

**Corelația „model-artist-spectator” în
portretul european
din secolele XVII-XVIII
Correlation „model-artist-spectator” in
European portrait
of the XVII-XVIII centuries**

Ludmila Mokaň-Vozian,
*doctor în pedagogie, conferențiar
universitar,
UPS „Ion Creangă”*

Rezumat

Articolul de față se referă la portret, ca unul dintre genurile prioritare din pictura europeană a secolelor XVII-XVIII. Studiarea artei acestui interval temporal impune în mod inevitabil problema portretului, întrucât anume portretul a reflectat pe deplin esența acestei perioade istorice.

Autorul a încercat conturarea unui tablou general cu privire la evoluția portretului european din secolele XVII-XVIII. În mod special, este abordată problema corelației „model-artist-spectator” sub diversele ei forme, precum și metoda portretului-dialog (cu spectatorul sau între personaje) ca una dintre concepțiile portretistice ale timpului.

Cuvinte-cheie: *portret, pictură, artist, spectator, destinatar.*

Abstract

This article refers to portrait as one of the priority of European painting genres of XVII-XVIII centuries. Studying art of this temporal interval requires inevitably the issue of the portrait, because namely portrait fully reflected the essence of this historical period.

The author tried to outline a general picture about the evolution of European portrait of the XVII-XVIII centuries. Specifically addressing the issue of correlation „model-artist-spectator” in its various forms and the portrait-dialogue

method (with the audience or between personages) as one portrait conceptions of time.

Keywords: *portrait, painting, artist, spectator, recipient.*

Unul dintre aspectele științelor istorice este istoria personalității umane. Cu adevărat, dacă personalitatea umană nu a jucat un rol important în istorie, atunci însăși istoria a jucat un rol enorm în formarea personalității. Dirijând istoria sau fiind dirijat de ea, omul s-a aflat întotdeauna în centrul științelor umanitare și al creației artistice din toate domeniile artei.

Amintind de personalitatea umană, facem imediată referință la imaginea acesteia – la portret. După Renaștere, portretul se impune mult în artă, în special în pictură, ocupând al doilea loc după tabloul istoric. Anume în secolul al XVII-lea se stabilesc tipurile de bază ale portretului, secvențial conturate deja în secolul al XVI-lea. „Corelația „model-artist-spectator”, aflată la baza imaginii portretistice, ia o multitudine de forme diferite, în care se reflectă viața socială complicată a epocii”, remarcă C. Egorova [1, p. 13]. Complexă în genul portretistic rămâne să fie și problema destinatarului.

O răspândire largă în secolul al XVII-lea obține tema portretului dublu. În opera lui Pieter Pauls Rubens „*Autoportret cu soția Isabella Brandt*” (1609 – 1610), figurile sunt îmbinate tematic, însă portretizații nu privesc unul la altul, ci ambii „se prezintă” spectatorului. „Fața deschisă a lui Rubens este liniștită, ochii privesc direct la spectator [...]”, notează M. Lebedeanskii [2, p. 38].

„*Autoportretul lui Rembrandt cu Saskia pe genunchi*” (1635), de asemenea, reprezintă un manifest al acestei noi situații portretistice – adresarea deschisă către spectator, o demonstrare a fericirii conjugale, încălcând toate legițile ritualului portretistic. În

câmpul semantic al portretului este inclus privitorul ca un actor egal, ca destinatar principal la care apelează portretul.

Portretul feminin semnat de Rafael Sanzio, numit „*Donna Velata*” (1512 – 1513), prezintă modelul așa cum este în realitate. Sussan Fourman, în lucrarea „*Pălăria de paie*” (aproximativ 1625), realizată de P.P. Rubens, se arată așa cum ar dori să fie văzută de cei din jur. Balthazare Castiglione, în portretul realizat de Rafael în 1515, se privește liniștit în oglindă. Cavalerul din „*Portretul unui bărbat cu mănușă*” (1650) de Frans Hals nu se uită la el însuși, ci „se impune spectatorului”. Prin urmare, dacă portretul renascentist se realiza după formula Eu – Eu (persoana se uită în oglindă la sine însăși – sistem închis), formula portretului din secolul al XVII-lea este Eu – El (modelul pozează în fața publicului – sistem deschis).

Mai mult, „portretul european din secolul al XVII-lea cunoaște exemple când modelul dorește să pară nu acel ce este în realitate și imaginea parcă se bifurcă (dublează) în percepția spectatorului”, observă C. Egorova [1, p. 15]. Or, nu întâmplător în secolul al XVII-lea este introdus conceptul de „fațadă cu privire caracteristic umană”. În „*Triplul portret al lui Carol I*” (1636) de Anthonys Van Dyck sunt prezentate, de facto, trei „fațade” ale modelului. În centru, din față, modelul este arătat ca rege în toată plinătatea sensului; din stânga, aproape în profil „de rugăciune”, regele este prezentat ca încarnare a evlaviei; în dreapta tabloului – ca întruchipare a laicității.

Patosul portretului din secolul al XVII-lea constă în experimentarea constantă cu propria înfățișare, în căutarea diferitor forme de autoîndepărtare, în dorința de a se vedea nu cu ochii proprii, ca în perioada Renașterii, ci cu ochi străini.

Experimentarea cu propria înfățișare, cu schimbarea permanentă a vestimentației are loc în numeroasele autoportrete ale lui

Rembrandt van Rijn: un fel de teatru pentru sine, vedere asupra propriei persoane sub diverse aspecte, imaginare. Rembrandt a experimentat nu doar cu costumele, dar și cu fața – iluminând-o diferit, dându-i expresii diferite, jucând cu mimica, chiar strâmbându-se. Cu interes de cercetător, el a studiat mimica nu doar pe fața sa, ci și pe fețele apropiaților săi (Saskia zâmbind, Titus citind, Breyning îngândurat etc.).

Rembrandt nu a fost unicul entuziasmat de acest aspect al portretului. Portretele lui Frans Hals, la fel, prezintă grimase (mulatru râzând, Malle Babbe înfuriată, ofițerul clipind din ochi etc.). Diego Velasquez, de asemenea, studiază mimica omului, însă cea a omului bolnav – o mimică dificilă, fără ascultare.

Secolul al XVII-lea este veacul experimentului cu expresiile faciale umane, cu posibilitățile sale de a exprima și a reprezenta diferite sentimente și stări. Anume în acest secol a fost descoperită importanța mimicii pentru teatru, pentru jocul actorului.

Maestru genial al „dezvelirii” spiritului uman a fost Rembrandt. După prima perioadă de „furtună”, când a studiat posibilitățile mimicii faciale, el creează imagini portretistice de o revelație spirituală greu de imaginat. Astfel sunt majoritatea portretelor și autoportretelor din perioada târzie a creației sale. Ele emană spiritualitate absolută. În unele autoportrete Rembrandt ajunge la o revelație nemiloasă a feții și a sufletului.

Omul Renașterii se recunoaște în portret ca în oglindă. Marea descoperire a picturii portretistice din secolul al XVII-lea constă în complexitatea imaginii umane și ambiguitatea asociată noțiunii de „similitudine”, care depinde de faptul cui, în ce moment și care anume latură a Eului este dezvăluită în portret. Sarcina majoră a portretului acestei epoci nu constă doar în a reprezenta fața cât mai asemănătoare, ci de a reda expresia ei.

O temă importantă a artei din secolul al XVII-lea este tema *memento mori*, care

rămâne una centrală în naturile statice ale acestei perioade. Această temă este refractată și în numeroasele „Anatomii”, care sunt, de facto, niște portrete de grup, ce reprezintă niște elevi adunați în jurul chirurgului-patologoanatom, care realizează autopsia unui cadavru. Răspândirea anume a acestui subiect se explică, se pare, nu doar prin curiozitatea crescută față de structura anatomică a corpului, dar, probabil, nu mai puțin, și printr-un interes dureros față de problema mortalității umane. În acest context, amintim cele două tablouri pe acest subiect, aparținând lui Rembrandt: cel mai faimos – „*Anatomia Dr. Tulp*” (1632) – și cel mai tragic, păstrat doar fragmentar – „*Anatomia Dr. Deyman*” (1656).

„*Anatomia Dr. Tulp*” reprezintă un portret de grup – serie de studii psihologice de fețe umane care privesc diferit (curios, cu teamă, cu interes sau indiferență) la cadavru și ascultă sau nu explicațiile medicului. Misterul vieții și al morții este reprezentat în cel mai prozaic aspect și, prin urmare, cel mai teribil. Mult mai complexă și misterioasă este a doua „*Anatomie*” a lui Rembrandt. În ea, capul cadavrului, craniul căruia este disecat de medic, este ridicat, întors cu fața spre spectator și iluminat puternic. Fața cadavrului pare să fie mai vie decât fețele palide ale oamenilor vii care-l privesc.

Omul secolului al XVII-lea re trăiește acut mortalitatea umană, vulnerabilitatea și fragilitatea aceluia început spiritual, aceluia suflet, sediul căruia este corpul său muritor.

În secolul al XVII-lea, omul s-a confruntat cu măreția și misterul cosmosului și a încercat să evalueze locul său în lume. În fața cosmosului – a „întunericului din afară” –, el a tins să se scufunde în lumea propriului suflet – a spațiului spiritual –, să evedențieze sufletul în trăsăturile feței, retrăirile emoționale în expresiile faciale.

Dacă portretul Renașterii poate fi numit portret al autocunoașterii, atunci portretul

secolului al XVII-lea poate fi definit ca portret al autoexprimării.

Omul, în portretul Renașterii, pare că se întreba: cum sunt eu? În portretele secolului al XVII-lea, omul căuta răspuns la întrebarea cum arată din exterior Eul meu lăuntric. Portretul secolului al XVII-lea necesită o evaluare din exterior, un fel de autoexaminare. O formulă generalizatoare a unui astfel de portret, în care toate personajele se uită unul la altul și, în același timp, sunt ele însele obiect al „examinării”, poate fi considerat tabloul misterios intitulat „*Meninele*” (1656), autor Diego Velazquez. Conținutul acestui tablou, precum și mesajul lui, rămâne să fie un mister pentru toți cei care au încercat să-l decodifice. Ce se întâmplă, de facto, în acest tablou? Nimic. Toți privesc unul la celălalt. Mai întâi de toate, însuși pictorul, care îi examinează cu atenție pe rege și regină, care, deși invizibili, se află în fața lui în afara tabloului. Pictorul se uită nu doar la rege și regină, el se uită insistent și la spectator, care, vrând sau nevrând, apare în locul fețelor regale și, în același timp, se uită la artist. Pictorul apreciază spectatorul, dar și acesta estimează artistul, care, fără modestie falsă, i se demonstrează. În prim-planul tabloului este reprezentat grupul infantei Margareta și a două doamne de la curte care se arată părinților Margaretei și care, la rândul lor, simt privirea acestora. Ele sunt conștiente de faptul că sunt privite. În cele din urmă, în partea din spate a camerei, pe fundalul puternic luminat al deschizăturii de la ușă, este reprezentată figura unui curtean, silueta neagră a căruia apare pe fundalul deschis. El s-a oprit, de parcă pozează și se uită atent la cuplul regal. Obiectul atenției sale este reflectat în oglinda agățată pe peretele de lângă ușă. Într-adevăr, sunt prezente vederi intersectate, joc de examinări, în care este implicat și spectatorul. Acest joc ciudat de priviri pare să reproducă ceea ce vede artistul și ce reprezintă acesta pe pânza sa.

Secolul al XVII-lea a fost secolul lovit de măreția universului, de incomensurabilitatea acestuia. Poate anume din acest motiv portretul acestui veac a simțit necesitatea irezistibilă a prezenței spectatorului, în contactul uman cu acesta – ceea ce constituie un fel de evadare din singurătatea ontologică.

Următorul secol, al XVIII-lea, a fost altfel. A fost un veac rațional, al Iluminării, clasificării, creării unei enciclopedii a cunoașterii umane despre lume. Dacă secolul al XVII-lea a fost predominant religios, cel de-al XVIII-lea, în cea mai mare parte, nereligios, a fost secolul permisivității absolute.

Tabloul, ca formă holistică a existenței, suportă o criză profundă, în timp ce portretul ocupă un loc important în arta și cultura secolului, îndeplinind, într-un fel, funcția tabloului.

În arta epocii Iluminismului și la începutul revoluției burgheze portretul a fost genul prioritar. Anume după portret judecăm despre secol, anume portretul reprezintă cel mai remarcabil fenomen din arta secolului al XVIII-lea. Interesul pentru evenimentele mitologice, biblice și, chiar, istorice cedează în fața interesului acut pentru „comedia umană”, care este jucată nu în trecut, dar în prezent, în fața tuturor.

Perioada de glorie a portretului este asociată cu „punctele fierbinți” ale procesului istoric din secolul al XVIII-lea: cu Franța, care trece prin Marea Revoluție Franceză, ce a schimbat lumea, și cu Rusia, care anume în acest secol se include în istoria mondială ca un fenomen nou și misterios. Fereastra deschisă de Petru I la începutul secolului a avut un vector dublu: nu doar Europa a intrat în Rusia, dar și Rusia s-a grăbit spre Europa.

Dacă în portretul secolului al XVII-lea cea mai informativă parte era fața cu mimică accentuat expresivă, în portretele secolului al XVIII-lea anume fața este cea mai puțin informativă, de pe ea parcă este „spălată”

toată expresia. Portretele atrag privitorul cu un semizâmbet, mărturisind doar despre amabilitate și capacitatea de a se comporta în societate. Același zâmbet a înghețat pe fața regilor, dar și pe fețele muritorilor de rând – toți sunt egali în fața legilor societății.

După experimente insistente cu expresiile faciale în portretele secolului al XVII-lea a devenit evident că mimica este controlabilă, că omul (și, prin urmare, portretistul) poate da feții orice expresie. Anume din aceste considerente mimica nu dezvăluie esența omului, cel puțin, la apariția sa în societate, iar fiecare portret este prezentarea portretizatului societății.

Portretul secolului al XVII-lea se prezintă în fața spectatorului fie în toată măreția sa, fie în toată nimicnicia. În el este un moment de spovedanie: eu sunt astfel...

Omul din portretul secolului al XVIII-lea nu este, dar se joacă pe sine însuși, așa cum se joacă în viață, își creează propria imagine, se impune lumii nu așa cum este în realitate, dar așa cum vrea să fie văzut de cei ce-l înconjoară. Și în viață, și în portret, omul joacă în fața publicului, în fața spectatorilor. În acest sens, putem spune că portretul secolului al XVIII-lea este unul de joc.

Fața din portretul secolului al XVIII-lea este mai puțin informativă. La fel sunt și mâinile. Artistul nu le reprezintă deloc sau le reprezintă într-un gest „făcut”. Nu întâmplător mâinile, deseori, erau pictate de pe modele de rezervă. Asemenea mâini „de rezervă” sunt de neimaginat în portretele lui Rembrandt, în care mâinile sunt la fel de expresive ca fețele – tăcute, îngândurate, tragic solitare. În portretele secolului al XVIII-lea a fost elaborat și aplicat un alfabet întreg de gesturi frumoase, care nu atât însemnau ceva, cât indicau.

Cea mai informativă parte a portretului secolului al XVIII-lea poate fi considerat costumul. În portret, ca în viață, costumul este principala caracteristică cu încărcătură

semantică. Costumul poate fi văzut de la distanță, pe când fața trebuie examinată de aproape. Costumul definește rolul omului în societate.

Pictura portretistică interesa extrem contemporanii din punctul de vedere al „prezentării” personajului, al procedurilor de identificare a rolului, al poziției sale în societate. Acest lucru era asociat întotdeauna nu cu fața modelului, dar cu costumul său: „mimica vestimentației” preia locul expresiei faciale.

În ceea ce privește costumul feminin, el a avut încă o funcție importantă. Acesta a fost nu doar și nu atât semantic (ca cel bărbătesc), dar „vorbit”, acționând ca un fel de „telegraf” – pentru comunicarea la distanță. A fost elaborat un alfabet special de culori, de amplasare a panglicilor și fundelor pe rochii, regulile de joc cu evantaiul (deschis, pliat, ridicat etc.).

Costumul masculin trebuia să reprezinte persoana ca pe o carte de vizită. În cel feminin, vestimentația era utilizată și în scop de cochetărie, ea trebuia să excite așteptările și să nu le satisfacă pe deplin.

