rus I.M. Secenov (1828-1905) drept *condiție fundamentală a vieții psihice, piatră unghiulară a vieții psihice*. Memoria individuală este un mecanism informațional reglatoriu și mai îndeplinește funcția comunicativă între persoane, iar, în calitate de atribut al conștiinței omenesti, se manifestă atât ca fenomen natural, cât și *social*. Pentru a evidenția esența memoriei sociale, trebuie să privim memoria în contextul raporturilor *individ – colectiv – societate*. Inițiator al cercetării memoriei colective la nivel teoretic se consideră sociologul și filoso-

ful francez Maurice Halbwachs (1877-1945). În 1925 M. Halbwachs publică lucrarea „Les cadres sociaux de la mémoire” („Cadrele sociale ale memoriei”), iar în 1950 (post mortem) iese de sub tipar studiul „Mémoire collective” („Memoria colectivă”). În aceste lucrări savantul francez analizează fenomenul memoriei colective, evidențiază determinantele (resursele, condițiile etc.) sociale de care depinde acest fenomen. Mai întâi, memoria este o entitate individuală de natură „autobiografică”. Ea îi asigură individului uman identitate personală și propriul traseu în viață, iar memoria colectivă, obiectul principal al preocupărilor teoretice ale lui M. Halbwachs, se datorează factorilor sociali (condițiilor sociale, relațiilor dintre membrii colectivelor omenești etc.). Limba, familia, comunitatea religioasă și clasele sociale, consideră M. Halbwachs, asigură materialul necesar formării memoriei colective.

Inițial, termenul „memorie colectivă” era folosit de M. Halbwachs în calitate de metaforă științifică. Este neobișnuit de a vorbi despre memoria unui grup, chiar metaforic, spune M. Halbwachs. Se pare, continua el, că astfel de facultate n-ar putea să existe, nici să dureze, decât în măsura în care ea ar fi legată de un corp sau de un creier individual. Dar să admitem, pentru moment, că există, pentru amintiri, două modalități de a se organiza și care ar putea să se grupeze astfel, în jurul unei persoane concrete, care și le imaginează ca fiind repartizate astfel în interiorul unei asociații, mari sau mici, încât, parțial, să le aparțină și acestora. Ar exista, deci, memorii individuale și memorii colective. Cu alte cuvinte, individul poate participa la două feluri de memorii. Dar participând sau la una dintre ele sau la alta, persoana va manifesta atitudini foarte diferite, ba chiar contrare. Pe de o parte, individul se află în cadrul personalității sau a vieții sale personale unde se vor plasa propriile amintiri: anume acelea ce sunt comune cu ale altora și nu i se vor înfățișa lui decât sub aspectul prin care ele îl interesează într-atâta, încât el se distinge de ceilalți. Pe de altă parte, în unele cazuri, individul va fi capabil să se comporte astfel, de parcă ar fi membru al unui grup care contribuie pentru a evoca și a întreține amintiri impersonale, în măsura în care acestea prezintă interes pentru grup. Aceste două memorii deseori se interpătrund, în particular, dacă memoria individuală poate să confirme, să precizeze și chiar să acopere unele din lacunele acestora, să se situeze sub memoriile colective, să se amplaseze în acestea, să se confunde momentan cu ele, adică tot ce a fost adus din exterior să fie asimilat și încorporat în propria substanță (a se vedea: Halbwachs 1950: 25-26). Așadar, M. Halbwachs conchide: „Memoria colectivă, pe de altă parte, cuprinde memoriile individuale, dar nu se confundă cu acestea. Ea evoluează după legi proprii, iar dacă în ea mai pătrund câteodată și unele amintiri individuale, acestea-și schimbă înfățișarea, odată ce sunt reasezate într-un ansamblu care nu mai este o conștiință personală” (idem: 26). Din cele menționate, se poate observa că memoria colectivă se manifestă ca fenomen *supraindividual*, fiind *exterioară* față de memoriile individuale și poate fi considerată fapt *colectiv*. Amintirile ce fac parte din memoria colectivă sunt rezultatul unui proces de integrare pe mai multe niveluri: individ, colectivitate, societate.

Având în vedere că fenomenele mnezice au un caracter mobil și complex, putem spune că *memoria colectivă reprezintă acel sistem dinamic psihofiziologic de prelucrare, stocare și reactualizare a informațiilor ce au aceeași semnificație și valoare pentru o întreagă colectivitate umană (familie, grup social, comunitate religioasă, popor, societate)*.

Mulți autori identifică termenii „memorie colectivă” și „memorie socială”. O analiză mai profundă a lucrărilor lui M. Halbwachs ne convinge că savantul francez făcea distincție între memoria individuală, memoria colectivă și memoria socială; la el memoria socială (adică a societății) reprezintă rezultatul integrării conținuturilor unor multiple memorii colective, ce coexistă într-un spațiu geografic, timp istoric și cultural comun, fiind, în același timp, caracteristice pentru fiecare grup, în parte.

2. Teoria lui M. Halbwachs despre cadrele sociale ale memoriei

M. Halbwachs a contribuit esențial la fundamentarea ideii despre memorie ca „cunoaștere actuală a trecutului” ce reprezintă nu atât „conservarea imaginilor”, cât „reconstruirea imaginilor”. În concepția savantului francez, memoria se prezintă ca o „funcție simbolică”, iar amintirile sunt determinate de posibilitatea de a avea idei generale. M. Halbwachs susține că indivizii umani nu trăiesc în mod izolat, ci permanent se află în relații cu ceilalți, având cu aceștia o identitate comună care se bazează pe o memorie colectivă.

Condițiile sociale, împrejurările vieții diferitor colective de oameni, împreună cu factorii geografici etc., determină conștiințele individuale, inclusiv, procesele memorale. Societatea ca producător de valori îi asigură pe membrii săi, de asemenea, cu mijloace de gândire și limbă.

Pentru procesele de reconstrucție funcțională a memoriei trebuie să existe elemente sociocognitive care ar putea filtra amintirile. Astfel de factori sociali, relativ stabili, la M. Halbwachs, poartă numele de „cadre sociale” ale memoriei. Acestea sunt: timpul, spațiul, limbajul și noțiunile curente, adică sistemul conceptual curent al societății. Rapelul unei amintiri, recunoașterea unui element deja prezent în memorie, necesită ca să existe, conform lui M. Halbwachs, o continuitate între cadrele trecutului și ale prezentului. „Individul care își amintește trebuie să se afle în cadre sociale similare, cel puțin, să poată regăsi cadrele perioadelor trecute. Limbajul este un cadru în sensul unui sistem de convenții sociale. Spațiul și timpul permit localizarea amintirii. Astfel va exista un timp colectiv convențional, comun fiecărui grup, prin care el va corespunde cu propriul său trecut. Când privește timpul social, acesta este exterior grupului și îi va permite să unifice memoriile, furnizându-i o referință comună” (Tavani 2012: 10-11).

M. Halbwachs scria că oamenii își pot aminti doar cu condiția că ei vor regăsi, în cadrele memoriei colective, locul evenimentelor trecute care îi interesează: „O amintire este cu atât mai bogată, cu cât, într-un punct, se întâlnește tot mai multe din aceste cadre care, în fine, se încrucișează și, parțial, se acoperă una pe alta. Uitarea se explică prin dispariția acestor cadre sau ale unor părți ale lor, astfel că atenția noastră n-ar fi capabilă să se fixeze asupra lor sau că ea s-ar fixa asupra altora... Dar uitarea sau deformarea a careva dintre amintirile noastre, de asemenea, se explică prin faptul că aceste cadre se schimbă, de la o perioadă la alta. Societatea, în dependență de circumstanțe și timp, își reprezintă trecutul în diverse moduri: ea modifică convențiile. Așa cum fiecare din membrii săi se supune acestor convenții, tot așa ei își orientează amintirile în același sens în care evoluează memoria colectivă. Trebuie, așadar, de renunțat la ideea că trecutul se păstrează în memoriile individuale în așa fel, de parcă din el ar fi extrase tot atâtea probe distincte, câți indivizi ar fi fost. Oamenii, trăind în societate, utilizează cuvinte al căror sens îl înțeleg: aceasta este condiția gândirii colective. Fiecare cuvânt (înțeles) este acompaniat de amintiri și nu există amintiri cărora să nu le corespundă cuvinte” (Halbwachs 1925: 199). De fapt, aceasta este semnificația *cognitivă* și *comunicativă* a termenului „memorie socială”, ca memorie *a societății* care i-a asigurat pe indivizi cu limbă și gândire. Anume societatea le oferă indivizilor acel instrumentar rațional prin care ei pot să înțeleagă semnificația lucrurilor pe care le amintesc, deoarece inexistența cuvintelor corespunzătoare obiectelor ar împiedica memorarea. Cu alte cuvinte, semnificația lucrurilor se readuce în memorie, numai dacă pentru ele există termenii lingvistici corespunzători. Mai târziu, aceste idei ale lui M. Halbwachs au fost confirmate experimental.

E de menționat că, în viziunea lui M. Halbwachs, semnificația faptelor și evenimentelor concrete nu au un caracter universal, deoarece depind de grupurile umane. Trecutul se „reconstruiește” cu ajutorul semnificației elementelor din trecut. Cum remarca M. Halbwachs, evocarea propriului trecut presupune apelul la reperele fixate de societate: *spiritul recon-*

struiește amintirile sub presiunea societății. Societatea impune indivizilor anumite modele, standarde, adică restricții. Deci memoria societății, conform teoriei „cadrelor sociale” a lui M. Halbwachs, are un caracter „coercitiv” asupra conștiințelor individuale, inclusiv, a memoriei. Amintirea evenimentelor din trecut („reconstrucția trecutului”) se produce în alte condiții spațiale și temporale, care sunt legate de anumite circumstanțe sociale (căsătoria, nașterea copiilor, încadrarea în muncă, schimbarea locului de trai etc.). Așadar, termenul „memorie socială”, frecvent utilizat în literatura de specialitate, de facto, înseamnă „*memorie colectivă*”, de amintire a unor grupuri umane (familie, colective de muncă, clasele sociale, comunități religioase) pentru care evenimentele din trecut au semnificație concretă, specifică pentru grupul sau colectivul respectiv.