Începutul teatral se resimte în comportamentul uman din secolul al XVIII-lea. Toate portretele timpului, în esență, reprezintă portrete costumate: eroul parcă ar juca un rol în viață și în portret. În acest caz, costumul contemporan se transformă ușor în unul teatral sau de bal mascat. Asemenea portrete-măști teatralizate – portrete „în rol”, echipate cu atribute corespunzătoare – constituie tema principală a picturii portretistice din acest secol, principalul său nerv.

Portretul din secolul al XVIII-lea se aseamănă, în mare măsură, cu o „imagine imitată”, care provoacă spectatorul să descopere în imaginea reprezentată chipul real.

Desigur, arta acestui veac a cunoscut și alte portrete, care ilustrează omul simplu într-

un mediu obișnuit, în atmosferă de casă, fără perucă. În final însă se crea, la fel, o imagine costumată, dar în altă situație de rol. Faimosul „*Autoportret*” (1775) al lui Jean-Baptiste-Simeon Chardin, care are pe cap, în loc de perucă, ceva de genul unei basmale legate și cozoroc, pentru a proteja ochii obosiți de lumina prea puternică, adesea este adus drept exemplu al simplității și veridicității imaginii. Acest autoportret este, de facto, nu mai puțin costumat decât alte portrete ale timpului. Mai mult, este un costum foarte curajos.

Nu mai puțin joc este în portretele de copii realizate de Chardin. Unii dintre ei „se jucau” în simplitate și modestie, alții – în jocuri alegorice, precum: „*Băiat suflând baloane de săpun*” (1733-1734), „*Băiat construind căsuță din cărți de jucat*” (1736-1737) – alegorii pe tema efemerității și instabilității vieții. Și mai sincer, în acest sens, este portretul băiatului care rotește un titirez pe care este scris: „Dă”, „Ia”, „Totul”, „Nimic”. Jocul Fortunei este tema preferată a perioadei.

Secolul al XVIII-lea a fost secolul portretului. Din toate genurile picturii, anume portretul cel mai complet și mai adecvat a exprimat timpul său. Paradoxul însă constă în faptul că însuși portretul acestei perioade nu a fost măreț. Poate pentru că a fost pierdută măreția însăși a personalității umane în corelația sa cu universul.

În epoca Renașterii, omul se considera centru al universului, el pretindea la locul Creatorului. În secolul al XVII-lea omul se identifica cu spațiul universal – cosmosul –, opunând acestuia spațiul lăuntric al unui suflet singuratic. În lumea rațională a secolului al XVIII-lea omul nu se simțea solitar, el trăia într-o societate în care toți se străduiau să zâmbească politicoșul unuia, el nu se gândea la cosmos, ci la relațiile sale cu alți oameni, cu societatea.

Secolul al XVIII-lea „s-a încheiat” în anul 1789 – la începutul Marii Revoluții Franceze.

Cu toate acestea, la fel ca în toată cultura acestui secol, în revoluție a fost și un moment teatral puternic. A fost o tragedie ambițioasă, sângeroasă, spectatori ai căreia au fost toate țările europene, care urmăreau dezvoltarea ei – unele cu entuziasm, altele – cu groază. A fost o revoluție care a schimbat cursul istoriei europene.

Portretistul anilor revoluționari în Franța a fost Jacques-Louis David – cel mai semnificativ și, într-un anumit sens, unicul. El a pictat eroii revoluției, liderii ei, care, unul după altul, s-au retras de pe scena Istoriei. Cel mai faimos portret al lui Louis David din anii revoluționari – „Moartea lui Marat” (1793) – prezintă un cadru pe tema „moartea eroului” – una dintre acțiunile revoluționare, multe dintre care le realiza însuși David pe străzile și în piețele Parisului revoluționar. La fel ca în toate portretele secolului al XVIII-lea, portretizatul „joacă un rol”, deși este mort. Și acest portret, precum și altele din veacul respectiv, se adresează unui public de spectatori, este conceput pentru reacția lui: publicul cel mai larg – întregul Paris, reacția cea mai directă – apelul la acțiune.

Gândite pentru spectator sunt și portretele de după revoluție, se schimbă doar rolurile: în locul eroilor revoluției vine Bonaparte. Remarcăm faimosul portret al lui Antoine-Jean Gros „Napoleon la podul de la Arcole” (1797) și portretul ecvestru, cu tratăre aproape heraldică – „Bonaparte la trecerea San Bernar” (1801) – , realizat de David. Ambele portrete sunt concepute nu doar pentru privitor, ele mai sunt adresate direct portretizatului.

Ulterior, în portret devine dominantă imaginea serioasă a unui tânăr închis în sine. El are haina neagră sau, cel puțin, întunecată (anticuloare), basmaua legată la gât neglijent, părul în dezordine – un fel de anticostum în raport cu minuțiozitatea festivă a costumului din secolul al XVIII-lea. Asemenea este „Portretul unui tânăr necunoscut” (1800), de

David, și o serie de „tineri” ce au urmat după acesta, imagine ce a trecut prin pictura și literatura din prima treime a secolului al XIX-lea.

Asemenea tineri sunt în portretele lui Eugene Delacroix și Jean-Baptiste-Camille Corot. Ei parcă i-ar provoca pe cei din jur. Refuzând demonstrativ a juca vreun rol anume, ei ignoră spectatorul – și în artă, și în viață. Eroul timpului refuză normele comportamentale acceptate în societate, poziția sa preferată este să stea într-o parte, cu brațele încrucișate și sprijinindu-se de coloană – poziția nu a unui participant la acțiune, ci a unui spectator pasiv, dezinteresat.

Imaginea omului din arta secolelor XVII-XVIII este legată invizibil de mediul înconjurător. În secolul XVII aceste relații deseori exprimau un conflict dramatic, o coinfluență de caractere și circumstanțe; în secolul XVIII mediul social este conștientizat ca mod specific de viață, ca imagine a existenței. Iu. Zolotov consideră că portretele secolului al XVII-lea solicită de la spectator concentrarea atenției, comunicare îndelungată cu ele, necesară pentru a pătrunde în lumea interioară a acestora. Portretele din secolul ulterior parcă ar privi la spectator zâmbind, acesta din urmă încadrându-se parcă într-o discuție [3, p. 241]. În acest context, amintim că anume secolul al XVIII-lea a fost autorul principiului „a putea place”, devenit particularitate pentru multe soluții portretistice.

În consens cu afirmațiile făcute mai sus, observăm că anume în portret rămâne concretizată una din mărețele epoci din istoria omenirii (ne referim la secolele sus-menționate).

Bibliografie

1. Егорова К.С. Портрет в творчестве Рембрандта. М: Искусство, 1975.

2. Лебединский М.С. Портреты Рубенса. М.: Изобразительное искусство, 1991.
3. Золотов Ю.К. Французский портрет XVIII века. М: Искусство, 1968.

Aspecte de educație mediatică în clasele primare la lecțiile de dirigenție cu conținut de alfabetizare ecologică

Questions d'éducation aux médias avec un contenu d'alphabétisation, réalisée dans l'école primaire aux leçons de tutoriel

Liliana Saranciuc-Gordea, *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Catedra de pedagogie a învățământului primar, UPS „Ion Creangă”*

Rezumat

Articolul reflectă suportul teoretic de educație mediatică în clasele primare la lecțiile de dirigenție cu conținut de alfabetizare ecologică în cunoașterea și răspândirea valorilor prin dezvoltarea competenței mediatică.

Cuvinte-cheie: *educația pentru mass-media, competență mediatică, alfabetizare ecologică, mediu înconjurător, dirigenție, valori, atitudini, comportamente.*

Résumé

Cet article reflète le soutien théorique de l'éducation aux médias à l'école primaire aux leçons de tutoriel dont le contenu a comme but l'alphabétisation écologique pour la connaissance et la propagation des valeurs par le développement de la compétence médiatique.

Mots-clés: *l'éducation aux médias, la compétence médiatique, l'alphabétisation écologique, l'environnement, le tutorat, les valeurs, les attitudes, les comportements.*

Educația pentru mass-media reprezintă un deziderat al noilor educații, care presupune un conținut specific, ce poate fi raportat la conținuturile generale ale educației [1, p. 152] vizând dobândirea competenței mediatică și a

celelalte digitale, ca necesitate în societatea informațională (Politicile UNESCO).

Competența mediatică (*media literacy*) dobândită de receptorii mediatici prin educație pentru mass-media se concentrează asupra educării accesului responsabil la conținuturile mediatică, a dezvoltării unei gândiri critice în legătură cu mesajele mediatică și a capacității de a comunica în diverse contexte cu ajutorul textelor mediatică[3; 4; 9; 20].

Din perspectiva *dezvoltării unei gândiri critice* în legătură cu mesajele mediatică și a capacității de a comunica în contexte diferite cu ajutorul textelor mediatică, stabilim că treapta primară marchează pista de valorificare a dimensiunii date, când cadrul didactic poate contribui substanțial la pregătirea elevilor, pentru informarea corectă din mai multe surse, distingerea materialelor inoportune și să analizeze critic articolele de presă.

Anume prin educația mediatică în clasele primare, după S. Șpac (2011), se formează spiritul civic, creativ, de identitate, ce dezvoltă nu doar consumatori, dar și personalități independente, care pot lua propriile decizii în mod corect și conștient. Cadrele didactice [16; 18] trebuie să utilizeze cu măiestrie totalitatea mijloacelor multimedia, acționale și verbale disponibile, pentru a sprijini și a contribui la formarea gândirii critice a elevului de vârstă școlară mică, față de cele recepționate.

A gândi critic, în viziunea abordărilor de domeniu (I. Albușescu, P. Anghel, P. Cemortan, G. Cucu et al.) ar însemna: a selecta și procesa informația; a o examina; a construi/elabora argumente; a o pune la îndoială și a o aprofunda, a o compara cu alte puncte de vedere și opinii; a o supune evaluării/reevaluării din perspectiva unor criterii valorice.

În structura procesului de educație mediatică, R. Anghel (2010) propune mai

multe tipuri de metode pedagogice: *metode pedagogice analitice* (analiza de text; analiza contextuală; studiile de caz); *metode pedagogice practice* (translările; simulările; producția mediatică).

De pe această poziție, S. Șpac (2014) vine cu un model de educație a elevilor din treapta învățământului primar pentru mass-media care se bazează pe o serie de principii (*principiul orientării la particularitățile de vârstă ale elevilor (7-10/11 ani)*, când predomină încă gândirea concret-imaginativă, cea abstractă aflându-se în proces de dezvoltare; *principiul accesibilității și calității valorice a informației mediatică*, care ține de aspectul selectării și înțelegerii lecturării, vizionării/audierii variatelor tipuri de informație și de valorile moral-etice, intelectuale, estetice, tehnologice și psihologice, pe care aceasta le conține și le promovează; *principiul colaborării familie–elev–școală–mass-media*, care ar orienta și ghida un parteneriat educațional eficient între acești actori sociali și ar contribui la realizarea unui feedback real, ce ar servi drept reper pentru a optimiza funcțiile de culturalizare ale fiecărui actant); determină tehnologiile pedagogice de selectare, valorificare, reflectare și analiză a mesajelor multimedia și ansamblul activităților de educație pentru mass-media în clasele primare (conversații; discuții dirijate; studiul de caz; portofoliul; demonstrarea; jocul de rol/sociodrama; brainstormingul; concursul interactiv; lectura comentată).

În contextul valorificării dimensiunii date, se înscriu lecțiile de dirigiență din clasele primare, care vizează conținuturile/dimensiunile proprii activității de formare-dezvoltare a personalității, în contextul pedagogiei moderne și postmoderne (I. Neacșu (1993)), unde unul din *obiectivele specifice* este *instituționalizarea „noilor educații”* și unul din *obiectivele concrete* vizează *formarea capacității de a gândi*

independent și critic în diferite situații de viață, a argumenta logic acțiunile eficiente, a aplica strategii și cunoștințe dobândite în mediul școlar și extrașcolar.

Analiza conținutului curricular la Dirigenție în cl. I-IV (2007) denotă faptul că educația mediatică este transpusă clar prin două obiective-cadru: 2. *Formarea pentru înțelegerea și respectarea valorilor fundamentale și normelor de comportare în societate;* 3. *Dezvoltarea abilităților de utilizare a informațiilor în viața cotidiană* [10, p. 4].

Din perspectiva „alfabetizării ecologice” (C.E. Roth, (1992)) a elevilor prin educația pentru mediu, învățământul primar tinde să promoveze această dimensiune la dirigenție ca o tentativă de a pregăti individul și comunitatea pentru rezolvarea problematicii complexe de educație ecologică cu care se confruntă umanitatea în întregul său și pune accentul pe educația care aduce schimbare, restructurare, reformularea problemei numită în literatura de specialitate *învățare inovatoare* [15].

Procesul dat *se referă la cunoștințele, aptitudinile și procesele însușite de către elev*, în scopul de a înțelege legătura dintre om și mediul înconjurător, și este avansat prin necesitatea de *formare a atitudinilor și învățare a valorilor*, semnifică orientarea educatului în valorizarea de către om a resurselor mediului natural în care se află.

Aceste abordări ne-au oferit posibilitatea să confirmăm că, la orele de dirigenție cu conținut de alfabetizare ecologică, utilizarea valorilor pentru a fi înțelese și însușite vizează un demers complicat și de durată, care comportă două procese: un proces de *cunoaștere a valorilor* prin împrejurările vieții, prin experiența personală, prin instruire școlară sistematică, prin autoinstruire opțională și alt proces *practic de valorizare a valorilor* și funcționarea lor în societate și în viața

cotidiană a omului. Ambele procese sunt interpretate de pe poziția dezvoltării competenței mediatice – a dezvoltării unei *gândiri critice în legătură cu mesajele mediatice și a capacității de a comunica în diverse contexte cu ajutorul textelor mediatice.*

În propunerea și răspândirea valorilor „alfabetizării ecologice”, la dirigenție, prin dezvoltarea competenței mediatice, considerăm bine-veniți cei șase pași procedurali care vizează alegerea și acțiunea propriu-zisă [13]. Alegerea include: preferințele (*Ce îmi place cu adevărat?*); influențele (*Ce influențe m-au condus spre această decizie?*; *Cât de liber sunt în decizia mea?*); alternativele (*Mai sunt și alte alternative de a alege?*; *Am gândit suficient asupra acestor posibilități?*); consecințele (*Care sunt urmările probabile sau posibile pentru alegerea mea?*; *Îmi asum toate riscurile și consecințele?*; *Sunt benefice din punct de vedere social?*). Acțiunea include: acționarea (*Sunt capabil să duc la capăt alegerea?*; *Acțiunile mele reflectă alegerea făcută?*); încorporarea (*Alegerea făcută reprezintă un scop personal de a fi al acțiunilor mele viitoare?*).

De reținut că ultimii doi pași sunt foarte importanți, deoarece ei relevă concordanța dintre *comportamentul* unui elev și *atitudinile* pe care le are la un moment dat. De exemplu, li se poate cere copiilor să aleagă o valoare legată de ocrotirea mediului înconjurător. Un elev se poate gândi, de exemplu, la valoarea frumosului, pentru cazul lui. Învățătorul îl va pune în situația de a medita dacă alegerea a fost liberă și nu sugerată sau impusă, dacă elevul a studiat și alte alternative în ceea ce privește ocrotirea naturii și ecosistemelor ei, dacă și-a asumat toate consecințele acesteia. În acest caz, decizia luată de elev ar putea condiționa descoperirea că alegerea realizată nu este cea mai potrivită (nu are suficient timp, nu dispune de unele mijloace etc.) și că,

de fapt, dacă s-ar fi orientat spre un alt mod de a crește și îngriji plantele și animalele (a colecta deșeuri de plastic, a ocoli mușuroaiele de furnici), ar fi fost mai bine.

Pentru realizarea unui asemenea exercițiu de valorizare, C. Cucuș (2000) propune să se procedeze prin crearea unor momente: primul constă în deschiderea unei probleme, a unui orizont de valori care să fie discutat prin întrebări de tipul: „*Ce credeți voi despre?*”, „*De ce este important?*”, „*Merită să discutăm și despre...?*”, „*Ce este mai bun, frumos, drept...?*”; al doilea îl constituie acceptarea gândurilor, sentimentelor, ideilor altora, fără a le critica, a le condamna. Acest pas facilitează formarea unor sentimente de respect față de valorile acceptate de ceilalți. Al treilea pas constă în *stimularea gândirii și trăirii fiecărui elev*, astfel încât să ajungă la o *modalitate comprehensivă* de a evalua pe cont propriu o serie de valori neexperimentale încă.