Din cele expuse mai sus, putem formula următoarea concluzie. Conform teoriei lui M. Halbwachs, atât stocarea informațiilor, cât și reamintirea lor reprezintă procese memorale, determinate de condițiile sociale concrete: cele mai multe amintiri sunt obținute grație societății. Aceste amintiri sunt evocate în interacțiune cu ceilalți membri ai grupului respectiv (familie, colectiv de muncă, clasă socială, comunitate religioasă, națiune etc.). Amintirile, exprimate prin vorbire, implică limbajul natural – produs social. Reamintirile presupun plasarea individului într-un context concret (de colectivitate), căruia M. Halbwachs i-a dat numele de „cadru social”.

Deja am menționat că memoria individuală, de asemenea, are conținut social, pentru că oricare reamintire se manifestă prin anumite forme verbale (vorbire internă, enunț etc.), iar acestea implică limba – sistem lexical și reguli gramaticale – produs al societății. Așadar, reiese că nu individul, ci grupul este „depozitarul” memoriei comune, adică a „memoriei colective”. Din cele expuse supra, mai apare problema *localizării* memorie colective. Se știe că memorarea este un proces psihofiziologic, determinat de activitatea cerebrală a indivizilor. M. Halbwachs recunoștea că amintirile aparțin indivizilor, care, prin memorie, își reamintesc evenimentele trecutului. Dar, spunea savantul francez, amintirile colective au caracteristici specifice pentru că „societatea îi obligă pe oameni nu numai să reproducă, în gândire, din când în când, evenimentele anterioare din viața lor, dar încă și să le rețușeze, să le reorganizeze și să le completeze în așa fel, încât fiind totuși convinși că amintirile noastre sunt exacte, noi le-am comunicat acel prestigiu, pe care ele, în realitate, nu le posedau” (Halbwachs 1925: 86). Dacă vom încerca să găsim „organul” prin care colectivul produce operațiile mnezice, probabil că, în mod nemijlocit (materializat ca „substanță”), nu îl vom găsi. Poate sună prea categoric, dar suntem nevoiți să constatăm că *unica realitate concretă* a memoriei este, totuși, sistemul mnezic individual. *Amintirea, rapelul (reamintirea) și mecanismele psihofiziologice* cerebrale, care asigură realizarea proceselor memorării, sunt plasate în creierul omenesc. Pe scurt, memoria individuală este localizată în creierul individului omenesc. Ea se formează prin acomodarea individului la condițiile, atât ale mediului natural, cât și ale celui social, deci are conținut *social* (prin limbă, tradiții, norme morale, juridice, tehnice etc.). În privința memoriei colective, putem spune că ea reprezintă sistemul memoriilor colectivului respectiv, adică modelul general pentru memoriile individuale. În acest caz, nu poate fi vorba de un *organ* special al memoriei colective. Dar colectivele concrete (familiale, profesionale, culturale, sportive, educaționale, religioase, naționale etc.) păstrează *trăiri* ale anumitor evenimente (familiale, culturale, istorice), au *sentimente și orientări valorice* specifice ce aparțin anume acestui colectiv. Emoțiile, sentimentele, rațiunea colectivă, adică psihicul colectiv (al colectivului), reprezintă suportul spiritual al memoriei colective. Prin „optica” acestora sunt privite evenimentele trecutului, adică amintirile, evocările, rapelul, reminiscența etc., într-un cuvânt, *memoria*: familiei, a colectivului de muncă, a comunității religioase, a clasei sociale, a națiunii, a societății. Me-

moria colectivă, (componentă a conștiinței societății date) rămâne a fi un fenomen ontic de natură spirituală ce nu poate fi separat de psihicul uman. Cultura materială, bibliotecile, muzeele, operele de artă, arhivele etc., analizate în contextul memoriei sociale, sunt doar *suportul material* al memoriei – fenomen spiritual. Faptul că anumite colectivități omenești (grupuri sociale, colective profesionale, religioase, etnice, culturale etc.) au aceleași sentimente, reprezentări, idei despre trecutul lor, poate fi lămurit prin condițiile asemănătoare (naturale, materiale, spirituale etc.) ale vieții lor, orientările valorice, concepțiile despre lume, idealuri etc. Așadar, deși memoria colectivă are un caracter supraindividual, exterior memoriei individuale, ea rămâne a fi un fenomen *spiritual*, însă nu de natură individuală, ci *colectivă*. Având în vedere că dezvoltarea umană rezultă dintr-o interacțiune dinamică între indivizi și societate, psihologii ruși L.S. Vygotsky (1896-1934), A.R. Luria (1902-1977) și A.N. Leontiev (1903-1979) ajung la concluzia că *memoria umană și viața socială sunt indisolubil legate; trecerea de la formele biotice ale memoriei la cele superioare, specifice formelor omenești, este rezultatul unui îndelungat și complex proces de dezvoltare culturală și istorică*. A.N. Leontiev, care a apreciat înalt ideile lui M. Halbwachs, în lucrarea „Dezvoltarea memoriei” (1931), afirma că „memoria omului contemporan, de asemenea, este un produs al dezvoltării sociale și culturale, ca și vorbirea, scrisul sau calculul” (Leontiev 1931: 58-59). El a subliniat importanța proceselor de *socializare* în dezvoltarea memoriei, considerând că mediul social este factorul central al dezvoltării și funcționării memoriei, iar împreună cu transformarea culturală a memoriei și însăși *utilizarea* experienței trecutului, conservării căreia noi suntem datori memoriei, ia forme noi și superioare: luând stăpânire asupra memoriei noastre, noi în așa fel eliberăm toată conduita noastră de sub puterea oarbă a acțiunii automate, stihinice a trecutului (a se vedea: idem: 250, 251). Contemporan cu M. Halbwachs, britanicul Frederick Charles Bartlett (1886-1969) a fost adept al teoriei memoriei colective. În lucrarea „Remembering: A study in experimental and social psychology” („Memorarea: Studiu în psihologia experimentală și socială”) (1932) F.C. Bartlett dezvoltă diverse aspecte sociale ale memoriei, circumscriindu-le în concepția lui M. Halbwachs, cu care împărtășea viziunea asupra conservării amintirilor. F.C. Bartlett nu considera că conștiința individuală ar stoca, în mod precis și detaliat experiența individuală. El afirma că memoria și amintirea sunt de natură constructivă și reconstrucitivă. În acest context, F.C. Bartlett a descris cum aspectele sociale influențează memoria individuală. Este bine cunoscut exemplul din viața tribului *Swazi* din Africa de Sud. Într-un grup dintr-o călătorie din Londra, un grup de Swazi au păstrat impresia produsă de un polițist londonez care dirija circulația cu brațul ridicat. Gesturile polițistului erau asemănătoare cu cele ale membrilor tribului *Swazi*. Acest gest a fost interpretat de *Swazi* drept un salut familiar. Prin acest exemplu, F. C. Bartlett a demonstrat cum memoria colectivă a unor grupuri sociale determină interpretarea faptelor din viața altor colectivități. El, asemenea lui M. Halbwachs, afirma că amintirile se reconstruiesc pentru a corespunde intereselor actuale ale grupului. Pentru savantul britanic concordanța cu aceste interese se va face prin procesele convenționalizării care permite grupelor să stăpânească elementele trecutului, dar, în egală măsură, și elementele prezentului, care provin din culturi diferite. Așadar, prin studii experimentale, s-a demonstrat faptul că pierderea informațiilor în timp nu se datorează uitării, ci reconstruirii (restructurării de sens) a memoriei, a organizării informațiilor mnezice în jurul anumitor elemente semnificative. Așadar, în concepția lui F.C. Bartlett, cultura contribuie la fixarea semnificațiilor și, prin aceasta, la structurarea memoriei. Amintirile se reorganizează în funcție de interesele actuale ale grupurilor și colectivităților. Prezentul își pune amprenta asupra trecutului în aceeași măsură, în care trecutul marchează prezentul. În așa fel se pot interpreta rezultatele multor studii „pe viu” privind distorsiunile

mnezice ale diferitor evenimente, spre exemplu, a celor din fosta URSS și alte state ex-socialiste (a se vedea: Chelcea 1996: 114-115). Orientarea înspre cercetările lui M. Halbwachs și F.C. Bartlett se observă și la psihosociologii contemporani.

În concluzie: amintirea și uitarea sunt două fețe ale aceleiași file care poartă numele *memorie* – atribut al *conștiinței* (individuale, colective, a întregii societăți). Conștiința, la rândul ei, este doar una din infinitele fațete ale celui mai instabil și complicat „conglomerat” – societatea omenească.

Referințe bibliografice:

1. Chelcea, Septimiu, *Memoria socială – organizarea și reorganizarea ei* // Neculau, Adrian / coord., *Psihologia socială. Aspecte contemporane*, Iași, Editura Polirom, 1996, p. 109-119.
2. Doron, Roland, Parot, Françoise, *Dicționar de psihologie*, București, Editura Humanitas, 1999.
3. Golu, Mihai, *Fundamentele psihologiei*. Vol. I și II, Ed. a V-a, București, Editura Fundației România de Mâine, 2007.
4. Halbwachs, Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925), http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/cadres_soc_memoire/cadres_sociaux_memoire.pdf
5. Halbwachs, Maurice, *Mémoire collective* (1950), http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.pdf.
6. Tavani, Jean-Louis, *Mémoire sociale et pensée sociale: Etudes empiriques de leurs influences croisées*. Psychologie. Université René Descartes – Paris, V., 2012.
7. Леонтьев, Алексей Николаевич, *Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций*, Москва, Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931.
8. Рикёр, Поль, *Память, история, забвение* / Пер. с франц., Москва, Издательство гуманитарной литературы, 2004 (Французская литература XX века).

PERSONIFICAREA (ANTROPOMORFISMUL) – COMPONENTĂ INDISPENSABILĂ A CULTURII SPIRITUALE CONTEMPORANE

Valeriu PARNOVEL, lect. sup. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Personification nowadays is presented as a typical phenomenon only for certain domains of activity such as artistic creation, common knowledge, religion. Anthropomorphism (the general description of the debated phenomenon) ceased in the process of leaning, is considered either an old fashioned thinking or according to F. Bacon's statement remarked in the XVII century, it is a cognition idol which should be excluded from usage. The given article dwells on the idea that anthropomorphism constitutes a positive phenomenon and even more complex than it is treated at present. Personification is more widely spread even the fields and activities that are considered strict and objective. Anthropomorphism is an important cognitive means of perceiving reality and it can be estimated as an indispensable component of the world spiritual culture.*

Keywords: *anthropomorphism, anthropomorphisation, personification, animism, children's animism, sociomorphism.*

Cultura spirituală contemporană, fiind un produs nemijlocit al actualității, deține, comitent, și multiple forme, elemente de gândire ale trecutului. Un exemplu elocvent în rândul amintit de forme îl constituie mitul. El de multă vreme și-a pierdut valoarea sa inițială, și-a pierdut factura sa de a se considera realitate, dar, totodată, n-a fost distrus și dat uitării. Dimpotrivă, elementele lui constituente, precum mecanismele de formare, ficțiunea, personificarea, se solicită în continuu, fiind readaptate de fiecare epocă la condițiile sociale noi. În lucrările recente de sinteză a cercetărilor dedicate mitologiei se relevă despre utilizarea largă a elementelor mitului în câmpul culturii spirituale contemporane: artei, religiei,

politicii (Suceveanu 2001, 2008). O atenție tradițională se acordă personificării în creația scriitorilor, însă lucrări de sinteză a utilizării ei în arta literară sunt puține la număr (Белецкий 1964, Константинова 1996). În jumătatea a doua a sec. al XX-lea, un interes deosebit au trezit mecanismele de manipulare a conștiinței și „fabricarea” miturilor politice (Girardet 1997). De curând, în orbita analizei menționate, s-au atras fațete și subiecte noi (Чеботарева 1996).

Din elementele menționate ale mitului, fenomenul de personificare este examinat în mod neproportional și inconsecvent.¹⁹ De regulă, spațiul ei de extindere fructuoasă se consideră arta și studiile de religie, iar răspândirea personificării în afara lor se apreciază în mod negativ, ca un fapt neproductiv, incompatibil cu statutul științei, un „idol al cunoașterii”, după expresia notorie a lui F. Bacon. Edițiile de referință de orice nivel repetă în unison notele că personificarea constituie o figură de stil care este tipică operei literare și se folosește pe larg în genurile și speciile ei: poveste, fabulă, poezie etc. [DEX]. În viziunea noastră, asemenea tratare a personificării se prezintă justă, dar totuși îngustă și prin starea respectivă se contribuie la formarea și tirajarea unei reprezentări limitate despre subiectul în discuție. Enunțul articolului de față este formulat destul de larg, dar în deplină concordanță cu realitatea: domeniile de implementare a personificării nu se limitează doar cu spațiul poetic și cel religios, ci sunt extinse și eterogene, iar funcțiile ei ies în afara rolului de a fi figură de stil. Pentru a confirma cele afirmate se vor atrage multiple exemple de utilizare a personificării în afara operei literare, precum vorbirea curentă, proverbul popular, psihologia, comunicarea cu preșcolarul. Dar, la cercul fenomenelor menționate se raportează și cunoașterea științifică, inclusiv cea considerată etalon al stricteții, deși, conform reprezentărilor stabilite, conținuturile ei sunt, chipurile, lipsite de asemenea componentă umană, cum ar fi personificarea. Însă, analiza fenomenelor în discuție conduce la concluzia că personificarea are funcții suplimentare la cea de figură de stil, că ea este un element cognitiv de neînlocuit în activitatea omului de a percepe procesele realității și, astfel, constituie o componentă indispensabilă a culturii contemporane.

Pentru opera literară, personificarea constituie un element inerent al ei care, concomitent, deține un loc tradițional în compartimentul „Figuri de stil” al teoriei literaturii. La etapa actuală, domeniile menționate, de regulă, cursul general de literatură, servesc omului contemporan în calitate de surse cognitive principale pentru familiarizarea cu particularitățile fenomenului de personificare. Cât privește utilizarea ei, personificarea se folosește cel mai frecvent în poveste, fabulă, poezie, deși orice operă literară aplică acest procedeu într-o măsură sau alta, mai mult sau mai puțin reușit. În continuare, vom cita câteva exemple elocvente de personificări culese din opera clasică a Moldovei: *Soarele și luna / Mi-au ținut cununa. / Brazi și pâltași / I-am avut nuntași. / Preoți, munții mari, / Păsări, lăutari. („Miorița”)*; *Oi mândre și cornute ... („Miorița”)*; *Doar izvoarele suspină, / Pe când codrul negru tace; / Dorm și florile-n grădină;* (M. Eminescu „Somnoroase păsărele”); *Sub lumina blândeii lune ...* (M. Eminescu „Lacul”); *Racul este croitor, / Meșter bun și silitor. / Coase fuste la răpuște ...* (Gr. Vieru „Racul”) etc.

Cele afirmate prin intermediul personificării nu se percep ca realitate, ci în sens figurat, dar, totodată, nu se resping de cititori. Invers, ele totalmente se acceptă, mai mult decât atât, se admiră, provoacă emoții de elan și încântare, se întipăresc în mod involuntar în memorie, fac lucrurile descrise înțelese și apropiate omului. Altfel zis, utilizarea tradițională a

¹⁹ În diverse științe conceptul de personificare se desemnează în mod diferit, deși în esența sa el rămâne invariabil. Acest fapt servește temei pentru a menționa că conceptul amintit are câteva echivalente terminologice: antropomorfismul, animismul, animismul la copii.

personificării în cadrul literaturii artistice se explică prin natura și orientarea uman-valorică a activității respective. Prezența personificării în arta literară este supusă pe deplin obiectivelor artistice.

În zicala și proverbul popular, ca subdiviziune reprezentativă a folclorului în întregime, personificarea deține un loc vizibil. Fiind născute din experiența cotidiană, ele cuprind tot spectrul de activități umane și exprimă prin intermediul personificării învățături morale, observații profunde asupra practicii și vieții omenești. Totodată, naivitatea exemplelor utilizate nu alterează profunzimea și nu restrânge din amploarea gândului. Mai jos, reproducem o culegere de proverbe și zicale, selectate din tezaurul popular român ce ilustrează în mod convingător afirmațiile făcute: *râde ciobul de oala spartă; adevărul umblă cu capul spart; umblă câinii cu covrigii în coadă; dracul, când n-are ce face, își cântărește coada; și pereții au urechi; a se uita ca mâța în calendar; lenea e cucoană mare; fiecare cioară își laudă puiul; minciuna are picioare scurte; copacul cu rădăcini adânci nu se teme de furtună; călătorie sprâncenată; curaj, găină, că te tai; ulciorul nu merge de multe ori la izvor; fuga e rușinoasă, dar sănătoasă; timpul vindecă toate; vrabia mălai visează etc.* Un tablou similar formează expresiile proverbiale ale folclorului rus: *деньги любят счет; у страха глаза велики; когда рак на горе свистнет; губа не дура; глаза страшатся, а руки делают; родиться под счастливой звездой.*

Afirmațiile că *ciobul râde, lenea e cucoană, ulciorul merge, timpul vindecă, cioara laudă* și altele au la bază personificări elocvente, dar care se percep de omul contemporan în sens figurat. Totodată, personificarea utilizată nu afectează caracterul obiectiv al celor subînțelese. În linii mari, motivul utilizării procedurii de personificare în cadrul gândirii populare este de a exprima învățăminte practice, folosind avantajele mijloacelor poetice.

În vorbirea curentă, personificarea este utilizată într-un mod lipsit de orice restricții, spus în mod figurat, practica vorbirii maselor populare abundă în personificări. Figura respectivă de stil este aplicată pentru a atribui însușiri umane unui cerc nelimitat de lucruri, fenomene, animale, implicate în activitatea cotidiană a omului. Câteva exemple elocvente de expresii amintite: *a se așeza în capul mesei, piciorul scaunului, la fața locului, urechea acului, la spatele casei, cotul drumului, gura sobei, buza pădurii/farfuriei, timp posomorât, soare cu dinți, buricul pământului, rezultate modeste, succes nebun, ploaie ciobănească, dreptul pumnului, rață mută, sora-soarelui, câine/motan hâtru, para chioară, inima pădurii/satului, ceasul merge, timpul fuge, inima șoptește, faptele vorbesc, i-a zâmbit norocul, a intra în gura lumii/satului, la mîntea cocoșului, de răsul găinilor, rugina mănâncă fierul* etc. În calitate de material complementar pot fi aduse exemple de personificări utilizate pe larg în cadrul limbii curente ruse: *часы/дождь идет, время бежит, кофе/молоко бежало, сердце подсказывает, факты говорят, пуп земли, зуб мудрости, душа компании, плакали денежки, обманчивая тишина, скупой свет, слепой дождь, любимая мозоль, глухая/сумасшедшая ночь, сила привычки/обстоятельств, бешенные деньги, печальная статистика, ленивые вареники, улыбнулась удача, по нему тюрьма/веревка плачет* и т.д. Omul contemporan, folosind asemenea expresii, totodată, nu crede în realitatea spuselor sale, ci înțelege conținutul lor în mod figurat. Motivul utilizării expresiilor respective, în realitatea conținuturilor cărora nu se crede, este de a face lucrurile puse în discuție înțelese, apropiate și a spune despre ele într-un mod succint, expresiv și econom. În cazul când despre asemenea lucruri s-ar spune în mod obiectiv, fără mijloace cu conținut figurat, apoi descrierea întocmită ar deveni greoaie, până la urmă, dificilă pentru percepere.