În acest context, vin să completeze conținutul dat *orele de dirigenție*, care prin actualul curriculum (2007), la nivel de obiective-cadru, duce în mod direct spre *formarea de capacități și atitudini pentru mediu*: 2. (p. 4) formarea pentru înțelegerea și respectarea valorilor fundamentale și normelor de comportare în societate; 5. (p. 4) formarea atitudinilor și comportamentului responsabil pentru un stil de viață de calitate [10, p. 4].

Din perspectiva dată, acestea vin în completarea competențelor generale de la celelalte discipline ale ariilor curriculare (2010 <http://www.edu.gov.md/ro/content/tehnologiile-digitale-modalitate-de-exprimare-pentru-tineri>), învățătorului revenindu-i funcția de a le formula, reajusta în termeni de capacități și atitudini generate de specificul disciplinelor curriculare (cl. I-IV):

1. dezvoltarea capacităților și abilităților de observare, explorare, investigare a realității

prin folosirea unor instrumente și practici științifice;

2. formarea capacității de a utiliza terminologia specifică în descrierea și explicarea fenomenelor/legilor obiective, relațiilor și interrelațiilor din mediul natural;

3. formarea unei atitudini pozitive față de mediul înconjurător, prin stimularea interesului față de păstrarea unui mediu echilibrat și față de propria sănătate.

Subiectele specifice acestor ore de dirigenție, în contextul dat, pot fi sistematizate într-un program ecoeducațional: *Lumina și căldura, Aerul, Apa, Suprafața pământului, Medii de viață care vor aborda conținuturi de interes general: factorii de mediu și medii de viață*. De asemenea, vor permite elaborarea unor strategii didactice în care accentul va cădea pe învățarea activ-participativă (prin experiențe și experiment) [14].

Informația teoretică esențială se va dobândi pornind de la mediul apropiat, familiar și va fi transferată și aplicată în activități, în cea mai mare parte, de natură practică, pliate pe condițiile comunității și adaptate la nevoile acesteia.

Activitățile de învățare la lecțiile de dirigenție vor viza modalități de organizare a activității în clasă și în afara ei (*excursia, drumeția, vizita la muzeu sau la o expoziție, plantarea și organizarea unor spații verzi*). De asemenea, activitățile de învățare, în acest context, vor fi stabilite astfel încât să se pornească de la experiența elevului și să integreze strategii de învățare axate pe participarea activă a celui instruit, dar și să se ofere o oarecare flexibilitate prin contextul în care se realizează instruirea [14].

Atât pentru activarea informațiilor elevilor, cât și pentru etapele de asimilare, exersare, aplicare și evaluare, cadrului didactic i se recomandă să practice activități precum: *exprimarea de către elevi, prin mijloace diverse, a propriilor observații*

privind mediul natural și social al comunității, experimentarea și examinarea fenomenelor în contexte apropiate lor, realizarea de produse alese în funcție de resursele și nevoile comunității, întocmirea de proiecte/portofolii ce redau particularitățile mediului în care se învață.

Din aceste considerente, se propun: *discutarea situațiilor-problemă existente la nivel local, elaborarea de studii de caz, dezbateri pe teme alese din realitatea imediată, vizite și excursii.*

În elaborarea materialelor pentru subiecte de alfabetizare ecologică, se va ține cont de faptul că durata lecțiilor de dirigiență este redusă (30'-45'). Prin urmare, lecțiile trebuie proiectate într-o manieră care să asigure învățarea în clasă, prin efort propriu și prin activități individuale și/sau comune.

Ținând cont de faptul că lecțiile de dirigiență se raportează la lecțiile mixte, repetarea, consolidarea, sistematizarea și îmbogățirea informațiilor (recapitularea) nu vor fi planificate ca etape separate. De aceea, orice conținut propus pentru învățare se va baza pe ceea ce elevii știu deja (cultura lor general) și pe ceea ce au asimilat la lecțiile anterioare. Observațiile personale, experimentele și formularea explicațiilor și a concluziilor, efectuarea de teme practice individuale sau în colaborare, colectarea de informații din alte surse vor valorifica ceea ce a fost învățat deja [13].

Reluarea informațiilor în contexte și forme diferite, simultan cu adăugarea celor noi, descoperite prin documentare mediatică sau aflate de la învățător și colegi, va permite o învățare în spirală și dezvoltarea progresivă atât a competențelor mediatice, cât și a comportamentului ecologic.

Susținem ideea că activitatea dată trebuie orientată spre necesitățile și interesele elevilor. Ea trebuie să debuteze cu o diagnosticare corectă a acestora. Literatura de specialitate (I. Cerghit, V. Crețu, G. Cucu)

recomandă cunoașterea și recunoașterea individualității fiecăruia prin prisma nevoilor și aspirațiilor pe care le are, a punctelor de vedere personale, a atitudinilor și convingerilor sale, a volumului de achiziții de care dispune la moment. Acestea sunt derivate din resursele intelectuale și din aptitudinile fiecăruia, din experiența acumulată, din responsabilitățile generate de rolurile sociale pe care fiecare le deține. În funcție de cele menționate, demersul didactic se va axa pe [13]: motivarea individuală pornind de la nevoile și interesele proprii; înțelegerea sistemului de valori al elevului și utilizarea acestuia în formarea ulterioară; orientarea și îndrumarea activităților spre ceea ce este necesar și corespunde intereselor fiecăruia; elaborarea de programe de intervenție personalizate; distribuirea de sarcini individuale adaptate la achizițiile, aptitudinile și disponibilitățile proprii; implicarea în activități individuale de învățare și îndrumare (proiecte/portofolii tematice de învățare independentă și de grup), după principiul „a învăța pe/de la alții”; valorificarea experienței fiecăruia în activitățile pe grupuri și în cele frontale; responsabilizarea fiecăruia în inițierea și desfășurarea activităților din cadrul grupului; stimularea permanentă prin recunoașterea în activitățile de evaluare continuă a progreselor pe care le-a realizat fiecare; antrenarea fiecăruia în activități de autoevaluare și interevaluare.

Evaluarea inițială (predictivă) va urmări determinarea nivelului capacităților specifice orei programate de dirigiență ale fiecărui elev la inițiere în tematica abordată de educație pentru mediu (capacități vizate de obiectivele cadru), existența unui volum minim de informații din domeniul disciplinelor curriculare (cunoașterea mediului înconjurător din imediata apropiere/ținut natal), dar și a unor capacități, atitudini și a unui sistem de valori (unități de competențe): de a gândi critic, de a comunica, de a se adapta la situații

diferite, de a utiliza tehnologii, de a investiga și utiliza experiența, de a înțelege sensul apartenenței la comunitate și a contribuției personale în construirea unei vieți de calitate. Se poate realiza prin interviu, completat de chestionar (*Ce știi despre...?, Ce ai vrea să afli despre....?*) [Ibidem].

Propunem focalizarea pe evaluarea continuă, care prevede pentru fiecare subiect din programul de educație pentru mediu sarcini de îndeplinit cu accent pe utilizarea informației transmise la lecție și aplicarea acesteia în scopul formării de competențe.

Pentru realizarea acestui tip de evaluare, învățătorul va urmări activitatea fiecărui elev sub următoarele aspecte: cum experimentează și cum explorează (formularea propriilor observații și a concluziilor, de exemplu, rubrica „Lucrează și vei afla!”); cum valorifică informația asimilată (de exemplu, rezolvarea sarcinilor la rubrica „Am aflat...”); cum caută informațiile necesare sau de interes, suplimentare celor transmise de către învățător, prin utilizarea altor surse recomandate (de exemplu, rubrica „Știați ca...?” și „Am aflat...”); cum aplică informația și cum fructifică experiența dobândită pentru rezolvarea unor probleme personale sau ale comunității (de exemplu, rubrica „Practic, util și posibil de realizat!”).

Pentru acest tip de evaluare, pentru fiecare din sarcinile de realizat se vor elabora criterii, care vor fi comunicate elevilor.

La finalul lecțiilor de dirigenție cu conținut de educație pentru mediu din programul propus, se va realiza evaluarea sumativă. Vor fi evaluate fișele de portofoliu sau proiectele tematice de învățare individuală sau pe grupuri, pe care le prezintă elevii, proiectele ecologice, lucrările de investigare proprie, studii de caz [14].

Aceste lecții de evaluare vor evita supraîncărcarea elevilor prin solicitarea efectuării de produse finite suplimentare celor

realizate pe parcursul studierii fiecărei teme de evaluare și a fișelor de evaluare.

Considerăm că este eficient dacă această evaluare este, mai degrabă, o analiză de bilanț a ceea ce a realizat fiecare, o sinteză a rezultatelor obținute de fiecare. Astfel, li se va oferi elevilor ocazia de a le prezenta colegilor și cadrului didactic ceea ce au realizat. Învățătorul va evidenția observațiile sale cu privire la progresele individuale (desprinse din grila de observații, tabele de control și de inventar privind prezența unor comportamente etc.).

Evaluarea sumativă va fuziona cu autoevaluarea și cu interevaluarea. Propunem ca examinarea de la sfârșitul lecției să se facă oral, prin prezentarea de către fiecare elev a portofoliului personal.

Se vor lua în considerare și rezultatele obținute de acesta în evaluările sumative, rezultatele înscrise în grilele de observații, listele de control și inventar. În această situație, este necesar ca, încă de la prima oră, cadrul didactic să le prezinte elevilor modalitatea de examinare, să le explice felul în care fiecare își va întocmi portofoliul personal. Pe parcursul perioadei de studiu, el va anunța orele destinate evaluărilor sumative de sfârșit de program de învățare și îi va sprijini pe elevi să-și elaboreze sistematic și consecvent paginile de portofoliu. Totodată, va monitoriza activitatea elevilor la lecțiile de evaluare sumativă, deoarece pe baza lor va fi posibilă examinarea pe final de program.

Lecturile suplimentare recomandate elevilor, sursele de completare a informațiilor pot fi: colecția de reviste *Arborele Lumii, Terra, Lumea pe care o descoperi*, enciclopedii pentru copii, de genul: *Larousse – prima mea enciclopedie, Universul, Pământul, Cum e vremea, La țară*, pagini Web, manuale și caiete de lucru pentru clasele I-IV.

Din perspectiva educației mediatice, considerăm că este necesar să cuprindem la

lecțiile de dirigenție cu conținut ecologic și experiențele elevilor de natură extracurriculară [14, pp. 75-77, pp. 89-93; 7; 13, pp. 34-44]:

Observarea realității înconjurătoare, care se poate centra pe *elemente reale*, pe *imagini ale acestora* sau pe diferite reprezentări sugestive (directă, indirectă; difuz/ întâmplător, semidirijat, dirijat). În mod real, prin observare, cadrul didactic va încerca să dirijeze activitatea elevilor de observare, să o realizeze activ, conștient, asumat, cu o anumită finalitate.

Analiza elementelor, fenomenelor și proceselor, care se poate realiza: direct (în urma unei observări directe); indirect (prin mijlocirea unor imagini, convenții, simboluri); cu ajutorul elementelor simple (forme de relief, zone climatice, elemente de hidrografie, obiective etc.); succesiunilor (evoluția reliefului, anotimpurilor, stările de vreme, evoluții spațiale etc.); structurilor (ansamblurilor teritoriale, structurilor spațiale), sistemelor (sistemul geomorfologic, climatic, sisteme umane etc.); informației tehnologice (informații din CD-uri și diferite programe).

Analiza se poate realiza în mai multe modalități concrete: empirică (bazată doar pe experiența anterioară); difuză (nedirijată); dirijată (pe baza unei proiectări anterioare); globală (sintetică, holistică, comprehensivă).

Utilizarea informației, care presupune: perceperea informației (sesizarea caracterului util al unei informații); selectarea informației pertinente și utile; înțelegerea sistemului de simboluri și semne; transferul informației dintr-un mod de prezentare în altul (transformarea informației); structurarea informației transformate; producerea informației noi (simple și structurate); exprimarea informației (oral, în scris, grafic, cartografic, prin IT).

Investigația obiectivă prin: metode și tehnici simple (observare, analiză, notare,

cartografiere); metode experimentale; metode de simulare (îndeosebi IT); abordarea unui demers dat (algoritm) similar investigației științifice; construirea unui demers nou, original, de investigare.

Formarea unui sistem coerent de limbaj și comunicare prin: utilizarea corectă (oral și în scris) a limbii materne; utilizarea unor denumiri și termeni în limbi străine; utilizarea tehnologiei informatice (IT); utilizarea terminologiei științifice (generale și specifice).

Capacități intelectuale prin exercitarea: gândirii convergente și divergente; raționamentului critic; gândirii anticipative și proiective; creativității.

Raportarea corectă în spațiu și timp, prin: utilizarea dimensiunii spațiale (la diferite scări); localizarea corectă a elementelor, fenomenelor, sistemelor și structurilor; integrarea taxonomică și ierarhizarea (sisteme, structuri); construirea unor repere de timp (la dimensiunea experienței universului și la scară planetară).

Înțelegerea (și demonstrarea acestei înțelegeri) la nivelul: elementelor simple, disparate sau cu o complexitate redusă; sistemelor spațiale (explicarea sistemelor); structurilor (explicarea structurilor observate); succesiunilor; interacțiunilor; interdependențelor; cauzalității.

Capacități de organizare (management) prin: diagnoza sistemelor spațiale; prognoză (a sistemelor, succesiunilor și interdependențelor); conducerea unor sisteme de structuri.

Capacități acționale/practice: conservarea mediului; activitățile economice; activități practice individuale.

Capacități integratoare: operarea constructivă cu simboluri, semne, convenții; operare cu tehnologia informațională (IT); construirea unor reprezentări cartografice originale; utilizarea unor demersuri metodologice structurate.

Bibliografie

1. Albușescu, I., *Educația și mass-media/comunicare și învățare în societatea informațională*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2003.
2. Anghel, P., *Stiluri și metode de comunicare*, București, Editura Aramis, 2003.
3. Bunescu, G., Negreanu, E., *Educația informală și mass-media*, București, Institutul de Științe ale Educației, 2005.
4. Cemortan, R., *Comunicarea și mass-media*, Chișinău, Reclama SA, 2006.
5. Cerghit, I., *Mass-media și educația tineretului școlar*, București, E.D.P., 1972.
6. Crețu, V., *Educația elevilor prin și pentru film*, București, E.D.P., 1980.
7. Cucuș, C., *Pedagogie și axiologie*, București, E.D.P., 2000.
8. Cucu, G., *Educația și mass-media*, București, Editura Licorna, 2000.
9. Cucu, G., *Mass-media și influențele asupra educației*, București, Editura Tempus, 2000.
10. *Curriculum la Dirigenție*, cl. I-IV, Chișinău, IȘE, 2007.
11. Damșa, I., Drăgan, I., Tomșa-Damșa, M., *Dirigintele. Ora de dirigenție*, vol. I, București, 1994.
12. Neacșu, I., *Dirigintele. Ora de dirigenție*, București, E.D.P., 1993.
13. Ursu, L. (coord.), *Sinteze Ecoeducaționale*, Laboratorul științific UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Garomond-Studio SRL, 2010.
14. Ursu, L. (coord.), *Educația ecologică în clasele primare. Centrare pe competențe* (monografie colectivă), Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2010.
15. Roth, C.E., *Environmental literacy: Its roots, evolution, and directions in the 1990s*, 1992.
16. Șpac, S., „Praxiologia educației pentru mass-media a elevilor de vârstă școlară mică în cadrul colaborării școală-familie”, în: *Studia Universitatis*, nr. 9 (69), USM, 2013, pp.81-95.
17. Șpac, S., „Educația pentru mass-media: aspecte metodologice și praxiologice ale formării culturii mediatice la elevii din treapta învățământului primar”, în *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, Chișinău, IȘE, 2011, pp.45-48.
18. Șpac, S., „Socializarea și cultura educației pentru mass-media a elevilor de vârstă școlară mică”, în *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, Chișinău, IȘE, 2013.
19. Șpac, S., *Fundamente Pedagogice Ale Educației Pentru Mass-Media în Cadrul Colaborării Școală-Familie (treapta învățământului primar)*. Teză de doctor în științele pedagogice, 2014. Disponibil la: (http://www.cnaa.md/files/theses/2015/24108/silvia_spa_c_thesis.pdf)
20. Toma, M. (coord.), *Competența în mass-media. Manual pentru liceu – curs opțional*, București, Humanitas Educațional, 2004.

Experimente narative în romanul *Femeia în roșu* de Mircea Nedelciu,

Adriana Babeți și Mircea Mihăieș

Narrative experiments in the novel *The Woman in Red* by Mircea Nedelciu,

Adriana Babeți and Mircea Mihăieș

Sergiu Cogut, *doctor în filologie,*
lector universitar, UPS „Ion Creangă”

Rezumat

În prezentul articol sunt reliefate unele dintre particularitățile esențiale ale operei literare „Femeia în roșu”, care este unicul roman autohton scris de trei autori. Este o importantă narațiune pluristratificată, reprezentativă pentru romanul românesc experimental. Fiind o remarcabilă scriere postmodernistă din ultimele decenii, el reconstruiește și parodiază unele genuri literare, ca romanul de mistere și romanul documentar istoric.

Cuvinte-cheie: *trei autori, roman, postmodernist, experimental, pluristratificată, parodie, transtextualitate.*

Abstract

In the present article are highlighted some of the essential features of the literary work „The Woman in Red” which is the only autochthonous novel written by three authors. It is an important multilayered narrative that is representative of the experimental Romanian novel. Being one of the outstanding postmodern writings of the last decades, it reconstructs and parodies several literary genres of fiction as the mystery novel and the documentary historical novel.

Keywords: *three authors, novel, experimental, postmodern, multilayered, parody, transtextuality.*

Romanul intitulat *Femeia în roșu* relatează traseul biografic, evenimentele care i-au marcat viața unui personaj real, Ana Cumpănaș, cunoscută și ca Ana Sage, Tușa Ana sau „Femeia în roșu”. Astfel, Cornel Ungureanu, într-un text despre activitatea coautoarei A. Babeți, precizează: „Cu ajutorul lui William Totok, ea a descoperit-o pe Ana Cumpănaș, celebra Tușa Ana, care a devenit eroina romanului *Femeia în roșu*, bestseller al anilor '90 ai secolului trecut și expresie a prieteniei americano-române după revoluție, atunci când aceasta începea să fie cu puțință. Devenit, grație alianței cu Mircea Nedelciu și Mircea Mihăieș, manifest al prozatorilor optzeciști, operă exemplară a postmodernismului autohton, cartea Anei Cumpănaș ilustrează consecvența unui program cultural. Femeia din Comloș va rămâne o adevărată mătușă a postmodernismului autohton” [1, p. 240]. Așadar, fiind un remarcabil roman postmodernist, cartea aceasta nu putea să nu prezinte un interes considerabil pentru Mircea Cărtărescu, autorul volumului de referință despre *Postmodernismul românesc*, în care el menționează: „Ca orice *origami* prozastic postmodern, cartea își conține, de la bun început, propria embriologie, își explicitează autoreferențial fiecare aspect și își construiește receptarea critică prin falduri suprapuse de luciditate teoretică. Aspectul oarecum «tehnologic», de agregat cu sute de piese, al cărții se datorează și conlucrării unei «echipe» de autori, ceea ce schimbă radical ideea despre ce ar trebui să fie o carte «adevărată» pe care o au atât criticul, cât și publicul modern(ist)”, apreciind-o drept „o carte-puzzle, multietajată, minuțios imbricată, în care alternează registre și tonuri narative de o neobișnuită bogăție și în care «peticele» intertextuale realizează un colaj în care nuanțele diverselor epoci colizionează într-un haos ordonat” [2, pp. 444-445]. De asemenea, el reliefează că acești trei autori, din start, nu

vor scrie un roman senzațional, „ci, dedublare specifică postmodernului, un roman *despre* (romanul) senzațional, care să fie, în același timp, uzând de toate procedeele parodiei, pastîșei, restaurației butaforice – un roman *chiar* senzațional” [2, p. 445]. Din cele specificate mai sus, rezultă caracterul experimental al romanului, pe care l-au remarcat și Evelina Cîrciu și Katalin Băltin în volumul lor despre *60+1 romane* din literatura română: „Dimensiunea experimentală a prozei lui Mircea Nedelciu atinge punctul său maxim în romanul – scris împreună cu Adriana Babeți și Mircea Mihăieș – *Femeia în roșu* (1990)” [3, p. 144], precizând că cei trei „îmbină în această creație formule epice dintre cele mai diferite (jurnal, eseu, reportaj, biografie romanțată), teoretizează și relativizează problema relației ficțiunii cu realitatea, divizează deliberat construcția subiectului și perspectiva narativă și probează o mare varietate de tipuri de discurs și de scriitură (specifice atât literaturii înalte, cât și celei de consum). Atât aceste procedee, cât și parodia, pastîșa sau implicarea cititorului în text nu constituie însă doar ingredientele de bază ale unui experiment literar, ci traduc și dorința autorilor de a oferi un tablou al realității în toată complexitatea ei” [3, p. 269].

Fiecare dintre cei trei autori, deveniți personaje ale propriei cărți, cu numele alcătuite din inițialele prenumelor adevărate (Emunu – Mircea Nedelciu, Emdoi – Mircea Mihăieș și, respectiv, A. – Adriana Babeți), își are rolul bine definit în elaborarea acestui roman. Dar totul începe de la un articol, pe care l-a citit fiecare din cei trei, scris de Willy Totok, apărut în *Orizont-magazin* cu titlul *Un personaj enigmatic*, în care se menționa: „Acum 50 de ani, o tânără din Comloșul Mare l-a denunțat pe faimosul gangster american Dillinger”. Acest articol și este numit de Emunu, Emdoi și A. *Sursa 1*, după care apare și *Sursa 2* – un nepot căruia Ana Cumpănaș,

acea tânără din Comloșul Mare, îi povestise viața sa aventuroasă, el hotărând că trebuie să facă o vizită în redacția unde lucrează A. și Emunu, cu scopul rectificării mai multor inexactități strecurate în articolul lui Totok, și aduce drept dovadă foaia de deces a femeii în vârstă de 55 de ani, Ana Persida Cumpănaș, actele de la cimitir, dar și câteva fotografii. În total, surse sunt opt, ultima fiind tușa Lena, care și ea a plecat din Comloș cu familia în America și a acolo a cunoscut-o pe Ana Cumpănaș-Sage.

Capitolul *Iter spectrorum* relatează despre plecarea celor trei coautori în căutarea acestor surse și experiențele prin care au trecut în timpul călătoriei lor. Povestea cu Tușa Ana, așa cum o numea nepotul, petrecută în urmă cu 50 de ani în America, mai exact la Chicago, o determină pe A. să apeleze la ceilalți doi (Emunu și Emdoi), pentru o colaborare „la cartea de față”. Rolurile lor sunt repartizate după cum urmează: „Deocamdată, lecturile. *Emunu* – poveștile cu America. *Emdoi* – poveștile cu ziaristii interbelici. A. – poveștile cu Timișoara și Comloș. Adună cărți vechi. Hărți vechi. Reviste. Almanahuri de film. Tratate de istorie. Ilustrate. Jurnale de front din prima conflagrație. Caiete de suveniruri ale unor domnișoare de dinainte de prima conflagrație. Scrisori interbelice” [4, p. 61]. Cei doi autori, Emunu și Emdoi, recurg, de asemenea, la registrul eseistic și astfel își etalează lecturile care i-au marcat, în roman menționându-se că „își trimit grabnic, tot prin poștă, eseuri. Nude cogitari. De data asta, strategice. Planuri de atacat cu succes un roman sau-sau/nici-nici. Aici se simt toți trei mai în largul lor. Scriu mult. De fapt, *mai* mult, *Emunu* și *Emdoi*. A. îi susține cu fișe bibliografice pe tema «cum se poate scrie un roman senzațional, în 1986»” [4, p. 59].

Cu referire la ipostazele textuale ale celor trei, Simona Popescu relevă diversitatea lor în studiul său *Autorul, un personaj*, astfel

că ei sunt „personaje-autori, naratori, martori sau personaje în textele altora” [5, p. 140].

Toți trei își zic *corei*, termen care, în roman, este marcat cu asterisc și explicat într-o notă de subsol: „Doi sau mai mulți participanți cu contribuții de autor la săvârșirea infracțiunii. /.../ Contribuția coreilor poate fi simultană sau succesivă, esențial fiind ca actele de executare săvârșite de ei să se înlănțuie în complexul activității... Când toți coreii au lucrat cu același fel de vinovăție, adică toți cu intenție sau toți în culpă, participația va fi propriu-zisă” [4, p. 33]. Pentru a înțelege mai bine această analogie cu terminologia juridică, este necesar să cităm și următorul fragment: „Idea de acasă, dinaintea plecării la Comloș, nu li se pare nici acum de lepădat. O structură de dicționar juridic-penal. Cu termeni bine aleși, ambivalenți. Cum ar veni, cu dublă bătaie. Drumul lor, de pildă, chiar drumul pe care-l fac, s-ar putea numi, stricto sensu, *iter criminis*. Dar e cam prea violent. Îl vor înlocui cu *iter spectrorum*. Oricum, părțile mari, narațiunea făcută «pe bune», serioasă, artileria grea se va numi *animus narrandi*. Dacă vreun cititor va crede că este vorba de un suflet care povestește, cu-atât mai bine! Dar se va înșela. Căci *animus narrandi* înseamnă în latină «intenția de a reproduce ceea ce a aflat de la alții», iar pentru juriști, expresia denumește mobilul cu care a acționat făptuitorul. După cum, de pildă, celelalte trei «animusuri», pe care le aleg fără să clipească pentru ghidușile lui Dillinger și ale contemporanilor lui” au și ele înțelesurile lor [4, pp. 74-75]. Astfel că, după capitolul *Autopsie*, care cuprinde începutul și finalul romanului, urmează cele 12 capitole cu titluri în limba latină, dintre care *Iter spectrorum (stricto sensu)* se traduce *Drumul fantomelor*, iar începând cu capitolul *Animus corrigendi – Dorința de a îndrepta* –,succesiv celui intitulat *Animus narrandi*, prin recursul la relatările mai multor naratori: biograful, cel

care scrisese o carte despre viața banditului, proiecționistul Vichente Căpeț și traducătorul unor documente, articole scrise în engleză,este reconstituit destinul gangsterului Dillinger, care ajunge să fie considerat inamicul public numărul unu al Americii.

Așa cum precizează Evelina Cîrciu și Katalin Băltin, celebrul bandit american „citește încântat ziarele care-l transformă într-o legendă vie și din acest moment contribuie direct la acțiunea de mitizare a propriei persoane” [3, p. 269]. În acest fel, ni se oferă un colaj de relatări alternative despre viața și peripețiile lui Dillinger, cele trei surse fiind însă necreditabile, căci informațiile prezentate se anulează reciproc. Merită să-l evidențiem pe proiecționistul Căpeț, atât de incult, așa cum rezultă din stilul foarte neîngrijit al relatărilor sale, dar obsedat de filme americane și mai cu seamă de filmul *Femeia în roșu*, în rolul protagonistului fiind Edward G. Robinson, iar în rolul femeii în roșu – marea actriță Greta Garbo, pe care, cum singur precizează, l-a văzut de cel puțin cincizeci de ori, obsesia lui presupunând și următoarele: „Sciam vorbele care-mi plăcea mai mult. Hă, hă, că-mi și vine să mă rîd, cum vorbeam dup-aia cu un pretin. Io-i spuneam ce zăcea Dilingher și iel îmi da răspunsu înapoi” [4, p. 180]. Anume el este cel care povestește despre Dillinger, dar locuiește în satul de baștină al Anei Cumpănaș, pe care și-o amintește de pe când era copil: „Tușa Ana avea ochii negri ca tăciunele. Țân minte cum să uita la noi când ne dădea bomboane: să uita lung și avea ochii mari, negri. Ochi dulci, că după ce înghițeam bomboanele dispăreau și iei” [4, p. 181]. Prin intermediul acestor intervenții ale lui Vichente Căpeț, este asigurată și valorificarea oralității povestirii. Totodată, în legătură cu o asemenea manieră de a se exprima a proiecționistului, este cazul să amintim că însuși unul dintre autori, Mircea Nedelciu, reliefa importanța asocierii „dintre maxima naturale și maxima

artificialitate”, care e una „vitală pentru acest tip de proză datorită faptului aparent paradoxal că doar printr-o perfectă coordonare tehnică a tuturor datelor textului se pot obține bune efecte de firesc” [6, p. 14].

Este necesar să precizăm că și acest proiectant, dar și traducătorul, sunt personaje inventate, cu referire la cel din urmă, Simona Popescu remarcând că e „de fapt un informator” și „îi «toarnă» la Securitate” [5, p. 140] pe cei trei corei. În baza celor menționate până acum, este cazul să relevăm că în acest roman se mizează pe o pulverizare a perspectivelor narrative. Considerăm că este binevenit să remarcăm că în acest roman este povestit și traiectul biografic al lui Tit Liviu, din aceeași localitate natală a Anei Cumpănaș, deci încă un destin este inserat în subiectul romanului. Acesta poate fi considerat un personaj incitant, întrucât, după mai mulți ani, și anume în momentele ei de cumpănă prin care trece acolo, la Chicago, el este cel de care își amintește Ana Cumpănaș. Atunci când era numai de 10 ani, iar Ana a fost silită de tatăl ei să se mărite cu cel pe care nu l-a putut iubi vreodată, Mihail Ciolac fiind un bărbat mult prea bătrân pentru ea, Tit Liviu era singurul său confident. Pe parcursul evoluției sale, el este înscris la Liceul Piaristilor din Timișoara, cu ajutorul bătrânei ducese de San Marco, pe care o numea *Șpăinița*, mătușa unui prieten de-al său, contele Octavian Cristofor Nacu, apoi studiază medicina și devine un doctor ce îl admiră mult pe Freud. Când și-l amintește, ea simte că se îndrăgostește de el tot mai mult: „Ar putea să mai strângă ceva bani, vreo doi sau trei ani, și să cumpere chiar ea o afacere mai puțin mirositoare. Apoi să-l aducă pe Liviu, căruia să-i predea cheile casei și să se facă sclava și amanta lui pe veci. [...] Și-l închipui pe Liviu un bărbat tânăr și chipeș, o fi purtând și mustață acum. Poate are și vreo iubită de acolo din sat. Din Comloș sau

Lunga. Inima i se strânse câteva secunde...” [4, p. 155].

Spre sfârșitul romanului, Ana, celebra Tușă Ana, se întâlnește cu Liviu, care, doctor specializat în medicină legală, fiind la serviciu, este vizitat de aceasta, dar el, chipurile, nu o cunoaște și apelează la ajutorul autopsierului Matei, după ce ea, părând înfuriată de ceva, iese grăbit, lăsând ușa să se trântescă”:

„- Mama ta dă putoare! zice autopsierul Matei.

- Cine-i asta, nea Matei? întrebă doctorul.

- E, n-o cunoașteți dumneavoastră, dom doctor?

- Nu, face doctorul pe neștiutorul. Cine e?

- Păi, americanca aia cu banditu. Care l-a denunțat! spune Matei, lămurit acum că doctorul se preface și că vrea să-l audă pe el cum o prezintă” [4, p. 411]. Apoi, cu ocazia intrării comisarului Comșa, ce avea de vorbit cu Liviu, aflăm că protagonistă Ana a început să plângă, totodată având prilejul să citim și caracterizarea ce i-o face autopsierul, una memorabilă prin limbajul la care recurge acesta:

„Doctorul face o grimasă disprețuitoare, apoi se întoarce spre autopsierul Matei.

- Spune-i, bre, cine era!

- 'R-ar coasta iei a dracu, începe Matei, că să duseră toate madaranțele și fleorțotinele to' ma-n America. Mastroaca dracului! Asta-i aia, bre, care trăiește cu pilaru ăla dă cai, care umblă cu mașină, și-a luat Ford, proclerli și parșivu! Comșa începe și el să râdă, vizibil satisfăcut de repertoriul autopsierului” [4, p. 412].

Aceste calificative la adresa Anei Cumpănaș sunt explicate în *Glosarul* ce însoțește textul romanului și urmează după o listă de surse citate de către autori, numită *Bibliografie selectivă*. Nu putem să nu remarcăm și acele „scurte fragmente”, cum le califică înșiși autorii, care sunt inserate în roman cu titlul „conflict de competență” și care, prin faptul că servesc

drept comentarii metatextuale, pot fi relevate ca un argument convingător în favoarea tezei că această operă este una exponențială pentru postmodernismul românesc. Cu referire la textele respective ce sunt evidențiate în roman și din punct de vedere grafic, fiind toate scrise cursiv, Mircea Cărtărescu remarcă: „romanul nu-și conține numai istoria embrionară și principiile de construcție, ci și o tubulatură ramificată de comentarii și autocomentarii. Unele dintre ele sunt așezate sub sigla «conflict de competențe» și prezintă, nu de puține ori, opinii discordante ale unui autor față de ceilalți” [2, p. 456].