Antropomorfismul în religie, conform tradiției științifice, se consideră un atribut al ei, fapt ce înseamnă, spre deosebire de personificarea în arte, că realitatea lui nu se apreciază ca o ficțiune. Pentru cercetarea științifică antropomorfismul în cauză constituie o temă

explorată de timpuri și din multiple perspective. Cele mai frecvente subiecte examinate ale temei menționate sunt: antropomorfismul în religiile mondiale, naționale și triburale, în cărțile lor sfinte ca Biblia, Coranul, Thora, antropomorfismul ca izvor al originii credințelor amintite, caracterul antropomorfic al reprezentărilor religioase. Domeniul respectiv de cercetări are un număr impunător de studii și este reprezentat de numeroase nume celebre. Bazele teoretice ale abordării antropomorfe a subiectelor religiei au fost puse de Xenofan, L. Feuerbach și E. B. Tylor. Xenofan, filosof antic grec (sec. VI-V î. Hr.), fondatorul Școlii eleate, este considerat primul gânditor care a enunțat dependența directă a reprezentărilor despre zeități de caracteristicile poporului cui aparțin aceste reflecții, inițiind, astfel, ideea că esența religiei constituie o atribuire ființelor divine a calităților umane (Ксенофан 1989). Mai târziu, această idee a fost dezvoltată de Spinoza (*Etica*), G. Vico (*Principiile unei științe noi cu privire la natura comună a națiunilor*), C. Volney (*Ruinele sau Meditații asupra revoluțiilor imperiilor*). L. Feuerbach, filosof german al secolului al XIX-lea, urmând această concepere, elaborează doctrina sa de rezonanță despre esența creștinismului, plasând în calitate de bază actele de obiectivare și antropomorfizare. În viziunea gânditorului menționat, reprezentarea despre Divinitate constituie o reflectare hipertrofică a forțelor și trăsăturilor umane, deoarece atât caracteristica lui Dumnezeu, cât și el însăși este antropomorfic (Feuerbach 1961: 40). În rezultat, miezul religiei se reprezintă în studiul filosofului german ca un proces de obiectivare a esenței omului și o transpunere a ei în subiect al esenței obiectivate (Feuerbach 1961: 49). E. B. Tylor, etnolog și antropolog britanic, este notoriu prin lucrarea sa *Cultura comunei primitive* (1871) ce semnifică trecerea de la o examinare teoretico-ipotetică a rădăcinilor antropomorfe ale religiei spre una științifică. În cadrul lucrării menționate, se impune conceptul de animism cunoscut până la E. Tylor. El folosește acest termen pentru a fundamenta teoria sa animistă despre originea religiei, completând, de asemenea, instrumentarul abordării ei antropomorfe. Termenul aplicat a fost acceptat, stimulând în continuare formarea multor orientări științifice contemporane în cercetarea menționată (Горевой 2015).

Animismul ce se manifestă în rândul copiilor (a lovi obiectele care le-au provocat durere, a hrăni, educa, culca păpușa, ursulețul de pluș, a însufleți lucrurile lumii fizice) reprezintă ca atare o personificare, un antropomorfism de valoare reală. Termenul de animism (din latină *animă* suflare, suflet, spirit), cum s-a menționat mai sus, a fost impus de etnograful englez E. Tylor pentru a desemna particularitățile gândirii omului primitiv la stadiul prereligios. Cu timpul conceptul respectiv a fost cooptat de psihologia vârștelor, fiind extins asupra practicii preșcolarului de a însufleți obiectele și fenomenele realității ce-l înconjoară. Pentru a deosebi semnificația nou elaborată a termenului de cea inițială, reprezentanții științei psihologice au format îmbinarea de cuvinte „animismul la copii”.

Recurgerea la animism, aplicată de preșcolari și adulți în comunicare cu ei, constituie un fenomen psihologic bine cunoscut atât științei respective, cât și oamenilor maturi în viața lor cotidiană. Fenomenul menționat este examinat pe larg de psihologi cu renume ca G. S. Hall, L. S. Vâgotski, A. R. Luria, J. Piaget, de contemporani ca M. D. Berzonsky, de reprezentanții altor discipline (Berzonsky 1988; Piaget 2011; Мещерякова, Зинченко 2003, Чеботарева 1996). În perioada investigării lui științifice s-au cristalizat câteva variante de a conceptualiza fenomenul de animism copilăresc. La cumpăna secolelor XIX-XX și în primele decenii ale secolului al XX-lea el se interpreta (spre exemplu, de G. S. Hall, psiholog cunoscut american) ca o concordanță vădită cu legea biogenetică, conform căreia ontogeneza (dezvoltarea individului) este o recapitulare rapidă a filogenezei. Spus referitor la fenomenul examinat, copilul în dezvoltarea sa spirituală repetă în linii mari unele stadii ale dezvoltării spirituale a omenirii, primul printre care a fost antropomorfizarea totală a realității de oamenii primitivi.

Această interpretare, în esența sa biologică, a fost combătută de L. S. Vâgotski care a propus una socială: animismul copilăresc se iscă din mediul social, prin intermediul comunicării cu maturii. Afirmările lui des citate că „copilul, lăsat de capul său, niciodată nu se arată nici animist și nici antropomorfist” se confirmă în sindroamele Mawgli (la copiii sălbatici sau feralnye). La etapa actuală, viziunea de frunte asupra animismului la copii este cea elaborată de J. Piaget, psiholog, biolog, logician și filosof elvețian, cunoscut prin contribuțiile sale din domeniul epistemologiei și psihologiei dezvoltării. El a întreprins numeroase studii asupra proceselor cognitive ale copiilor ce l-au adus la concluzia că animismul copilăresc este rezultatul gândirii lor egocentrice, ilogice, nesistematizate (Piaget 2011).

Animismul la copii, fiind o particularitate curioasă a gândirii lor, dar necuprinsă în varietatea sa de factori, continuă a fi studiat (Berzonsky 1988; Чеботарева 1996). Fără îndoială că cercetarea ulterioară va aduce noi date, perspective și interpretări mai profunde și cuprinzătoare, decât cele existente. Dar, pentru momentul actual, rămâne sigur faptul despre prezența și oportunitatea investirii lumii fizice cu calități umane. De asemenea, este limpede că înclinația inteligenței preșcolarului constituie pentru el o modalitate firească de a asimila și a interioriza lumea externă, pornind de la nivelul său de dezvoltare socială, psihologică, cognitivă.

Antropomorfismul în știință constituie pentru analiticele scientologice, pentru edițiile corespunzătoare de referință sau site-urile internetului un subiect în afara atenției, considerat, probabil, neînsemnat. Totodată, conform surselor recente de studii, subiectul menționat se cercetează în filosofie din timpuri străvechi, deși în comparație cu examinarea similară din spațiul filologiei cedează în mod evident după cuprindere, după abordarea de sistem (Титова 2013). Atitudinea comunității academice față de antropomorfismul în știință este foarte variată și neunivocă, dar, în grosul cazurilor, rămâne negativă. Atitudinea respectivă a fost exprimată de F. Bacon prin enunțul său despre idoli sau piedici ale cunoașterii umane. Antropomorfismul a fost desemnat de filosoful englez ca idol al neamului ce se naște din însăși natura omenească. Astăzi antropomorfizarea, ca unul din procedeele principale ale cunoașterii realității, se recunoaște, dar în mod tacit și, de regulă, ca o formă de concepere proprie societății primitive. De asemenea, se recunoaște prezența antropomorfismului în cunoașterea științifică, deși se consideră că dezvoltarea științei înlătură abordarea respectivă, substituind-o cu tratări obiective (*Антропоморфизм* 1970).

În viziunea noastră, reprezentările și opiniile descrise nu sunt susținute cu un material factual suficient, fiind, astfel, în divergență cu realitatea. În cadrul științei se înfăptuiesc cercetări despre manifestarea antropomorfismului în disciplina istorică (Титова 2010), despre rolul lui în formarea conștiinței sociale și în geneza gândirii (Кулебякин 1985, 1987), dar, pesemne, materialul factual acumulat rămâne insuficient pentru viziuni largi, cum ar fi afirmațiile că antropomorfismul constituie o formă de organizare a gândului sau un principiu al concepției despre lume. În același timp, antropomorfismul din cunoașterea științifică are un material bogat de manifestări, care este cunoscut majorității oamenilor cu studii liceale, dar nu constituie subiect al analizei corespunzătoare. În limitele unui articol vom reproduce un minimum de exemple de utilizare a procedurii de antropomorfizare prezent în majoritatea tipurilor contemporane de științe.