Un autocomentariu foarte important îl aflăm în capitolul de la sfârșitul romanului, intitulat *Iter spectrorum (stricto sensu)*. În acesta, autorii insistă asupra neadecvării limbajelor, a subiectelor, a tehnicilor, specifică literaturii senzaționale și pe care, așa cum singuri recunosc, au urmărit-o permanent: „Poate că astfel am propus soluții hazardate: tratând cu un ton ironic subiecte serioase și reconstituind, într-un limbaj voit solemn, scene de-un abia ascuns derizoriu. [...] Căutarea tonurilor, a nuanțelor, a cadrelor narrative a fost mereu subminată de *ne-adecvarea* lor la tonul, la nuanța, la cadrul narativ al cărții, pe atunci în stare de proiect. Prezența autorilor ca personaje lipsite de orice date senzaționale ale acestei cărți a mărit și mai mult neadecvarea procedurilor” [4, p. 426]. Totodată, este relevată valorificarea fragmentarismului, dar și intenția punerii în dialog a unor limbaje incompatibile: „...suspensia fragmentului în globul interior, și încă gol, al construcției pe cale de a se constitui tocmai din asemenea fragmente și din asemenea suspensii ale fragmentelor este însăși neadecvarea fundamentală la regulile clasice de compoziție literară. Ea a făcut posibilă – punând-o, simultan, sub semnul întrebării – scrierea, ea însăși neadecvată, de trei ori neadecvată, a acestei cărți. Mișcarea *corsi e ricorsi* la trei niveluri diferite, fiecare

dintre ele intersectându-le pe celelalte două, a creat un alt tip de neadecvare. Ne place însă să credem că pe aceasta din urmă am învins-o. Este însuși pariul cu cititorul.”, iar întrucât „proza înseamnă *dialog*, dialog între mentalități, concepții, ideologii, punere în dialog a unor limbaje diferite care coexistă în fiecare moment într-o societate (vezi M. Bahtin), limbaje care, după cum spune George Steiner, pentru a putea fi comunicate trebuie traduse, experiența de față este o încercare *de a pune în dialog limbaje incompatibile*: de la cel specializat, al – să spunem – rafinatului critic de artă, la cel idiomatic și argotic al lumii interlope”[4, p. 427].

Romanul *Femeia în roșu* este de o indubitabilă complexitate, ceea ce se datorează, într-o anumită măsură, și faptului că în el coexistă, manifestându-se în grade diferite, toate tipurile de transtextualitate identificate și relevate de Gérard Genette: intertextualitatea, paratextualitatea, metatextualitatea, hipertextualitatea și arhitextualitatea.

Fiind, sub mai multe aspecte, unele dintre care sunt elucidate în articolul de față, o operă unică în felul ei în literatura română, cartea despre faimoasa Tușa Ana sau Ana Cumpănaș poate fi considerată o remarcabilă reușită a prozei optzeciste, o captivantă mostră de experiment literar încununat cu succes. Învrednicindu-se de asemenea aprecieri ca „romanele, de la *Zmeura de câmpie* la *Femeia în roșu*, ar putea figura în acea «bibliotecă ideală» imaginată cândva de Italo Calvino” (Carmen Mușat), a fost recompensată și cu Premiul Uniunii Scriitorilor, decernat în 1991, și i-a inspirat regizorul Mircea Veroiu o ecranizare meritorie în 1996-1997.

Bibliografie

1. Ungureanu, C., *Europa centrală. Geografia unei iluzii*, București, Editura Curtea Veche Publishing, 2004.
2. Cărtărescu, M., *Postmodernismul românesc*, București, Editura Humanitas, 2010.
3. Cîrciu, E., Băltin, K., *60+1 romane românești*. Prefață de Al. Mușina, Brașov, Editura „Aula”, 2007.
4. Nedelciu, M., Babeți, A., Mihăieș, M. *Femeia în roșu*. Prefață de Mircea Cărtărescu. Postfață de Martin Adams Mooreville, Iași, Editura Polirom, 2011.
5. Popescu, S., *Autorul, un personaj*, Pitești, Editura Paralela 45, 2015.

Opera de artă – element intermediar în dialogul artist-receptor

Artwork – intermediate element in the dialogue of artist-receiver

Ludmila Mokan-Vozian,

doctor în pedagogie, conferențiar
universitar,

UPS „Ion Creangă”

Rezumat

Acest articol vizează problema procesului estetic de comunicare, în special a componentelor sale definitorii: creație, opera de artă și recepție. Autorul face referință la activitatea artistului, opera de artă ca produs al activității sale și activitatea receptorului (contemplator) de artă.

În contextul problemei abordate sunt examinate fazele obiective și subiective ale recepției artei și ale fazelor de educație artistică-estetică.

Cuvinte-cheie: *limbaj artistic, cod lingvistic, comunicare estetică, interpretare artistică, receptarea operei artistice, formă artistică.*

Abstract

This article aims the problem of the aesthetic communicative process, in particular its defining components: creation, artwork and reception. The author makes references to the activity of the artist, the work of art as a product of his activity and art receptor (contemplator) activity.

In the context of the approached problem are examined the objective and subjective sides of art reception and artistic-aesthetic education phases.

Keywords: *artistic language, linguistic code, aesthetic communication, artistic interpretation, reception of artistic work, artistic form.*

Limbaajul reprezintă mijlocul de exprimare a ideilor și sentimentelor [8], iar limbajul unei opere de artă plastică este un mijloc de codificare a unei idei în interiorul unei forme.

De fapt, limbajul este ceea ce poate fi înțeles de cel puțin două persoane și apare din necesitatea stringentă de comunicare. Problema inteligibilității în artele plastice apare ca problemă a receptării operei de artă, a ceea ce artistul comunică, a ceea ce semnifică comunicarea sa și, desigur, în ceea ce privește subiectul comunicării. Asemenea proces, mai ales dacă ne referim la pictură, este unul complex, ce include un șir de comparații, îmbinări, comentarii. Astfel, spectatorul trebuie să fie pregătit pentru comunicarea cu tabloul. Prin intermediul limbajului, este posibilă deci sesizarea formei artistice, care întruchipează conținutul.

Prin urmare, receptorul de artă „trebuie să aibă acces la limbajul propriu al artistului”, susține M. Breazu. „Arta presupune tocmai aplicarea informativă a consumatorului de artă asupra noilor mijloace de expresie artistică” [4, p. 86].

Receptorul vine să reconstituie ideea și forma codificată de artist, iar rezultatul comunicării depinde de identitatea dintre informația transmisă și cea receptată. Calitatea receptării depinde de identitatea codului, de ansamblul de semne la care s-a recurs la etapa creării și la cea a receptării operei plastice. Așadar, în receptarea operei de artă, libertatea de alegere a artistului și libertatea de interpretare a contemplatorului depind de codul utilizat de ambii subiecți. O comunicare nu poate fi totuși eficientă dacă nu există un raport al codurilor, bazat pe o incidență, fie și parțială, a semnelor.

Glosarul de semiotică definește prin *cod* sistemul de semne prin care se transmite informația de la emițător la receptor sau se transmite o informație dintr-un sistem în altul; ansamblul de semne și o combinație a lor care permite producerea mesajelor, iar codificarea – operația complexă prin care anumite semne ale codului sunt selectate, combinate și introduse în canal într-o anumită formă codificată de către emițător [9, p. 9].

Potrivit lui R. Berger, „codul permite celor ce-l folosesc să se asigure că au de-a face cu un mesaj comun, cu o configurație care, în contextul cultural, propune, implică sau nu o reacție sau alta” [3, p. 128].

Analizând mecanismele procesului de receptare, ținem cont și de următoarele *considerații de principiu*.

- Procesul de receptare artistică „reprezintă o formă specifică a activității umane, deoarece, așa cum a demonstrat psihologia percepției, nu există în acțiunea umană receptare fără activitate. Mai mult, forma însăși a receptivității este activitatea”, susține V. Mašek [1, p. 240]. În procesul receptării operei de artă, forma principală a activității este interpretarea. Conform *Dicționarului de estetică generală*, „interpretarea artistică este un act creator prin care se dezvăluie conținutul și expresia unei lucrări (...). Interpretarea artistică realizează actul unei creații prin intermediul gândirii și sensibilității originale a interpretului, făcând sensibil pentru public chiar și ceea ce nu există (...) decât în stare vizuală” [7, p. 180].

Prin urmare, interpretarea artistică, în cadrul procesului de receptare a operei de artă, presupune manifestarea unei viziuni proprii a receptorului.

- „Receptarea artistică, afirmă V. Mašek, este o activitate ce repetă și reproduce structura activității creatoare a artistului (prin „co-creare” și „post-creație”), dar în ordine inversă” [1, p. 241]. În procesul receptării este

decodificată informația pe care artistul a propus-o receptorului. Dar „emițătorul și receptorul sunt reglați unul după celălalt și nu determină unul de celălalt”, menționează R. Berger [3, p. 129].

Conform lui M. Afasijev, anume o operă de artă finalizată este acel proces de creație, desfășurat în timp și spațiu și fixat în limbajul genului dat al artei, care concomitent demonstrează și „ce”, și „cum” se creează, și prin aceasta trezește la receptor acel proces al „co-creării”, care este necesar pentru receptarea estetică a oricărei opere de artă [13, p. 16].

În cadrul comunicării estetice, personalitatea receptorului este cea care suportă efectul operei contemperate, întrucât *formarea ca personalitate* reprezintă finalitatea procesului dat, dar drept condiții necesare pentru o receptare optimă sunt *talentul și gustul* – capacități de ordin subiectiv.

Talentul se manifestă sub forma aptitudinilor și posibilităților de asimilare a comunicării artistice și se află în interdependență cu *gustul*, care se bazează pe înclinații congenitale, ce pot fi dezvoltate prin educație sau degenerate, în lipsa atenției [Cf. 1].

„Gustul este cel care ne permite să intrăm în comunicație cu opera dincolo de orice știință și de orice tehnică”, scrie M. Dufrenne [10, p. 121], iar conform afirmației lui J.W. Goethe, „gustul nu se formează decât prin contemplarea a ceea ce este excelent, nu a ceea ce este acceptabil” [2, p. 13].

Pentru încheierea procesului comunicativ printr-o receptare adecvată a operei, este necesară prezența factorilor subiectivi, care să completeze și să continue factorul obiectiv – opera de artă. Coexistența acestor factori determină structura specifică a receptării artistice a operei, concepută ca un proces psihic complex, asemănător procesului de creație artistică.

Cu privire la aspectul dat, D. Cruțeru menționează: „Problema culturii subiectului estetic poate fi judecată pe planuri diferite: ea se dezvoltă în virtutea unor coordonate proprii personalității, legată de aspirațiile, voința sa de perfecționare, dar și sub impulsul nemijlocit al obiectelor estetice existente, contact care are datoria de a produce o sensibilizare a subiectului, de a-l face receptiv la însușirile estetice” [5, p. 129].

Însuși procesul receptării operei de artă este creație, scrie L. Mocialov, care solicită de la spectator un anumit consum de puteri spirituale [15, p. 139].

Receptarea artistică adecvată presupune un întreg sistem de orientări. După V. Mașek, „prin *orientare* este caracterizată starea de disponibilitate, de sensibilizare și impuls spre acțiune a psihicului uman, datorată acțiunii unor factori anumiți” [Apud 1, p. 243].

Astfel, receptorului îi este proprie:

- *orientarea hedonistă*, care se exprimă în faptul că receptorul așteaptă, în urma contactului cu o operă de artă, o satisfacție estetică;

- *orientarea comunicativă*, exprimată în disponibilitatea receptorului pentru schimbul nemijlocit de impresii cu alți contemplatori, cu referire la cunoașterea operei și pentru contactul nemijlocit, în plan spiritual, cu autorul operei;

- *orientarea cognitivă* se exprimă printr-un interes, preexistent receptării, pentru operă ca sursă de noi cunoștințe. În procesul receptării, această orientare este mai mult sau mai puțin dezvoltată;

- *orientarea axiologică* este exprimată prin identificarea cu acele laturi ale operei care-i sunt mai apropiate sub aspectul preferințelor și orientării sale valorice și care pot, ca atare, incita coparticiparea sa la universul ideatic al operei;

- *orientarea coparticipativă* se exprimă prin dorința receptorului (mai mult sau mai puțin deslușită) de a-și intensifica propria sa

activitate și de a-și proiecta propria sa forță imaginativă asupra operei, coparticipând astfel, printr-un act de „post-creație”, la actul de creație artistică;

- *orientarea semiotică* se exprimă prin faptul că receptarea trebuie să se raporteze nu doar la conținutul operei, ci și la forma artistică, la calitățile constructive ale acesteia [1].

„Această ultimă orientare a receptării artistice duce la plăcerea estetică, ce se constituie atunci când receptorul devine conștient de ordinea interioară a formei operei de artă, de modul în care a fost construită, compusă. Această conștientizare se bazează, mai întâi, pe contemplarea nemijlocită a formei în ansamblul ei, în intercon condiționarea tuturor elementelor ei și apoi pe surprinderea conținutului operei, întrucât din el izvorăște principiul organizării interne a formei”, remarcă V. Mașek [1, p. 252].

Aceste orientări, prezentate expozitiv, sunt și motivații subiective. Or, receptarea artistică vizează forma și conținutul. Se creează o impresie de ansamblu, la care întotdeauna se revine, care se reia de la început și se studiază. Ceea ce la început părea doar spațial și colorat se va descompune (nu destrăma) în elemente componente, pentru a fi reorganizat. Se vor cunoaște consecutiv toate componentele obiectului dat, sub diferite aspecte, până se va ajunge la concluzie. H. Delacroix susține că „orice contemplație este întotdeauna succesivă. Și orice succesiune simte nevoia să se concentreze în simultaneitate” [6, p. 130].

Orientarea spre receptare, de exemplu, a unei picturi se manifestă atunci când individul, mergând la muzeu, se așteaptă la o impresie și experiență artistică. Rolul dominant în formarea acestei disponibilități revine, de regulă, inconștientului. Existența acestei disponibilități asigură și susține interesul și respectul necesar pentru receptarea adecvată a unei picturi. *Interesul*

concentrează atenția receptorului, asigurând curiozitatea, iar *respectul* menține statutul operei de artă, împiedicând confundarea ei cu un obiect cotidian. „Interesul îl face pe receptor capabil să interogheze forma asupra sensurilor și semnificațiilor ei; respectul îl face capabil s-o asculte și s-o interpreteze”, menționează V. Mașek [Apud 1, p. 243].

Drept factor psihologic important în receptarea artei se impune *directiva, poziționarea receptivă*, care se bazează pe experiența culturală precedentă, orientarea preliminară spre receptare, ce acționează pe parcursul întregului proces de receptare.

Pentru înțelegerea noului în artă, este necesară capacitatea de modernizare a vechii directive și de receptare a operei în tot neobișnuitul și originalitatea sa. Directiva receptivă se formează datorită anticipării receptive, care se află în denumirea operei, definirile și explicațiile însoțitoare. Până la receptare, contemplatorul cunoaște domeniul, genul, tehnica de executare a operei de artă. Această informație prealabilă condiționează nivelul așteptării. Deja prima privire conturează viziunea asupra particularităților integrității artistice, care vor fi asimilate estetic de către receptor.

Pentru receptarea adecvată a unei picturi, contemplatorul ei trebuie să se plaseze în locul artistului, să pătrundă în procesul de „formare” a acesteia, trebuie să intre în dialog cu opera. Receptorul trebuie să se încadreze în procesul de creație a operei, să încerce nu să destrame, ci să descompună în elemente ceea ce a compus autorul. „Nu există acces spre opera de artă, scrie L. Pareyson, decât prin intermediul interpretării ” [11, p. 292], și „cerând să fie interpretată, opera nu reclamă nimic care nu este deja al său, iar cel care o interpretează nu face decât s-o redea, prezentă și vie, în realitatea ei. Interpretarea receptorului reia însăși creația artistului” [Idem, p. 294].

Receptarea artistică adecvată se datorează și **accesibilității** operei propuse spre receptare. Gradul de accesibilitate sau de dificultate a unei picturi depinde de nivelul de codificare a operei și de nivelul de preinformare și educație estetică a receptorului (poate suferi anumite schimbări în timp). „Accesibilitatea nu indică, așadar, o calitate sau o mărime constantă a operei, ci un proces cu caracter istoric, o variabilă relativă”, menționează V. Mașek [1, p. 256].