La multe popoare denumirea unităților vechi de măsură își trage originea de la denumirea unor părți ale corpului uman: *șchioapă* (în rusă, *пядь*), *cot* (respectiv în limba rusă, *локоть*), *foot* (cuvânt cu cuvânt din engleză, picior). Desemnarea grafică a primelor cifre romane (*I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII*) are la bază o analogie directă cu degetele mâinii. În cadrul științelor naturale, în geografie se practică multe noțiuni cu conținut antropomorfic, spre exemplu, *gura fluviului*, *poalele muntelui* (echivalentul rus: *подошва горы*), *coturile*

râului, limbă de pământ/nisip (echivalentul rus: *песчаная коса*), terminologie utilizată în cadrul limbii ruse, *глаз бури, питание реки, пьяный лес, курчавые скалы* (termen calchiat din limba suedeză). În științele exacte, în primul rând, în matematică, disciplină considerată una din cele mai stricte și abstracte după modul de gândire, de asemenea, demonstrează prezența noțiunilor antropomorfe, *piciorul perpendicularei, unghi obtuz* (echivalentul rus: *тупой угол*). Multe concepte ale fizicii, precum *lucru* (mecanic) (echivalentul rus: *работа*), *tensiunea* (curentului), *puterea* (mecanică, electrică, sonoră, luminii, echivalentul rus: *светосила*), *forța* (magnetică, de gravitație etc.), sunt antropomorfe după originea sa (*Антропоморфизм* 1970). Lista respectivă de exemple poate fi continuată: *memorie fotoelectrică* (echivalentul rus: *фотоэлектрическая память*), *saturație magnetică*. Cele mai tinere compartimente ale fizicii, cum ar fi mecanica cuantică, obiectul căreia de studiu sunt fenomenele microuniversului, folosesc în mod nestingherit multiple caracteristici antropomorfe: *timpul de viață* (în engleză, *lifetime*) *al particulei* (echivalentul rus: *продолжительность жизни частицы*), *permeabilitatea magnetică* (echivalentul rus: *восприимчивость магнитная*), *gradul de inteligență a particulei, straniețata particulei* (echivalentul rus: *странность частицы*), *șarmul particulei* (echivalentul rus: *прелесть частицы*). Adresarea la asemenea caracteristici antropomorfe fine (inteligență, șarm, straniețate) se explică prin necesitățile de a reda limpede particularitățile de existență și manifestare a particulelor elementare. Astronomia contemporană, de asemenea, operează cu diverse caracteristici antropomorfe: *vârsta Pământului/Galaxiei, moartea stelei, parada planetelor, capul cometei* (toate au echivalente în limba rusă), *duș meteoric*. Știința chimică la fel posedă categorii cu conținutul pus în discuție: *saturare* (echivalentul rus: *сатурация, насыщение*), *metale nobile, gaze nobile* (echivalentul rus: *благородные металлы, благородные газы*). Ca atare, nobilitatea constituie o caracteristică socială și în asemenea caz ar fi corect de a estima utilizarea ei figurată ca un sociomorfism, o modalitate cognitivă complementară la cea în discuție.

În tehnică și științele similare se observă o aplicare foarte largă a terminologiei cu caracteristici antropomorfe. Dar, luând în calcul gradul extins de răspândire a tehnicii în societatea contemporană, este firesc că a cuprinde și a urmări acel volum nemărginit de noțiuni menționate se prezintă un obiectiv irealizabil. Domeniul menționat de activitate va fi ilustrat cu câteva exemple elocvente selectate din diverse domenii: *talpa digului/plugului, cotul unui burlan de fier, piciorul de macara, cap de magnetofon/șurupului, brațul pârghiei/fotoliului, dinții ferăstrăului, uzură morală*. Exemple reprezentative de noțiuni în discuție selectate deja din cadrul disciplinelor tehnice constituie conceptele *oboseala materialelor* (echivalentul rus, *усталость материалов*), *relaxarea materialelor* (echivalentul rus: *релаксация материалов*), *îmbătrânirea metalelor* (echivalentul rus: *старение металлов*). Instrumentarul noțional al informaticii, una din cele mai recente științe, nu este lipsit de terminologie cu conținut antropomorfic: *memoria calculatorului* (echivalentul rus: *память компьютера*), variante de concepte utilizate doar în cadrul limbii ruse, *сон* или *спящий режим компьютера, пробуждение компьютера, диалоговая программа*. Științele vinificării prezintă exemple grăitoare de antropomorfisme, cum ar fi termenii de *maturizare a vinului* sau variante similare ruse: *старение вина, молодое вино*. Științele socio-umaniste nu fac excepție în utilizarea mijloacelor antropomorfe. Astfel, pentru disciplinele economice sunt tipici termeni cu conținut amintit: *puterea de circulație/cumpărare a banilor, capital mort*, terminologie utilizată în cadrul limbii ruse: *бегство капитала, война цен*. Studiile filologice, de asemenea, posedă terminologie în cauză: *genul masculin/feminin al substantivelor, vers cu șase picioare, rimă masculină/feminină, rimă îmbrățișată, limbă vie/moartă, vocală/consoană surdă*. În arta cinematografică se consideră oportun conceptul de *film mut* (echivalentul rus: *немое кино*).

În concluzie, este evident că la o analiză mai amplă și profundă lista cu noțiuni antropomorfe ar putea fi completată cu multiple noi confirmări. Cât privește materialele prezentate, în opinia noastră, ele sunt suficiente pentru a înfăptui câteva sinteze largi. Toate tipurile de științe (naturale, exacte, tehnice, sociale, umaniste ș.a.) demonstrează prezența mijloacelor cu conținut antropomorfic. Adresarea la asemenea mijloace rămâne valabilă atât pentru științele „vechi”, de secole, cât și pentru cele apărute recent. Utilizarea antropomorfismelor demonstrează o extindere impunătoare și cuprinde practic majoritatea domeniilor de activități umane: folclorul, arta, știința, tehnica, religia, politica, psihologia preșcolarului, comunicarea cu el, vorbirea curentă ș.a.m.d. Motivul adresării la conținuturi antropomorfe rămâne comun pentru toate cazurile de utilizare a lor. Nimeni din utilizatorii amintiți nu crede în realitatea spuselor, ci le subînțeleg în mod figurat, urmărind scopul de a face obiectul în atenție apropiat, înțeles, limpede și de a-l prezenta în chipul similar. De asemenea, este destul de important de a releva că antropomorfismele utilizate nicidecum nu afectează caracterul obiectiv al subiectelor în atenție.

În felul acesta, adresarea la conținuturi antropomorfe nu poate fi privită ca un idol al cunoașterii, ca o modalitate învechită de sesizare sau un fapt incompatibil. Cum se poate estima în baza materialelor prezentate, asemenea adresare se înfăptuiește în mod conștient, pe arii extinse, cu competență și în decurs de secole, fapt ce permite a conchide despre o abordare general-umană. În cazul respectiv, se reprezintă oportună expresia lui A. I. Belețchi, filolog cunoscut ucrainean, că personificarea în limbile vii constituie un instinct care nu poate fi deștrădăcinat (Белецкий 1964: 226). În contextul dat, trebuie relevat că antropomorfismul, curățat de considerații că conținuturile lui prezintă realitate, este practicat pe larg, deși la nivelul teoriei generale, în gnoseologie, modul respectiv de cunoaștere se contestează. De asemenea, materialele prezentate atrag atenția la faptul că insuficiența antropomorfismului se completează firesc cu abordări sociomorfe, cu caracteristici proprii fenomenelor sociale, spre exemplu, *ploaie ciobăneasă*, *metale/gaze nobile*, *uzură morală*, *parada planetelor*, *dreptul pumnului*, *duș meteoric* și concepte rusești: *война цен*. Practica actuală de cercetare a antropomorfismelor rămâne una răzleață, ele fiind estimate fiecare în parte. Totodată, personificarea în artă, folclor și vorbirea curentă, animismul în religie și la copii, antropomorfismul în religie, știință și tehnică sunt manifestări ale unui întreg. Prin urmare, este necesar de a aprecia în mod complex posibilitățile cognitive ale antropomorfismului în integritatea sa, precum și a elucida corelația lui cu sociomorfismul, cu atât mai mult că în direcția amintită s-au făcut pași vizibili (Кулебякин 1985, 1987; Титова 2013). În cele din urmă, antropomorfismul se prezintă un fenomen mult mai complicat și neordinar, decât se considera până în prezent. Un singur lucru rămâne evident: antropomorfismul se include în lista realizărilor culturii ca un mijloc necesar al cogniției umane.

Bibliografie:

1. Berzonsky, Michael. *Child animism: Situational influences and individual differences*. In: *Journal of Genetic Psychology*. 1988. V. 149 (3), p. 293-303.
2. Feuerbach, Ludwig. *Esența creștinismului*. București: Editura Științifică, 1961. 482 p.
3. Girardet, Raoul. *Mituri și mitologii politice*. Iași: Institutul European, 1997. 165 p.
4. Piaget, Jean. *Psihologia copilului*. Trad. din franceză de Liviu Papuc. Ediția a II-a. București: Cartier, 2011. 160 p.
5. Suceveanu, Anghelina. *Permanența mitului în constituirea universului cultural: Autoreferat*. Chișinău: S. n., 2001. 22 p.
6. Suceveanu, Anghelina. *Introducere în mitologie: Note de curs*. Chișinău: CEP USM, 2008. 72 p.
7. *Анимизм детский*. В: Большой психологический словарь. Под ред. В.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб: Прайм-Еврознак, Москва: ОЛМА-ПРЕСС 2003, с. 31.
8. *Антропоморфизм*. В: Большая советская энциклопедия: В 30-ти т. Изд. 3-е. Т. 2. Москва: Советская энциклопедия, 1970, с. 110.

9. Белецкий, Александр Иванович. *Изображение живой и мертвой природы*. В: Белецкий А.И. Избранные труды по теории литературы. Москва: Просвещение, 1964. С. 193-233.
10. Горево́й, Дми́трий Алекса́ндрович. «Антропоморфизм» как источник возникновения религиозных представлений: история и современность. В: Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та. 1: Богословие. Философия. Вып. 5 (61). Москва, 2015, с. 75-90.
11. Константинова, Светлана Кимовна. *Олицетворение в художественном тексте*: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Белгород, 1996. 24 с.
12. Ксенофан. *Свидетельства о жизни и учении*. Во: Фрагменты ранних древнегреческих философов. Часть I. Москва: Наука, 1989, с. 157.
13. Кулебякин, Евгений Васильевич. *Антропоморфизм, его сущность и роль в становлении общественного сознания*. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 1985. 178 с.
14. Кулебякин, Евгений Васильевич. *Антропоморфизм и генезис мышления: К проблеме выделения человека из природы. Методологические аспекты*. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 1987. 180 с.
15. Титова, Татьяна Александровна. *Антропоморфизм как форма познания*. Ученые записки Казанского государственного ун-та. Гуманитарные науки. Казань, 2010. Т. 152, кн. 1. С. 172-178.
16. Титова, Татьяна Александровна. *Антропоморфизм как способ освоения действительности (Социально-философский анализ)*: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Казань, 2013. 23 с.
17. Чеботарева, Ирина Михайловна. *Олицетворение в детской речи*: Автореф. дисс. канд. филол. наук. Белгород, 1996. 16 с.

IMPORTANȚA STUDIULUI PRACTIC-APLICATIV PENTRU ELEVI ÎN ORELE DE ISTORIE ȘI GEOGRAFIE

Petrica-Aurelian GRIGORE, *prof. gr. I,*
Liceul Teoretic Pogoanele, județul Buzău, România

Abstract: *This article presents some ideas about the importance of History and Geography in modern school. An important role has the practical-appliant study which consolidates the classical strategies.*

Using the practical activities with the pupils has important results which develop their abilities, but the teacher has to think about successful methods and techniques in the teaching activity.

Keywords: *practical and applicative study, history, geography, method, teacher, coordination.*

Alături de istorie și geografia și, în special, istoria și geografia României constituie baza învățământului național și, prezintă, prin descrierea explicativă și forma sintetică a reprezentării cartografice, noile peisaje geografice și istorice, imaginea transformărilor majore petrecute în timp. De asemenea, prezentarea fenomenelor geografice și istorice la scară continentală și globală se poate regăsi în formarea unui sentiment de adeziune al elevilor la valorile reale ale democrației moderne.

În acest context, se poate spune că o strategie didactică optimă este cea care reușește să combine corect și logic metodele, procedeele și mijloacele didactice și să le coreleze obiectivelor conținutului programelor școlare și particularităților psihopedagogice ale elevului. De asemenea, trebuie să adăugăm că diferitele metode, materiale și mijloace de învățământ pot fi folosite singure sau în combinație. Utilizarea acestora izolată sau excesivă este mai puțin eficientă, decât în combinație. Chiar și mijloacele audio-vizuale cele mai performante, luate separat și neintegrate în activitate, nu vor oferi garanția eficienței lor și a unui succes școlar.

O situație de învățare este cu atât mai complexă, cu cât solicită folosirea unor metode și mijloace variate atât clasice, cât și moderne, îmbinate într-o strategie optimă procesului

educațional. În lucrările de specialitate sunt oferite mai multe definiții ale strategiei didactice: Cerghit I. consideră strategia „ca fiind un mod de combinare a metodelor, procedurilor și mijloacelor de învățământ, formelor de organizarea învățării”; Jinga N. arată că „strategia este o modalitate de programare a acțiunilor realizabile într-o activitate de învățare instruire”, iar pentru Cristea S. aceasta este „un model de acțiune ce se concretizează la nivelul deciziei manageriale a dascălului și a comportamentului pedagogic asumat”.

Strategia didactică reprezintă organizarea proiectivă a unei înlănțuiri de situații educaționale prin parcurgerea cărora elevul își însușește cunoștințe noi, își consolidează cunoștințe, își formează priceperi, deprinderi, competențe sau este evaluat, ajutat fiind să-și autoevalueze competențele. Aceasta implică alegerea unei căi generale de urmat, prin raportare la obiectivele operaționale vizate, la resursele materiale și umane concrete și prin stabilirea metodelor, procedurilor, mijloacelor didactice aferente, considerate a determina eficiența activității.

În același timp, strategiile didactice moderne încearcă să transforme elevul în subiect activ al propriei formări. Strategiile didactice active dau posibilitate elevilor să dobândească cunoștințe, desprinzându-le singuri sub îndrumarea directă a cadrului didactic, învățarea fiind activă și conștientă. În contextul anumitor metode, rolul cadrului didactic rămâne prioritar coordonator, acțiunea lui didactică este mai mult implicită, actorii principali fiind elevii. În activitățile de grup fiecare elev are un anumit rol pentru ca activitățile desfășurate să fie eficiente, să dezvolte relații sau atitudini sociale pozitive.

În urma efectuării acestui tip de activitate practic-aplicativă, elevii și-au însușit și consolidat, în același timp, cunoștințele legate de potențialul așezărilor umane și au fost capabili să compare, în alte situații, așezările între ele. De asemenea, elevii au posibilitatea să facă observații, în mod direct, asupra diferitelor elemente geografice, istorice ale orizontului apropiat.

Implicarea elevilor într-un asemenea gen de activitate poate determina motivarea studiului individual în orizontul apropiat, de asemenea, relevă învățarea prin descoperire care este deosebit de utilă în dezvoltarea personalității lor.

Se constată că aplicațiile practice sunt activități de observare și investigare, pe baza cărora cunoaștem, ameliorăm sau inovăm fenomenul educațional, lucru care se realizează atât prin generalizarea experienței avansate, cât și prin experimentare.

Istoria și Geografia, ca discipline ale învățământului de cultură generală, au un rol important instructiv-educativ. Aceste discipline asigură una din cele 8 competențe-cheie pe care se bazează învățământul european contemporan, competența socială.

Paralel cu asimilarea și aplicarea adecvată a unor noțiuni, categorii și legi referitoare la cadrul natural și la cel socio-economic, acestea dezvoltă la tineretul școlar dragostea față de locul copilăriei, față de țară, de alte țări și popoare. Acest spirit de abordare joacă un rol important în interpretarea complexă și cauzală a fenomenelor istorico-geografice în școala contemporană.

Istoria este o disciplină școlară prezentă din clasa a IV-a până în clasa a XII-a. Această disciplină combină etape succesive de inițiere, formare și cristalizare a cunoștințelor și capacităților elevilor și are ca scop formarea competențelor care țin de redescoperirea trecutului, construirea unei imagini clare a acestuia și, nu în ultimul rând, tratarea obiectivă a acestuia.

Recomandarea Numărul 1283/1996 a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei, privind istoria și studiul istoriei în Europa recunoaște rolul disciplinei în reconstruirea trecutului și identității culturale: „Istoria constituie unul din mijloacele de reconstruire a trecutului și de făurire a identității culturale. Ea reprezintă, de asemenea, o cale de acces către experiența și bogăția trecutului și a altor culturi; istoria este o disciplină interesată în dezvoltarea unei concepții critice cu privire la informația și de imaginea controlată” (Manea 2001: 12).

Istoria e inclusă în aria curriculară *Om și societate*, fiindu-i alocat un număr, din păcate, redus, de ore (1-2 ore/ săptămână), ceea ce anulează de multe ori importanța disciplinei în formarea personalității umane. Integrarea elementelor de istorie locală în predarea istoriei generale are o mare importanță. Se știe că sentimentul de dragoste de țară, sentimentul patriotic în general, începe de la cunoașterea istoriei pământului natal, iar apoi, cu încetul și în concordanță cu dezvoltarea, educarea și maturizarea individului, el se extinde spre zona înconjurătoare, spre județ și apoi la întreaga țară.

Cunoașterea acestor elemente trezește în rândul elevilor interesul de a le aprofunda, contribuie la creșterea sentimentului de mândrie față de locul de origine, aceste sentimente și cunoștințe fiind în final integrate în cele legate de istoria națională.

Școala de astăzi organizată pe principii moderne conferă posibilitatea de a lărgi și adânci la elevi cunoștințele de istorie națională și universală, de a forma și dezvolta sentimentul patriotic, dar și de a oferi competențele necesare cerute în societatea europeană contemporană, o societate a cunoașterii multilaterale.

Pentru cunoașterea trecutului țării noastre este necesar ca mai întâi elevul să aibă cunoștințe legate de orizontul local, să cunoască momentele deosebite ale satului sau orașului natal, ale județului în care s-a născut, personalitățile care au avut un rol cât de mic în aceste fapte sau care își trag de aici originile.

Obiectul care se pretează în modul cel mai înalt la dezvoltarea în rândul elevilor a dragostei de patrie, a mândriei că aparține acestui popor, cu un trecut glorios, este istoria. Încă din primele clase ale școlii generale, sunt sădite primele noțiuni de istorie și patriotism cu ajutorul învățătorului, acestea urmând să fie dezvoltate de către profesorii de istorie.

Realizarea monografiilor localităților oferă șansa aprofundării trecutului istoric local într-o societate care astăzi pune preț pe generalizare și abstractizare și mult mai puțin pe particularizare. Șansa descoperirii identității este oferită de aceste lucrări, ele servind la renașterea sentimentului patriotic local, la redeseptarea sentimentului de apartenență la o comunitate, mai veche sau mai nouă.

În redactarea demersului didactic, profesorul trebuie să fie lipsit, pe cât se poate, de subiectivism și mistificare. Istoria, care prin natura sa cere respectarea adevărului și ne oferă răspunsuri asupra originii și identității noastre, are, de asemenea, rolul de a elibera pe oameni, ceea ce poate duce la o imagine cu caracter constructiv asupra devenirii noastre. Dacă cunoașterea reprezintă doar o imagine despre trecut, interpretarea este alta. Istoricul trebuie să prezinte faptele astfel încât să sprijine progresul și să justifice studierea acestui subiect în cadrul disciplinei istorie.

Aceeași recomandare mai sus menționată recunoaște rolul aspectelor de istorie locală, integrate în demersul didactic la disciplina istorie – „Vor trebui să fie predate istoria locală și națională (dar nu cea naționalistă) ca și istoria minorităților”.

Abordarea problemelor de istorie locală în cadrul lucrului la clasa cu elevul poate îmbina mai multe fațete.

Una dintre acestea este alcătuirea unui Curriculum la decizia școlii, CDS, care să își propună să vină cu o completare la informațiile generale oferite de programa școlară. CDS, devine, prin dreptul de a lua decizia conferit școlii emblema puterii reale a acesteia. Libertatea de decizie la nivelul școlii este consonantă cu democratizarea societății și reprezintă o șansă de adecvare la un sistem deschis cu opțiuni multiple.

O altfel de abordare se referă la integrarea aspectelor locale în cadrul lecțiilor de istorie din trunchiul comun al disciplinei, abordare care dorește să aducă în prim plan și tradiția locului și oamenilor, implicarea acestora în marile evenimente din istoria românilor.

Introducerea cunoștințelor locale beneficiază astăzi și de suportul mijloacelor de instruire moderne, videoproiector, tabla interactivă, laboratoare informatizate etc. cu ajutorul cărora demersul didactic se simplifică oarecum, profesorul fiind un îndrumător a ceea ce se vrea astăzi, o învățare prin descoperire în plină societate a cunoașterii bazată pe accesul la informație.