Periclitarea accesibilității este cauzată în multe cazuri de imperfecțiunile atenției, rezultatul cărora este lipsa voinței de a înțelege, a pătrunde în semnificația picturii. În alte cazuri, prejudiciul este determinat de deosebirea dintre formația culturală, gustul estetic, gândurile, senzațiile receptorului și cele ale creatorului operei.

Factorii menționați sunt de ordin subiectiv, cu caracter tranzitiv, suferind schimbări odată cu evoluția individuală și experiența de viață acumulată. Prin urmare, fără schimbări de ordin obiectiv, o pictură ce părea „de neînțeles” poate deveni „accesibilă” pentru receptare.

Contemplarea artei este și un rezultat al depășirii convenționalismului ei, recunoașterii realului în convențional. În arta care aparține culturii de masă, nivelul de convenționalism nu este mare, ea nu necesită eforturi intelectuale pentru înțelegerea sa datorită recognoscibilității, colațiunii cu realul. Această artă este înțeleasă de toți, dar, estetic, are un efect minim: ea aduce satisfacție minimă la un număr maxim de spectatori cultural nepregătiți. Artistul pretinde la un dialog cu un consumator rafinat, fiindcă, în caz contrar, apare riscul că opera sa se va reduce la un rebus sau chiar la un nonsens deplin. Este important să fie găsit echilibrul exact între accesibilitate și potențialul hedonistic al operei de artă. Doar mijlocul de aur – măsura înțelesului și neînțelesului, îmbinarea rapidă a descifrabilului și

„rămășiței” de sens greu de decodat, a colațiunii rapide cu realitatea și a concordanței nedepline cu ea, a obișnuitului și noului – condiționează valoarea artistică a operei, formează un stil semnificativ, care elimină contradicția din artă. Acest lucru îl înfăptuiește însuși autorul, apropiind arta sa de spectator, sau timpul, apropiind autorul de arta veritabilă.

Inteligibilitatea artei este o categorie istoric muabilă. Artistul este întotdeauna în fața receptorului, crescându-i gustul și potențialul cultural. În artă, este valoros nu doar ceea ce a asimilat publicul, dar și ceea ce, potențial, conține valori artistice. În acest caz, asimilarea spiritualității obține statut de obiectiv.

În procesul receptării, nu doar forma artistică (configurația, limbajul operei), ci și mesajul operei de artă poate apărea inaccesibil receptării. Așa cum menționează M. Breazu, „dacă opera de artă este purtătoarea unui mesaj aderent la problematica ideatică și emoțională a epocii, dificultățile inovației de limbaj vor fi mai ușor depășite, datorită unei motivații voliționale, bazate pe un interes acut al receptorului” [4, p. 167]. Așadar, dacă un oarecare receptor va intui într-o pictură o comunicare importantă pentru sine, care-l va mișca, el va tinde să cunoască și limbajul specific al artei, inclusiv al celei moderne. În acest caz, „artistul, opera și spectatorul aparțin unei epoci, au deci o istorie, reflectă un conținut social, politic, ideologic, o concepție despre lume și viață sau cel puțin o mentalitate” [12, p. 9].

Prin urmare, receptarea adecvată a oricărei opere de artă depinde atât de factori obiectivi (ceea ce propune opera, modul de tratare/reprezentare a mesajului), cât și subiectivi (interese, cunoștințe, nivelul de educație estetică a celui ce intră în contact cu opera).

Opera însăși nu dobândește o existență proprie decât prin implicarea receptorului.

Astfel, în orice act de comunicare, apare și se stabilește o relație subiect-obiect. „Pictorul și publicul sunt în drept a se aștepta la înțelegere reciprocă”, remarcă S. Danieli [14, p. 52].

Dacă perceperea vizuală este orientată spre forma exterioară a operei, atunci receptarea artistică include și momentul cognitiv, care se realizează prin *cunoașterea mesajului codificat de forma operei de pictură și cunoașterea realității, modelată de mesajul specific al picturii*. Acest aspect cognitiv al receptării are caracter practic, bazat pe conlucrarea intelectului și emoției. Excluderea emoției duce spre analiza rațională a categoriilor respective, iar excluderea intelectului – spre reacții afective.

Receptorul, într-un proces comunicativ, este un partener de dialog, pentru participarea la care trebuie să posedă cunoștințe necesare decodării mesajului comunicat de către emițător, lucru ce poate fi sporit prin educație estetică. Or, scopul educației estetice trebuie să vizeze facilitarea unei comunicări eficiente între creator și receptor, deoarece „viața „se transformă” în artă datorită pictorului. Artă „devine” viață datorită spectatorului”, remarcă L. Mocialov [15, p. 138].

Priceperea de a recepta artistic opera de artă trebuie considerată rezultat al unei educații estetice și al unei experiențe estetice individuale a receptorului. Aici, tindem să ne referim și la cele două etape ale educației artistico-estetice:

- *etapa cultural-informativă a educației estetice* urmărește instruirea receptorului în datele picturii, istoriei artelor plastice, precum și inițierea în specificul limbajului artistic. Funcția etapei cultural-informative vizează „crearea unui cadru cultural de referință, care să permită receptorului măcar înțelegerea, dacă nu și acceptarea, aderarea afectivă la mobilurile și idealul estetic al artei” [1, p. 255];

- *etapa formativă* vizează educarea senzorialității receptorului, fiind îndreptată

spre dezvoltarea „simțurilor subiective” (un ochi ce percepe forma, culoarea etc.). La acest nivel, se asigură și formarea aptitudinii de a înțelege și recepta sintetic arta, respectiv formarea unor deprinderi perceptivă (proces sinonim cu transformarea premiselor și virtualităților perceptivă – psihofizice – ale receptării, din posibilitate în realitate) [Cf. V. Mašek].

Evident, cunoștințele asigurate prin etapa informativă (de exemplu, cunoașterea sistemului de reprezentare spațială, a caracteristicilor stilului unui pictor etc.) nu conduc imediat spre formarea competențelor de receptare, dar, cu siguranță, constituie un punct de plecare în realizarea acestui obiectiv.

Pentru a oferi posibilitatea înțelegerii limbajului specific al artei, trebuie create condiții pentru un contact direct și continuu cu opere autentice de artă, chiar și în mod inconștient, ceea ce va permite selecție și interpretare, care vor duce spre acumularea unei experiențe estetice de către receptor.

Receptarea artistică se realizează doar prin *corelația dintre opera de artă și receptor*, care depinde de *particularitățile subiective ale receptorului și calitățile obiective ale imaginii artistice*, factori care, istoric, sunt condiționați de epocă, mediu și educație.

Laturile subiective ale receptării sunt determinate de particularitățile individuale ale receptorului: talent, gust, imaginație, memorie, experiență personală, rezervă de impresii artistice și de viață, pregătire culturală. Pregătirea către receptarea artistică depinde și de experiența secundară de viață, adică de trăirile personale ale receptorului și de ce a aflat el din cărți sau excavat din alte domenii, inclusiv ale artelor. Aceste particularități reprezintă și *factorii constanți ai receptării*, alături de care obțin importanță și *ceitemporar activi – dispoziția și starea psihologică a receptorului*. Or, receptarea creativă în cadrul unui proces estetic

comunicativ scoate în evidență structura și nivelul de dezvoltare a oricărei personalități.

Bibliografie

1. Achiței, G., Breazu, M., Ianoși, I., *Estetica*, București, Editura Academiei Române, 1983.
2. Avermaete, R., *Despre gust și culoare*, București, Meridiane, 1971.
3. Berger, R., *Mutația semnelor*, București, Meridiane, 1978.
4. Breazu, M., *Convorbiri despre artă*, București, Editura Politică, 1971.
5. Cruceru, D., *Funcția socială a artei*, București, Meridiane, 1981.
6. Delacroix, H., *Psihologia artei. Eseu asupra activității artistice*, București, Meridiane, 1983.
7. *Dicționar de estetică generală*, București, Editura Politică, 1972.
8. *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Univers Enciclopedic, 1996.
9. Dorogan, V., *Semiotica. Glosar*, Chişinău, 2001.
10. Dufrenne, M., *Fenomenologia experienței estetice. Obiectul estetic*, vol. I, București, Meridiane, 1976.
11. Pareyson, L., *Estetica – teoria formativității*, București, Univers, 1977.
12. Pârveu, N., *Studii de psihologia artei*, București, EDP, 1967.
13. Афасижев, М.Н., *Критика буржуазных концепций художественного творчества*, М., Высшая школа, 1984.
14. Даниэль, С., *Искусство видеть*, Л., Искусство, 1990.
15. Мочалов, Л., *Художник, картина, зритель*, Л., Художник РСФСР, 1963.

Использование фреймового подхода в обучении

и преподавании русского языка как иностранного

The use of the frame approach in studying and teaching Russian as a foreign language

Iuliana Bobrova, lector universitar,
UPS „Ion Creangă”

Аннотация

Основное преимущество использования в обучении фреймовой модели представления знаний заключается в том, что данная модель отражает концептуальную основу организации памяти человека, отличительной чертой которой является способность усваивать и хранить информацию в сжатом виде. Актуальность работы обусловлена развитием методики анализа содержания когнитивных ментальных структур (понятий), составляющих языковые картины мира. Изучение вербальных и невербальных форм выражения этих понятий и ведёт к пониманию картины мира.

Ключевые слова: методика, фрейм, подход, информационные единицы, понимание, коммуникация.

Abstract

The main advantage of using the frame model of knowledge representation in teaching is that this type of model reflects the conceptual basis of the human memory organization, the distinguishing feature of which is the ability to assimilate and store information in a concised form. The work is relevant due to the elaboration of a methodology for analyzing the content of cognitive mental structures (concepts), which

compile the linguistic picture of the world. The study of verbal and non-verbal forms of expression of these concepts leads to the understanding of the picture of the world.

Keywords: *methodology, frame, approach, units of information, understanding, communication.*

Ключевой идеей в современной лингвистике является идея антропоцентричности языка. В центре всего изображаемого словом стоит человек – он сам и все то, что воспринимается им как его окружение, сфера его бытия. Человек познаёт мир через осознание себя, своей принадлежности в нём, через собственные действия, личное восприятие различных повторяющихся социальных ситуаций, субъективный взгляд на общую картину мира [14]. Неотъемлемой частью современной жизни являются язык и культура. Несмотря на все существующие расхождения в подходе к отношениям между культурой и языком, неоспоримым остаётся факт того, что деятельность человеческого разума находится в прямой связи с языком, а сам человек анализируется через механизмы, рождающиеся в традиционных вербальных и невербальных актах. Таким образом, взаимосвязь и взаимодействие человека и языка несомненна. Поскольку язык в общем понимании предстаёт в качестве системы, каждый раз требуются новые способы упорядочивания его элементного состава.

В результате активного поиска новых способов и новых методик, способных значительно повысить эффективность обучения в сфере образования, и возникла **фреймовая теория**. Следует признать, что **фрейм** представляет собой некоторое наследование уже сложившегося исторического опыта практики языка.

Несмотря на то, что данная теория рассматривается сегодня в свете эволюции взглядов современной педагогики, сам термин был предложен Марвином Минским ещё в 70-е годы для обозначения стереотипных ситуаций, составляющих багаж знаний человека о мире [9, с. 37]. Данный аргумент наводит на мысль о том, что можно проследить и установить связи различного характера этого понятия с рядом наук, а также соотнести некоторые общие свойства данной теории с основными категориями этих наук и их накопленными фактами.

Прежде всего, **фрейм** – центральное понятие когнитивной науки – науки о системах получения и переработки информации, механизмах мышления, об общих принципах, управляющих ментальными процессами [11, с. 13]. В частности, раздел психологии помогает объяснить отношения между когнитивными процессами мышления и коммуникативным опытом человека, а также объяснить процесс организации, сращивания языковой базы данных человека с его знаниями о мире [13]. Другой раздел – семантика, затрагивает ряд вопросов о том, каким образом человек, знакомый с грамматическим строем языка и набором основных синтаксических, лексических, морфологических единиц, способен облекать свои мысли в словесную форму и воспринимать поступающую из различных источников информацию, даже ту, с которой он сталкивается впервые [5, с. 19].

Смежные по отношению к данному термину науки объясняют некоторые общие свойства этого понятия. В самом общем понимании фрейм представляет собой структуру, содержащую некоторую информацию, которая позволяет описать явления или ситуации, и состоит из характеристик этой ситуации и их

значений. Фреймовая схема позволяет выйти в ту или иную область знаний благодаря *опорным словам*, в то время, как фреймовые концепции позволяют моделировать *понимание*. Заимствуя информацию из психологии о том, что знания усваиваются, укладываются и хранятся в долговременной памяти в сжатом виде – в виде когнитивных ментальных структур – *фреймов*, раскроем основной смысл фреймового подхода в обучении [7, с. 83]. *Основная идея применения данного подхода заключается в следующем: если знания усваиваются и хранятся в памяти в виде фреймов, то и представлять знания в процессе обучения надо тоже в виде фреймов.*

Спектр использования фреймовой концепции обучения весьма широк, однако хочется продемонстрировать применение данной методики в практике преподавания РКИ. Принципиально важно, что данный подход можно использовать при изучении русского языка, как иностранного, так как при освоении чужого языка на картину мира родного языка и родной культуры накладывается, помимо незнакомого изучаемого языка, незнакомые представления из другой культуры, что осложняет процесс обучения, дезориентируя сознание учащегося [15]. Вместе с тем, главной целью овладения чужого языка провозглашается *способность к коммуникации на межкультурном уровне*, что требует определённой специфики в работе, отдельного подхода, дополнительных механизмов и процедур при организации педагогической практики [10, с. 55].

Прежде всего, рассмотрим фреймовую организацию языковой базы человека и его общих знаний о мире на примере учебных пособий для иностранных учащихся, построенных по принципу обучения речевым ситуациям.

Как известно, в качестве единиц языка и речи могут выступать единицы различного уровня: морфемы, слова, словосочетания, фразы [8, с. 10]. Эти единицы в совокупности представляют собой некую иерархическую систему, где смысл единицы более высокого уровня может быть выявлен за счёт осознания смысла единицы более низкого уровня. Перед тем, как обучить студента-иностранца связной монологической речи, необходимо решить задачу лингвистического обеспечения его *информационными единицами*, а также знаниями о процессах их сбора, накопления, обработки и поиска.

В практике преподавания РКИ процесс отбора слов напрямую связан с лексическим минимумом определенного этапа обучения, активный и пассивный состав которого отражается в парадигме методического обеспечения – словаре. Ориентировочный запас лексики может представлять собой набор слов и/или словосочетаний, выражающих устойчивые понятия и явления в окружающем мире. Вместе с тем, любая беседа, даже самая обычная, состоит из набора ключевых слов, которые трансформируются в идеи, вызывая в памяти человека достаточно крупные тематические и сценарные структуры.

Первый смысл всякого слова – это уже определенный нами смысл «*фрейм*» [9, с. 33]. В переводе с английского, фрейм означает сооружение, строение, остов, скелет, костяк, каркас, система, рама, корпус и мн. др. [11, с. 14]. Другими словами, словарь в обучении РКИ используется как фреймовый инструментальный. Он задаёт определённую учебную траекторию, в которой слово выступает в качестве информационной перспективы. Идея использования такого инструментального оправдывается в работе с новой лексикой, поскольку любой

лексический маркер может служить отправной точкой, к которой можно подвести и подчинить элементы различных по величине вершин. Являясь простым и эффективным средством взаимодействия, словарь привлекается в роли партнёра и в организации речевой практики. Его высокая универсальность позволяет эффективно реализовывать программу по решению интеллектуальных проблем на уроках речевого развития.

Возвращаясь к понятию межкультурного общения, следует отметить, насколько важен в лингводидактике РКИ принцип учета лингвокультурного компонента, поскольку именно он позволяет отобрать языковой материал грамотно, с учётом стереотипных представлений культуры страны изучаемого языка, где каждый язык по-своему интерпретирует явления, свойства и отношения реальной внеязыковой действительности. В одних языках определенные понятийные категории передаются лексико-грамматическими средствами, в других – лексическими или контекстуальными. Смыслы, которые передаются лексическими и иными средствами одного языка, не всегда идентичны смыслам, которые передаются средствами другого языка [1, с. 12].