În vederea integrării cu bune rezultate a elementelor de istorie locală în lecțiile de istorie este necesar ca profesorul să aibă în vedere atât elementele de natură informală – transmiterea și însușirea corectă a noilor conținuturi, cât și elementele de natură formală – dezvoltarea gândirii elevilor, a capacităților de sinteză și analiză a informațiilor, sentimentele afective aflate în consonanță cu tema, dezvoltarea creativității.

Pentru atingerea tuturor acestor obiective, care sunt regăsite în proiectul de tehnologie didactică, ele trebuie să fie binecunoscute profesorului, să stăpânească mijloacele și strategiile didactice care să îl ajute în realizarea cu succes a acestui demers educațional.

Printre strategiile didactice cele mai potrivite pentru atingerea scopului fixat pentru lecția de istorie este metoda conversației. Desigur, nu avem în vedere o conversație de genul întrebare – răspuns, concepută școlărește pe măsura pretențiilor existente acum câteva decenii în învățământul românesc, un sistem care viza prin excelență exersarea memoriei prin întrebări formulate de profesor, la care elevii trebuiau să răspundă imediat și în termenii scontai, sistem pe care și cei de vârsta noastră l-au experimentat, cei a căror educație a început în anii 80 ai secolului trecut. Ceea ce se pretinde astăzi prin exersarea unui astfel de sistem de lucru este ca profesorul să întrebe și să fie întrebat de elevi, ca profesorul să dirijeze cu suplețe conversația, stimulând dezbaterea, confruntarea de idei, antrenând elevii la un susținut schimb de informații și opinii personale. Este metoda de învățământ constând în valorificarea didactică a întrebărilor și răspunsurilor. Pentru aplicarea cu succes a acestei strategii didactice este însă imperios necesar ca profesorul de istorie să fie foarte bine pregătit în problematica temei respective pentru a putea oferi elevilor săi răspunsurile pertinente la o serie de elemente problematice.

Alături de istorie și geografia și, în special, geografia națională constituie baza învățământului național și, prezintă, prin descrierea explicativă și forma sintetică a reprezentării cartografice, noile peisaje geografice, imaginea transformărilor majore petrecute în timp. De asemenea, prezentarea fenomenelor geografice și istorice, la scară continentală și globală, se poate regăsi în formarea unui sentiment de adeziune al elevilor la valorile reale ale democrației.

În acest context, se poate spune că o strategie didactică optimă este cea care reușește să combine corect și logic metodele, procedeele și mijloacele didactice și să le coreleze obiectivelor conținutului programelor școlare și particularităților psihopedagogice ale elevului. De asemenea, trebuie să adăugăm că diferitele metode, materiale și mijloace de învățământ pot fi folosite singure sau în combinație.

Utilizarea acestora izolată sau excesivă este mai puțin eficientă, decât în combinație. Chiar și mijloacele audio-vizuale cele mai performante, luate separat și neintegrate în activitate, nu vor oferi garanția eficienței lor și a unui succes școlar.

Strategia didactică reprezintă organizarea proiectivă a unei înlănțuiri de situații educaționale prin parcurgerea cărora elevul își însușește cunoștințe noi, își consolidează cunoștințe, își formează priceperi, deprinderi, competențe sau este evaluat, ajutat fiind să-și auto-evalueze competențele.

Aceasta implică alegerea unei căi generale de urmat, prin raportare la obiectivele operaționale vizate, la resursele materiale și umane concrete și prin stabilirea metodelor, procedeeleor, mijloacelor didactice aferente, considerate a determina eficiența activității.

În același timp, strategiile didactice moderne încearcă să transforme elevul în subiect activ al propriei formări. Strategiile didactice active dau posibilitatea elevului să dobândească cunoștințele, desprinzându-le singuri sub îndrumarea directă a cadrului didactic, învățarea fiind activă și conștientă.

În contextul anumitor metode rolul cadrului didactic rămâne prioritar coordonator, acțiunea lui didactică este mai mult implicată, actorii principali fiind elevii.

În activitățile de grup fiecare elev are un anumit rol pentru ca activitățile desfășurate să fie eficiente, să dezvolte relații sau atitudini sociale pozitive.

În urma efectuării acestor tipuri de activități practic-aplicative, precum excursii, vizite etc. elevii își pot însuși și consolida în același timp, cunoștințele dobândite la clasă. De asemenea, elevii au posibilitatea să facă observații, în mod direct, asupra diferitelor elemente geografice și istorice ale orizontului apropiat.

Implicarea elevilor într-un asemenea gen de activitate poate determina motivarea studiului individual al orizontului apropiat, de asemenea, relevă învățarea prin descoperire care este deosebit de utilă în dezvoltarea personalității lor.

Pentru atingerea tuturor acestor deziderate, care sunt regăsite în proiectarea activității didactice, ele trebuie să fie binecunoscute profesorului, să stăpânească mijloacele și strategiile didactice care să îl ajute în realizarea cu succes a acestui demers educațional.

Toate cele prezentate mai sus legate de activitatea metodică și științifică a profesorului de discipline umaniste ar rămâne insuficient conturate și finalizate dacă nu am sublinia că – prin natura profesiei sale – cadrul didactic care predă o disciplină umanistă nu se mai poate rezuma, nu este numai firesc să vină la școală, să își predea lecțiile și să plece înapoi acasă.

Bibliografie:

1. Cosmovici Andrei , Iacob Luminița coordonatori, *Psihologie școlară*, Iași, Editura Polirom, 2008.
2. Cucoș Constantin, coordonator, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Iași, Editura Polirom, 1998.
3. Ionita Gheorghe I., *Metodica predării istoriei*, Editura Universității din București, 1997.
4. *Predarea Istoriei Secolului 20*, selecția, traducerea și adaptarea textelor Mihai Manea, Ministerul Educației și Cercetării, București, 2001.
5. M.E.C., Consiliul National pentru Curriculum, *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare din aria curriculara „Om și societate”*, București, Editura Aramis, 2002.

PERSPECTIVE COMPARATE PRIVIND SISTEMUL DE IMPOZITARE ÎN REPUBLICA MOLDOVA ȘI CONTEXTUL EUROPEAN

**Nelli AMARFII-RAILEAN, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

Abstract: *This paper represents a concise comparison between the tax system from the Republic of Moldova and a number of countries from the EU, taking into account the main characteristics of the tax systems from the perspective of the direct and indirect tax contribution and the social contribution to the budget revenues.*

Key-words: *tax system, direct tax, indirect tax, budget revenues, social contribution.*

Armonizarea legislației și a sistemelor fiscale este de o importanță primordială în contextul eforturilor Republicii Moldova orientate spre o mai amplă integrare în Uniunea Europeană. Procesul de armonizare a sistemului de impozitare se realizează în două etape: prima etapă constă în eliminarea tuturor barierelor fiscale pentru circuitul marfar, a doua –

alinieră normelor și procedurilor fiscale naționale la normele și procedurile comune adoptate în Uniunea Europeană.

La baza acestor două etape se află dezvoltarea treptată a unei administrații fiscale moderne, obiective și echitabile. Această logică de idei rezultă din angajamentele Republicii Moldova în cadrul Acordului de Parteneriat și Cooperare Moldova – Uniunea Europeană (2).

Conform Acordului de parteneriat autoritățile Republicii Moldova trebuie să asigure armonizarea graduală a sistemului de impozitare privind impozitul pe venit al persoanelor fizice și juridice, impozitele indirecte pentru asigurarea compatibilității cu legislația Uniunii Europene. Acordul, de asemenea, conține prevederi cu privire la evitarea dublei impuneri și evaziunii fiscale în contextul prevederilor comerciale din APC, referitoare la națiunea cea mai favorizată, iar prevederile cu privire la subvențiile de stat interzise sunt relevante, în măsura în care acestea sunt sau pot lua forma unor măsuri fiscale (APC, art. 48, 2).

Ulterior, prin Planul de Acțiuni privind Politica Europeană de Vecinătate (PA PEV) din 2005, rectificat 2015 (3) sunt elaborate norme specifice pentru consolidarea sistemelor de colectare a impozitelor și de control, care constau în adoptarea legislației fiscale a principiilor Codului de Conduită al UE în Impozitarea Afacerilor și finalizarea unui șir de acorduri bilaterale dintre Republica Moldova și Statele Membre ale Uniunii Europene privind evitarea dublei impuneri. Codul de conduită pentru impozitarea întreprinderilor este un instrument pentru asigurarea concurenței echitabile în UE.

Alte cerințe similare apar în cadrul Acordului CEFTA 2006, care a fost ratificat de Republica Moldova în mai 2007.

Conform Codului Fiscal al Republicii Moldova, sunt percepute și colectate atât impozite și taxe generale de stat, cât și impozite și taxe locale.

În anul 2016, au fost înregistrate venituri în sumă de 28879567,6 mii lei, cheltuielile – în sumă de 32313232,8 mii lei, iar deficitul bugetar a constituit 3433665,2 mii lei. Ca pondere în PIB, acesta a constituit 1,9%, cu 1,8 p. p mai puțin față de prognoza precizată și cu 0,4 p. p mai puțin față de anul 2015 (4). Deficitul mai mic se datorează subexecutării cheltuielilor, drept rezultat al incertitudinii finanțării externe și debursarea granturilor externe practic la finele anului bugetar. Veniturile acumulate la bugetul public național au fost la nivel de 98,7% față de prevederile anuale. Față de anul 2015 s-a înregistrat o majorare cu 5,2%. Cheltuielile bugetului public național au fost la nivel de 94,2% față de prevederile anuale. Comparativ cu anul 2015, cheltuielile s-au majorat cu 4,3 la sută.

Structura veniturilor bugetului public național pe grupuri de impozite pe anii 2015-2016 în condiții comparabile, se prezintă în următoarea diagramă:

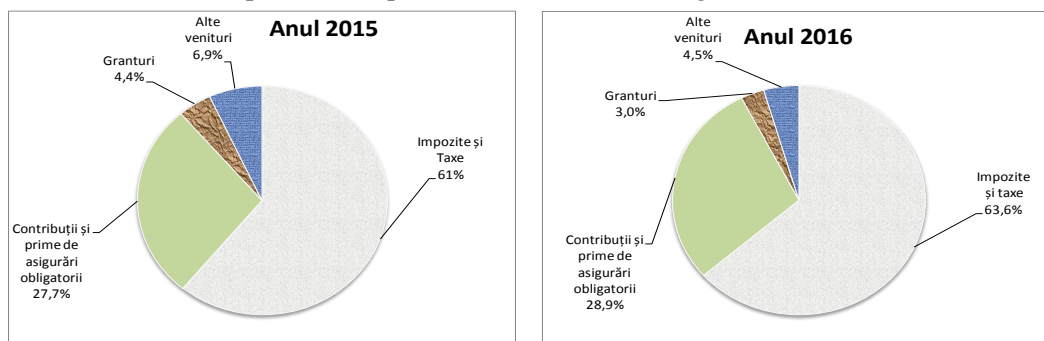


Diagrama 1. Structura veniturilor bugetului public național pe grupuri de impozite pe anii 2015-2016

Sursa: Raport privind executarea bugetului de stat pe anul 2016,

<http://mf.gov.md/ro/content/raport-privind-executarea-bugetului-de-stat-pe-anul-2016>

În structură, partea majoră o dețin impozitele și taxele – 63,6 la sută (29 231,0 mil.lei). Din acestea – 71,3 la sută le revin impozitelor și taxelor pe mărfuri și servicii, 22,4 la sută – impozitelor pe venit, 5,0 la sută – taxelor asupra comerțului exterior și operațiunilor externe și 1,3 la sută impozitelor pe proprietate. Ca pondere în PIB, impozitele și taxele în anul 2016 au constituit – 21,7 la sută, fiind la nivelul anului 2015 (4).

Contribuțiile și primele de asigurări obligatorii au constituit 28,9 la sută din veniturile totale ale BPN, față de 27,7 la sută în anul 2015. Din acestea, 75,6 la sută revine contribuțiilor de asigurări sociale de stat obligatorii, iar 24,4 la sută – primelor de asigurare obligatorie de asistență medicală. Ca pondere în PIB, această grupă de venituri a constituit 9,9%, păstrându-se la nivelul anului 2015 (4).

Structura impozitelor și taxelor pe anii 2015-2016 se prezintă în următoarele diagrame:

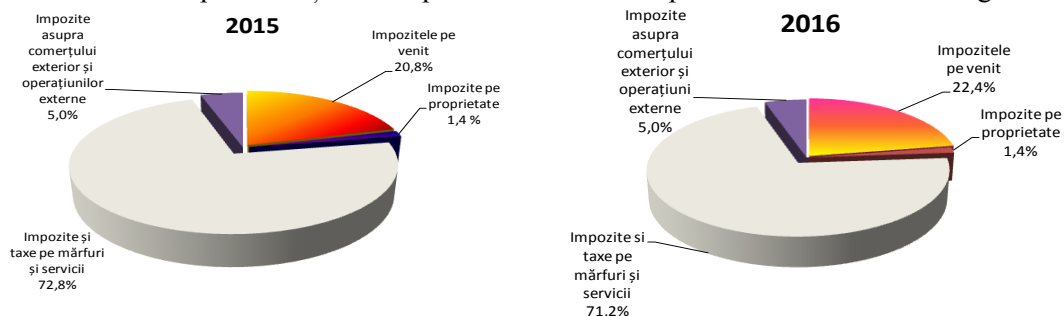


Diagrama 2. Structura impozitelor și taxelor pe anii 2015-2016

Sursa: Raport privind executarea bugetului de stat pe anul 2016,

<http://mf.gov.md/ro/content/raport-privind-executarea-bugetului-de-stat-pe-anul-2016>

Impozitul pe venitul persoanelor fizice a fost încasat în sumă de 3 181,5 mil.lei, cu o majorare în raport cu anul 2015 cu 436,1 mil.lei sau cu 15,9 la sută. Gradul de realizare, comparativ cu planul precizat, a constituit 103,1 la sută sau o majorare cu 97,0 mil.lei. Majorarea încasărilor impozitului pe venit din salariu denotă creșterea veniturilor sub formă de salariu atât în sfera bugetară, cât și în sectorul real.

Impozitul pe venitul persoanelor juridice în anul 2016 a fost încasat în sumă de 3 362,6 mil.lei, gradul de realizare față de planul anual precizat fiind de 101,2 la sută.

Dinamica încasării impozitelor pe venit în anii 2014-2016 se prezintă în următoarea diagramă:

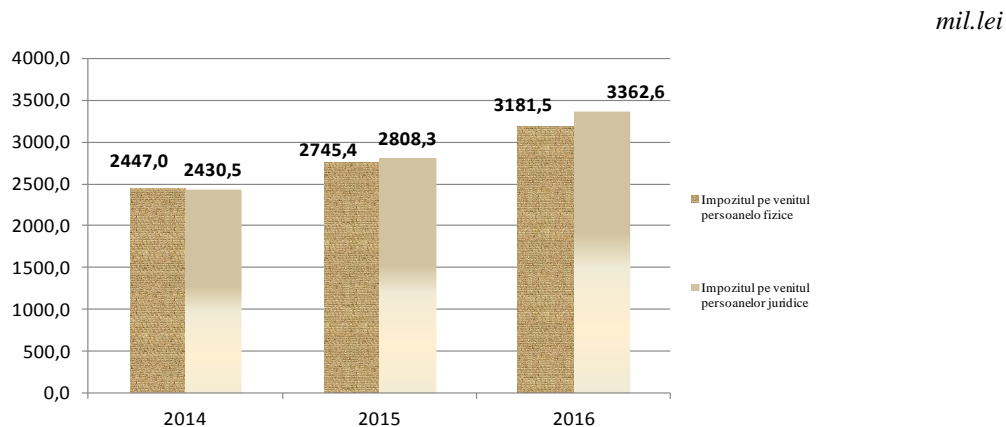


Diagrama 3. Dinamica încasării impozitelor pe venit în anii 2014-2016

Sursa: Raport privind executarea bugetului de stat pe anul 2016, <http://mf.gov.md/ro/content/raport-privind-executarea-bugetului-de-stat-pe-anul-2016>

Ponderea impozitelor indirecte în veniturile bugetului de stat a constituit aproape 76% în 2016, ponderea TVA-ului fiind de 58,3 %.

Politica fiscală a Republicii Moldova a stabilit priorități distincte, cum ar fi: echitatea impozitării, stabilitatea și transparența, optimizarea poverii fiscale, asigurarea stabilității macroeconomice și îmbunătățirea managementului finanțelor publice.

Față de autoritățile economice se impune un program de redresare economică, axat pe consolidarea încrederii în capacitatea instituțiilor de stat de a gestiona deficitul bugetar prin intermediul unor politici fiscale prudente și eficiente și o cooperare stabilă cu instituțiile financiare internaționale și partenerii de dezvoltare ai Republicii Moldova.

Conform unor cercetări recente (studiul realizat de USAID), nivelul global al impozitării în Moldova (la 34% din PIB) nu este nici prea înalt, dar nici jos în raport cu standardele internaționale. Conform standardelor internaționale, impozitarea în Republica Moldova, la nivel de 17% din PIB, nu reprezintă o povară fiscală deosebit de grea. Mai mult decât atât, cota maximă (18%) a impozitului pe venitul persoanei fizice este cu mult mai mică decât media internațională a cotei maxime a impozitului (30%), precum și cota de 12% pentru impozitul pe venitul persoanelor juridice este atractivă în raport cu media internațională (5).

Cota TVA-ului de 20% este puțin mai mare decât media internațională, iar „presiunea fiscală” asupra forței de muncă din Moldova, de 22%, este puțin mai mare decât procentajul mediu internațional (1, 29).

În concluzie, putem menționa că din perspectiva administrației fiscale în Republica Moldova au fost înregistrate unele succese. Pentru anii care urmează, Ministerul Finanțelor trebuie să realizeze modificări importante în politica și legislația fiscală: cota unică de impozitare a veniturii persoanei fizice, implementarea deplină a sistemului de restituire a TVA, creșterea impozitului pe venitul corporativ și stabilirea unei cote unice reduse, este necesară completarea Codului Fiscal cu noi titluri privind contribuțiile sociale și taxele vamale, precum și majorarea cotelor principale la accize.

Bibliografie:

1. Stuart, E., *Legislația și politica fiscală. Armonizarea legislației Republicii Moldova cu standardele UE = Taxation law and policy. Law approximation to EU standards in the Republic of Moldova: Suport la implementarea acordurilor dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană*, Chișinău, „Sinectica-Com” SRL, 2010.
2. Acord de parteneriat și cooperare dintre comunitățile europene și statele lor membre, pe de o parte, și Republica Moldova, pe de altă parte <http://infoeuropa.md/ue-privind-rm/acord-de-parteneriat-si-cooperare-dintre-comunitatile-europene-si-statele-lor-membre-pe-de-o-parte-si-republica-moldova-pe-de-alta-parte/>
3. Planul de Acțiuni privind Politica Europeană de Vecinătate, <http://www.e-democracy.md/files/ghid-ue-rm-ro.pdf>
4. Raport privind executarea bugetului de stat pe anul 2016, <http://mf.gov.md/ro/content/raport-privind-executarea-bugetului-de-stat-pe-anul-2016>
5. *Colectarea și achitarea impozitelor în Republica Moldova – exercițiu de analiză comparativă*, USAID, 2014.

***TRADIȚIE ȘI INOVARE
ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ***

Ediția a VI-a,

dedicată *Anului Profesorul Nicolae FILIP*

Materialele *COLLOQUIA PROFESSORUM*
din 29 septembrie 2016

Volumul I