На самом деле, при введении новых слов и закреплении их в словосочетаниях и предложениях необходимо ориентироваться на то, чтобы подобранный лексический материал был коммуникативно ценным. Помимо языкового содержания в состав любого фрейма входят оценочные и ассоциативные смыслы, вытекающие из специфики национального ментального восприятия окружающего. Процесс ассоциации, к которому сводится понятие фрейма, зачастую происходит не только на зрительном уровне, но и в виде

внутренних мысленных образов. Это означает, что фрейм удерживает в своем составе ряд частных характеристик данного смыслового номинатива в виде набора *слот*, идентифицирующих смысловое содержание. В слот может входить не одно, а несколько значений. Помимо конкретного значения в слоте могут храниться процедуры и правила, которые вызываются при необходимости вычисления этого значения [14]. Таким образом, *фрейм* – есть абстрактный образ для представления знаний о некой стереотипной ситуации, рамочная структура которого, связана с выведением определённого смысла в коммуникативное обращение. В языке он может быть представлен различными структурами – от просто единичного слова, постоянство которого однозначно в данном обращении, вплоть до формата «слово + контекст», в случае ситуативного его лексического употребления [12, с. 89]. Тогда как, *слот* представляет собой отдельный атрибут, либо отдельные единицы, входящие в структуру фрейма, связанные между собой определенными семантическими отношениями.

В целях наглядности рассмотрим словоупотребление «дом», которое вводится на первых этапах обучения иностранных учащихся и используется в дальнейшем на всех его уровнях. Данная лексема исходно связана с отдельным строением, но в сегодняшнем мире зачастую ассоциируется с такой несамостоятельной структурой как «квартира», и соотношение это вызвано благодаря тому, что с подобным словом в сознании современного человека ассоциируется его основная функция «замкнутое пространство, предназначенное для обитания».

В процессе анализа языковых явлений нас интересует не только их

оболочка, но и форма, содержание, их функции, поэтому целесообразным видится истолкование данной информационной единицы в виде таблицы, строки которой будут соответствовать

слотам, а те в свою очередь именам и содержанию:

Фрагмент фрейма «дом»

ИМЯ СЛОТА	СОДЕРЖАНИЕ СЛОТА
размер	большой, маленький
количество спален	много, мало, 1, 2, ..., 15
количество ванных комнат	1, 2, 3, ..., 9
внешний вид	старый, новый
материал	кирпич, камень, дерево
высота	высокий, низкий, 10 этажей, 1 этаж
цвет	белый, бежевый, зелёный, красный
форма	квадрат, прямоугольник
стоимость	дорогой, дешёвый
функции	постоянное проживание, аренда

В зависимости от конкретной задачи структуризация фрейма может быть существенно более сложной, т.е. фрейм может включать вложенные подфреймы и отсылки к другим фреймам [15].

Применение фреймового подхода представляется интересным и в отношении работы со структурой текста. В текстах, предназначенных для обучения неродному языку особенно важен набор его параметров, по которым характеризуется субъект либо объект. Такие параметры будут соответствовать подструктурам фрейма текста. Что касается самого учебного материала, то тот должен быть представлен в виде удобных блоков и модулей, включающих набор элементов с обозначением причинно-следственных связей между ними. Важно, чтоб построение учебного текста располагалось в определённой последовательности, позволяющей проследить направление развития одного события, его хронологию. В сущности, грамотно составленный материал представляет собой определённую

иерархическую сеть, в которой подфреймы играют роль смысловых узлов и рассматриваются в виде сооружений, содержащих единицу информации, от которой, как от отправной точки, можно моделировать блок-схему текста (вербально/невербально). Одним словом, сущность фреймового подхода в работе с текстами заключается в смысловой компрессии (сжатии) учебного материала.

Как правило, сведения о языке в учебных текстах отражают акты социального взаимодействия, наиболее часто встречающиеся в жизни (например, «В магазине», «На вокзале», «В аптеке» и др.). Отработка лексического материала событийного акта социального взаимодействия на начальном уровне проходит ряд этапов. Следуя фреймовому принципу работы с текстом, сначала уясняется сущность явления или события (университет – обучение, преподаватель и т.д.). После выяснения сущности факта студентам предстоит разобраться с лексическим составом, формирующим

его, а затем определить, как этот факт взаимодействует с окружающей действительностью [6, с. 43]. В заключение работы над любым текстом необходимо определить его значение. Домашнее задание на предмет рассмотрения такого же факта может быть сопряжено с поиском дополнительной информации.

Чтобы лучше понять представленную теорию, рассмотрим такой пример изложения фрагмента действительности, как «визит к врачу». В сознании и памяти учащихся уже сложилось обобщенное представление о данном элементе социальной реальности. *Это представление и есть фрейм*, он включает в себя обобщенный образ, который несёт в себе специфические особенности языковой и социальной культуры. Текст предлагает стандартную ситуацию, когда больной по причине недомогания обращается к врачу. Данная реальность вызывает у представителя определённой национальной группы своё фреймовое представление. Если оно

соответствует интерпретации поступающей информации, то в сознании учащегося активизируется фрейм (образ) *поликлиники*. Если определённая информация текста не соответствует представлению студента, фрейм приобретает более узкую форму и сводится в иерархии наследования к элементу сети более низкого уровня, такому понятию как «кабинет». Следующий уровень – уровень слотов. В качестве значения слота может выступать имя другого фрейма, который отражает относящуюся к моделируемому объекту конкретную информацию в виде описания отдельного объекта, его характеристик, свойств, тем самым устанавливая соответствия между значениями, либо это может делать более мелкая составляющая фрейма – подфрейм. Фрейм может быть единством двух или нескольких подфреймов, каждый из которых обладает собственной системой узлов и отношений.

Конкретизируя предложенную ситуацию, представим алгоритм её организации.

- *Имя фрейма* ----- «визит к врачу» (абстрактное понятие)
 - *Понятие фрейма* ----- «поликлиника» (конкретное понятие)
 - *Атрибут фрейма* ----- «кабинет» (целое/контейнер – 1)
 - *Структура фрейма* ----- «дверь» (целое/контейнер – 2)
 - *Структура фрейма* ----- «регистрация» (целое/контейнер – 3)
- и т.д.
- *Имя слота* «возраст» + *содержание слота* «молодой» (часть целого)
 - *Имя слота* «размер» + *содержание слота* «маленький» (часть целого)

Имя фрейма = значение слота

доктор = молодой

Отношения «абстрактное – конкретное» характерны тем, что на верхних уровнях иерархии расположены более абстрактные объекты, а на нижних уровнях – более конкретные объекты, причем объекты нижних уровней наследуют атрибуты объектов верхних уровней. Отношение «целое – часть» касается структурированных объектов и показывает, что объект нижнего уровня является частью объекта верхнего уровня [14].

Однако в отношениях такого типа нельзя использовать наследование атрибутов. Слот «внимательный» не может быть использован в отношении фрейма «кабинет», так как относится только к живому существу. Здесь важно следить за аналитическими процессами получения знаний.

Поскольку лексические запросы часто связаны с местом проживания учащихся, их возрастом, национальностью и интересами, фрейм и фреймовый УС (учебный слот) должен быть, прежде всего, адресным и удовлетворять лексические потребности студента, находящегося в данный момент на обучении. Особое внимание нужно

уделять подбору сценариев рабочих текстов.

Подводя итог, хочется отметить, что фреймовый способ представления знаний не только соответствует характеру новых технологий, используемых в современной практике обучения, но и удовлетворяет их требования, обеспечивая участников образовательного процесса необходимой базой знаний.

Несмотря на то, что рассмотренный материал представляет собой систематизацию теоретического и практического опыта предшествующих лет, его новая унифицированная структура позволяет решать более сложные проблемы, поскольку новые правила обработки задач, делают систему получения и построения различных объектно-ориентированных структур знаний более гибкой.

Так же необходимо отметить, что фреймовая организация лексики является новым направлением в лингводидактике РКИ, поэтому многие вопросы остаются еще неизученными, как например вопрос о принципах отбора слов [15].

Список использованной литературы:

1. Белявская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и когнитивном аспектах. Дис. д-ра фил. наук., М.: МГЛУ, 1991.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии, М.: Педагогика, 1989.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь, М.: Соцэкгиз, 1934.
4. Виноградов В.В. История русских лингвистических учений // Сост. Ю.А. Бельчиков, М.: Высшая школа, 1978.
5. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ: типы фреймов // На стыке парадигм лингвистического знания в начале XXI века: грамматика, семантика, словообразование. Материалы международной конференции. Калининград: Изд-во Калининградского ун-та, 2003.
6. Жарова А.В. Управление самостоятельной деятельностью

- учащихся: Учебное пособие, Ленинград: ЛГПИ, 1982.
7. Кузнецова Л.И. Организация лексического материала с позиции фреймового подхода// Молодой ученый №11. Т. 2, М.: Молодой учёный, 2010.
 8. Латышева А.Н. Учебники русского языка и фреймовый подход к обучению инофонов//Мир русского слова, вып. № 3, 2004.
 9. Минский М.Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979.
 10. Никонова Ж.В. Фреймовый анализ речевых актов (на материале современного немецкого языка). Нижний Новгород: НГЛУ, 2007.
 11. Тёрёчик Л.Б. К вопросу о фреймовом подходе в преподавании русского как иностранного и английского языков//Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика»№ 2, М.: 2011.
 12. Филлмор Ч.Дж. Фреймы и семантика понимания. М.: Прогресс, 1999.
 13. Мир психологии (<http://www.hse.ru/data/2013/05/24/1298816215/46507241.pdf>) [vizitat la 06/04/17];

Wortarten aus der sicht der konstruktionsgrammatik

Tatiana Guzun, *Magister in der Deutschen Philologie, SPU „Ion Creanga”, Fakultät für Fremdsprachen*

Rezumat

Articolul tratează o temă actuală în domeniul lingvisticii și se referă la tipurile de cuvinte din perspectiva gramaticii constructive, prezentând conceptul de tipuri de cuvinte în cadrul construcției. Studiul abordează curentele gramaticii constructive și caracteristicile morfologice și semantice ale tipurilor de cuvinte ca elemente ale construcțiilor gramaticale. În gramatica constructivă, construcția prezintă elementul de bază al structurii limbii, iar tipurile de cuvinte se realizează morfologic, sintactic și semantic, în funcție de tipul construcției în care se încadrează.

Cuvinte-cheie: gramatica

constructivă, construcție, tipuri de cuvinte, structură, morfem, morfologic, semantic, sintactic.

Der Begriff *Konstruktionsgrammatik* wird als ein Sammelbegriff für die grammatiktheoretischen Konzeptionen wie die *Berkley-Schule, Radikale Konstruktionsgrammatik, Sign-Based Construction Grammar, Fluid Construction Grammar* und *Funktionale Grammatik* verwendet, die sich seit den 1980er Jahren herausgebildet haben. Als Erfinder des Begriffs *Construction Grammar* dienen Charles Fillmore und Paul Kay [3, S. 4].

In der *SBCxG* wird von syntaktischen Baumstrukturen gesprochen, in denen jede Konstruktion als ein Knoten verstanden wird und sich mithilfe von syntaktischen und semantischen Merkmalen

so formalisieren lässt, dass sie als Merkmalstruktur erfasst werden kann. Ein wichtiges Merkmal der *Sign-Based Construction Grammar* sind die *Konstruktionen lexikalischer Klassen*, d.h. Konstruktionen, die für eine bestimmte Wortart spezifisch sind [4, S. 57].

Die konstruktionsgrammatischen Ansätze teilen mehrere theoretische Gemeinsamkeiten. Sie beschreiben die Struktur der Sprache anhand von Form-Bedeutungspaaren, die als Konstruktionen betrachtet werden. Die Grammatik wird als ein taxonomisch organisiertes System von Konstruktionen verstanden. Die Grammatik wird als nicht modular und nicht derivationell angesehen [Idem, S. 4-5].

Der Studie von Ziem & Lasch nach wurde der Begriff *Konstruktion* bereits von dem römischen Redner Cicero mit dem Ziel verwendet, eine bestimmte Gruppierung von Wörtern zu bezeichnen. Die Erklärung des Konstruktionsbegriffs scheint aus mehreren Gründen problematisch zu sein. Universal gilt die Idee, dass die Konstruktion eine Verbindung von Form und Funktion sei. Trotzdem kann dieser Begriff sowohl aus der strukturalistischen Sicht als auch aus der transformationsgenerativen Sicht erklärt werden.

In Bloomfields strukturalistischer Sprachtheorie kommen die Konstruktionen als zentrale Einheiten der Beschreibung einer Sprache vor. Die Konstruktionen können auf der Wortebene und auf der syntaktischen Ebene analysiert werden. Auf der Wortebene dienen auch die derivierten Wörter als Konstruktionen. Ein Beispiel wäre *schön* und *heit*, die zusammen die Konstruktion *Schönheit* bilden. Auf der syntaktischen Ebene funktioniert allein das Wort *Schönheit* nicht als Konstruktion. Ein weiteres Wort wird gebraucht, um eine Konstruktion auf der syntaktischen Ebene zu bilden, wie z. B. die Einheiten *Schönheit*

und *anstecken* zu *Schönheit anstecken* kombinieren lassen. Eine Konstruktion kann auf einer Ebene aus mehreren Konstruktionen auf anderen Ebenen bestehen. Es wird zwei Arten von Konstruktionen unterschieden: komplexe und atomare Konstruktionen. Mit anderen Worten treten die Wortarten innerhalb von unterschiedlichen Arten von Konstruktionen auf [4, S. 31-33].

Eine weitere Erklärung des Konstruktionsbegriffs wird von Fischer & Stepanowitsch angegeben. Gemäß ihrer Auffassungen schließt der Konstruktionsbegriff alle konventionalisierten linguistischen Ausdrücke ein, deren Form direkt mit einer bestimmten Bedeutung oder Funktion gepaart ist, deren Form nicht aus anderen Formen der Sprache ableiten lässt und deren Semantik nicht kompositionell ist. Als Konstruktionen dienen Derivations- und Flexionsmorphologie, z.B. [ver – V]/Distributiv: *vergeben, verschicken, verschütten, verstreuen, verteilen*] oder [N – e] Plural, einmorphemige und mehrmorphemige lexikalische Einheiten, wie *Zeichen, geb-* und *Geber, Zeichengeber*, konventionalisierte Mehrwortausdrücke, wie z.B. Sprichwörter wie *Geben ist seliger denn Nehmen*, voll spezifizierte und teilweise spezifizierte idiomatische Wendungen wie z.B. *sich geschlagen geben* und *eine Rolle spielen*, abstrakte, lexikalisch nicht ausgefüllte syntaktische Strukturen, wie phrasale Kategorien, Argumentstrukturen (wie die Ditransitivkonstruktion [NP Nom V NP Dat NP Acc], wie in *Hans gab Maria ein Buch.*), und Tempus, Aspekt, Modalität usw., insofern sie mit einer bestimmten Bedeutung assoziiert sind. Der Konstruktionsbegriff umfasst, schließlich, auch abstrakte syntaktische Kategorien wie Wortklassen und grammatische Relationen.

Infolgedessen reichen die Konstruktionen für die Konstruktionsgrammatik von einzelnen lexikalischen Einheiten über feste Kollokationen und Phraseologismen bis hin zu abstrakten Phrasenstrukturen [3, S. 6].

Im Gegensatz zur Theorie von Fischer & Stepanowitsch nimmt die *Kognitive Grammatik* von Langacker keine Morpheme als Konstruktionen an. Die Kognitive Grammatik unterscheidet sich von allen anderen Ansätzen in der grundlegenden Hinsicht, dass Konstruktionen als morphologisch oder syntaktisch komplexe Einheiten einer Sprache verstanden werden. Deswegen gelten solche flektierte Nomen, wie *Tische*, *Hunde* als Konstruktionen, während Morpheme wie das Lexem *Tisch* oder das Flexionsmorphem *-e* nicht als Konstruktionen angesehen werden.

Wortarten gehören zum Forschungsgegenstand aller konstruktionsgrammatischen Ansätze. *Radikale Konstruktionsgrammatik* stellt auf den Prüfungsstand die syntaktischen Relationen wie Subjekt und Objekt und Wortart-Kategorien wie Verb und Nomen und zweifelt ihre linguistische Brauchbarkeit. Aus der Sicht der *Radikalen Konstruktionsgrammatik* gebe es keine syntaktischen Relationen und die Wortart-Kategorien wären keine abstrakten Wortarten, wie Nomen, Verb, sondern integrale Bestandteile von Konstruktionen. Die Art der Konstruktion spielt bei der Analyse der Wortarten auch eine große Rolle, was die Ansichten der *Radikalen Konstruktionsgrammatik* angeht. Croft verzichtet auf ein so-genanntes *Bausteine Modell* der Grammatik, das von der generativen Syntaxtheorie gerichtet worden ist und, dass darauf hinweist, dass die Grammatik aus kleinsten, diskreten Einheiten wie Morphemen besteht, die einer grammatischen Kategorie gehören und sich

in komplexeren Konstruktionen kombinieren lassen.

Der Vertreter der *Radikalen Konstruktionsgrammatik* behauptet, dass die so-genannten *Bausteine* nicht existieren und, dass sie nur in Abhängigkeit von der Konstruktion, in der sie als Teil treten, bestimmt werden können. Nach Croft sind selbst die Konstruktionen die grundlegenden Bausteine einer Sprache, die nicht reduziert werden können. Semantisch gesehen, sind die Konstruktionen als ein semantisches Ganzes zu sehen, das mehr als die Summe der Bedeutungen ihrer Teile und ihrer Kombination ist.

Croft bestimmt die Wortarten innerhalb der Konstruktionen, in denen sie vorkommen. Als Beispiel gibt Croft den folgenden Satz: *Sie schneidet Stoff*. In diesem Satz funktioniert das Verb *schneiden* als transitives Verb und das Nomen *Stoff* als transitives Objekt. In einem anderen Satz *Der Stoff knittert* fungiert das Nomen *Stoff* als intransitives Subjekt. Die Wortarten werden in der *Radikalen Konstruktionsgrammatik* als primitive, konstruktionsabhängige sprachliche Einheiten angesehen. Da das Ziel der *Radikalen Konstruktionsgrammatik* die vollständige konstruktionsbasierte Beschreibung der Grammatik einer Sprache bereitzustellen ist, fordert Croft eine Definition der Wortarten anhand von den Konstruktionen, in denen sie auftreten [4, S. 44-47].

In den konstruktionsgrammatischen Ansätzen werden die Konstruktionen im Zentrum der Forschung gestellt, deswegen wird es auf die reine Klassifizierung der Wortarten verzichtet. Die Wortarten werden als abstrakte syntaktische Kategorien verstanden und es wird behauptet, dass sie über keine spezifische Bedeutung verfügen. Die konstruktionsgrammatischen Ansätze vermeiden die Verwendung von

vordefinierten und die Verarbeitung vorangehenden logischen Kategorien zur Beschreibung eines Zustandes in der Welt, weil sie wegen wechselnder Umstände und Störungen keinen Bestand haben. Im Hinblick auf die Konstruktionsgrammatik scheint es notwendig von Konstruktionen, in denen Wortarten vorkommen, zu sprechen, um die individuellen Merkmale der Wortarten zu bestimmen.

Die Beschreibungen der Phänomene in der Konstruktionsgrammatik zielen meistens auf Phrasen als Muster ab. Die Phrasen sind als komplexe Konstruktionen verstanden. Die Beschreibung von Konstruktionen ist indirekt mit der Beschreibung von Wortarten, die innerhalb von Konstruktionen realisiert werden, verbunden. Deshalb schlägt die Konstruktionsgrammatik Konstruktionen anstatt von Wortarten zu beschreiben [2, S. 218-219].

Anders als die *Radikale Konstruktionsgrammatik* nimmt die *Kognitive Grammatik* an, dass die abstrakten Elemente wie grammatische Wörter, z. B. Präpositionen, Auxiliare Wörter, Determinante und grammatische Konstruktionen wie z. B. Ditransitive Konstruktion *Er gab ihr ein Geschenk* bedeutungsvoll sind. Sie haben einen semantischen schematischen Pol aber sie sind schwierig zu beschreiben. Die Wortarten sind auch phonologisch schematisch und bedeutungsvoll. Ein Nomen wird als Ding verstanden, weil ein Nomen ein Ding bezeichnet.

Obwohl die konstruktionsgrammatischen Ansätze keine reine Kategorisierung der Wörter nach Wortarten anbieten, versucht die Kognitive Grammatik, eine generalisierte Kategorisierung der Wörter darzustellen. Es wird von der allgemeinen Annahme ausgegangen, dass alle Wörter Entitäten

sind, die entweder Dinge oder Beziehungen aufweisen. Ein Ding deutet auf ein Gruppierungsprodukt oder ein Ergebnis einer Verdinglichung hin, das der Klassen der Nomen gehört. Anders als die Dinge zeigen die Beziehungen die Verbindung zwischen den Entitäten.

Die Beziehungen können prozedural oder nicht-prozedural (nicht-zeitlich) sein. Ein Prozess zeigt eine Handlung im Laufe einer Zeitperiode. Das Ding wird als der semantische schematische Pol eines Nomens verstanden, während die prozeduralen Beziehungen der semantische Pol eines Verbs sind. Die nicht-prozeduralen Beziehungen haben keine temporale Bedeutung und bei ihnen figuriert die zeitliche Dimension im Hintergrund. Die nicht-prozeduralen Beziehungen können statisch oder komplex (nicht-zeitlich) sein. Die statischen nicht-prozeduralen Beziehungen beinhalten eine einzelne Konfiguration durch die Zeit und werden dem semantischen Pol der Adjektive, der statischen Präpositionen (*in*) und Adverbien zugewiesen. Als komplexe nicht-prozedurale Beziehungen werden dynamische Präpositionen (*into*) verstanden. Sowohl statische als auch komplexe Präpositionen unterscheiden sich von Adjektiven und Adverbien dadurch, dass sie eher zwei Hauptelemente (focal participants), eine Entität, ein Ding oder Beziehung, beinhalten, die sich überlappen. Ziem & Lasch schlagen vor, die Ausdrücke, die den gleichen konzeptuellen Inhalt haben, zusammenfassend zu scannen, um den Unterschied zwischen ihnen zu verdeutlichen. Als Beispiele sind das Verb *enter* und die Präposition *into* angegeben. Die beiden Ausdrücke beinhalten die Idee einer Bewegung in einer bestimmten Richtung und das Erreichen eines bestimmten Zieles, aber sie unterscheiden sich bezüglich ihres Konstrukts. Das Verb



enter zeigt eine sequentielle Handlung, die aus mehreren Phasen besteht, während die Präposition *into* eine zusammenfassende Beziehung darstellt. Im Englischen stellen auch die Form des Infinitivs des Verbs *to enter*, Partizip Präsens *entering* und Partizip Perfekt *entered* in *have entered* [1, S. 199].

Die Grammatik besteht aus minimalen Einheiten, d.h. Morpheme und Wörter, die einer bestimmten grammatischen Kategorie gehören. Diese Einheiten setzen sich in Konstruktionen zusammen und bestimmen die Struktur einer Konstruktion. Die Wortarten werden mit der Hilfe von der distributionalen Methode untersucht, indem die Konstruktionen in Teile zerbrochen werden und alle Elemente, die in einem Slot einpassen können, werden als Vertreter einer grammatischen Kategorie verstanden. Wortarten können auch mit der Hilfe von der so-geannten *buildingblocks* Methode analysiert werden, indem sie als Einheiten einer Konstruktion bestimmt werden. Es wird auch angenommen, dass die grammatischen Kategorien ein Teil der mentalen Repräsentation eines Sprechers sind. In der *Radikalen KG* gibt es keine grammatischen Kategorien unabhängig von den Konstruktionen, in denen sie realisiert werden, weil jede Konstruktion ihre eigene Distribution der Elemente hat. Außerdem gibt es in der Konstruktionsgrammatik solche Vorstellungen, wie mehr inklusive Verben und weniger inklusive Verben. Die mehr inklusiven Verben können auch Adjektive beinhalten, wie z. B. *Das Mädchen ist schön*. Hier funktioniert die Konstruktion *ist schön* als ein inklusives Verb und, dementsprechend, ist das Wort *schön* ein Teil des Verbs.

Die Kognitive Grammatik analysiert die Wortarten anhand von den Prototypen, die ihnen zu Grunde stehen. Das Konzept von einem physischen Objekt ist der

Prototyp für die Nomen, während das Konzept von einer dynamischen Handlung der Prototyp der Verben ist. Die Kognitive Grammatik erklärt auch die semantische Rolle der Wortarten in einer Konstruktion. Es wird hervorgehoben, dass die Wortarten einen so-geannten *compositional path* einer Konstruktion bilden, der aus einem *landmark* und einem *trajektor* besteht. In dieser Hinsicht besteht die Rolle der Nomen darin, der *landmark* einer Präposition zu sein. In dem vorgeschlagenen Beispiel *the cat under the table* figuriert das Nomen *table* als *landmark* der Präposition *under*. Diese Präposition funktioniert als Profil Determinante, weil sie eine Beziehung der Raumorientierung bezeichnet; sie macht es klar, wo sich die Katze befindet. Die Präposition ändert die mentale Repräsentation des Menschen über die Situation. Für die ganze Konstruktion *the cat under the table* funktioniert das Nomen *cat* als Profil Determinante, weil es in diesem Ausdruck um eine Katze geht und nicht um eine Raumorientierungsbeziehung [4, S. 202].

Zusammenfassend lässt sich zu erklären, dass die Wortarten in der konstruktiven Grammatik als Bestandteile der Konstruktionen sind und können nur innerhalb der Strukturen, in denen sie auftreten, analysiert werden. Aus diesem Grund können die Wörter als mehrere Wortarten im Sprachgebrauch fungieren. Eine weitere Forschungsrichtlinie könnte die Untersuchung der einzelnen Wörtern in verschiedenen Kontexten sein.

Bibliographie

1. Bygate M., Tonkyn A., Williams E. Grammar and the Language Teacher. Great Britain: Prentice Hall International, 1994. 259 Seiten. ISBN: 0-13-042532-X.

2. Döhmann U. Untersuchungen zum Grammatikunterricht. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1977. 132 Seiten. ISBN: 3-484-10293-4.
3. Fischer K., Stefanowitsch A. Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2007. 209 Seiten. ISBN: 978-3-86057-788-2.
4. Ziem A., Lasch, A. Konstruktionsgrammatik–Konzepte und Grundlagen Gebrauchsbasierter Ansätze. Berlin: de Gruyter, 2013. 232 Seiten. ISBN: 978-3-11-027294-9.

**Imaginea spiritului răuvoitor în povestea
Dănilă Prepeleac de Ion Creangă**
**The image of the evil in the Ion Creanga`s
story Danila Prepeleac**

Constantin Ivanov,
doctorand, Institutul de Filologie al AȘM

Rezumat

În opera lui Ion Creangă spiritul răuvoitor manifestă un grad sporit de familiaritate, în care apare imaginea unui diavol ce nu mai sperie pe nimeni, chiar dacă se manifestă printr-o prezență concretă. Această imagine câpătă noi înțelesuri, care se limitează doar la aspecte ce țin de prostia și naivitatea drăcească, spulberând, totodată, mitul demonic ce inspiră spaima și groaza. Naratorul prezintă incursiunea diavolului în lumea celor vii nu cu scopul de a ispiti, ci, mai degrabă, de a-l iscodi pe om. Spre deosebire de diavolul teologiei sau cel al Evului Mediu, acesta este prezentat drept un personaj neputincios și inofensiv, când diferitele manifestări ale spiritului imun contribuie la definirea imaginii unui diavol ce nu mai inspiră spaima și groaza, ci este ridiculizat și luat în derâdere.

Cuvinte-cheie: imagine, imaginar, diavol, spirit răuvoitor, narațiune, poveste.

Abstract

In Creanga's work the malevolent spirit manifests an increased level of familiarity, in which we see the image of a Devil who does not scare anyone, even if it is being shown through a concrete presence. This image actually gains new understandings, being limited only to its nature, regarding evil foolishness and

naivety, destroying in the same time the devil's myth which inspires fear and horror. The narrator presents the devil's incursion in the world of the living not with the purpose of tempting, but more like to spy the man. Unlike the devil from the theology or the one from the medieval times, this one is being represented as a powerless and harmless character, where the various shapes of the human spirit contribute to the defining of the devil's image, of the one which does not inspire fear and horror, but of one ridiculed and humiliated.

Keywords: *image, imaginary, devil, malevolent spirit, narration, story.*

Chiar dacă spiritul răuvoitor este prezent în povestea „Dănilă Prepeleac” de Ion Creangă, totuși acesta nu este un pretext de incomodare a personajelor, mai cu seamă a lui Prepeleac, ci un motiv pentru introducerea „elementului miraculos în structura narațiunii” [1, p. 40]. Motivul central al moralei este prostia omenească, ce se încadrează perfect în logica realului, deși aceasta se contopește cu neverosimilul. Dănilă Prepeleac este un personaj tipic, de parcă toate aspectele care îl caracterizează ar fi un ekphrasis al unui tablou creat de imaginarul popular românesc. Dănilă este pus în opoziție cu fratele său, cu care, în afară de faptul că ambii sunt însurați, nu are nimic în comun: unul este „harnic, grijuliu și chiabur”, altul – „leneș, nechibzuit la minte și nechibzuit la trebi” [2, p. 27], de parcă povestitorul ar da o amplă definiție la ceea ce numim a fi „om bogat” și „om sărac”. Sărăcia se înscrie perfect în dreptul imaginii lui Dănilă Prepeleac, care nu face altceva decât să aștepte o minune ce-i va putea schimba statutul social.

Insuccesul și lipsa înțelepciunii, Dănilă Prepeleac le pune pe seama diavolului: „Dintr-o pereche de boi, de-a mai mare dragul să te uiți la ei, am rămas c-

o pungă goală. Măi, măi, măi! Doar știu că nu mi-i acum întâiași dată să merg la drum; dar parcă dracul mi-a luat mințile”. Pe lângă valoarea frazeologică pe care o prezintă expresia *mi-a luat dracul mințile*, care înseamnă „a fi orbit și a nu fi în stare de a vedea realitatea”, acest frazeologism denotă felul de gândire al omului arhaic și anume, în loc să caute problema în propria persoană, acesta este obișnuit a da vina pe altcineva, iar acel altcineva este diavolul. În felul acesta, Creangă scoate în evidență imaginea unui diavol care manifestă atât un rău universal, cât și un rău necesar în sensul existenței. De altfel, cum ar putea sărmanul Prepeleac să-și explice eșuarea planului său de a-și schimba boii lui mari pe o pereche de boi mai mici și pe un car, ca în felul acesta să fie și el în rând cu lumea? Ducerea în eroare și încurcarea planurilor omenești de care se face vinovat diavolul servește drept motiv pentru ca Prepeleac să se spele pe mâini și să-și accepte propriul insucces. Creangă păstrează cu strictețe titulatura biblică a diavolului în calitate de înșelător. Situația în care nimerește Prepeleac este oarecum asemănătoare cu cea biblică, în care primii oameni schimbă paradisul și veșnicia pe o viață limitată și instrumentată de timp. Obișnuința lui Prepeleac de a da vina pe diavol își trage obârșia de la Adam și Eva, care, după ce au fost întrebați de Dumnezeu: „Ce ai făcut...?”, au răspuns: „Șarpele m-a amăgit și am mâncat din pom” (Geneza, 3:13), așa că Ion Creangă urmărește foarte bine semnificațiile spiritului răuvoitor, care s-au înrădăcinat în gândirea populară românească. Astfel, imaginea unui diavol învinuit de către om pentru insucces contribuie la crearea unei iconografii stricte, ce enumeră trăsăturile unui personaj pe care creatorul de povești îl va exploata pe parcurs.

Momentele tulburătoare prin care trece ghinionistul Prepeleac sunt tratate de

către acesta cu umor și indiferență și aceasta până când se prezintă în fața lui frate-său, căruia îi face un mic raport despre „pe unde a fost și ce a pățit”. Motivat de un spirit al responsabilității, îi mai cere fratelui său încă o favoare – deja să-i împrumute și boii. Numai că ghinionul, sau, mai cu seamă, obișnuința de a le „face pe dos”, se ține scai de Prepeleac. După ce ajunge în pădure, ca să aducă „niște lemne... la nevastă și copii” și din dorința de a mai automatiza un pic lucrurile, „începe a tăia copacul, ca să cadă în car deodată”. Când își dă seama că a ucis boii și a distrus carul, bunuri care nu-i aparțin, reacția lui Dănilă este diferită. Situația în care s-a pomenit nu mai este tratată cu umor și indiferență, el nu mai aruncă vina pe altcineva, ci este nevoit să-și privească propria imagine, fie chiar și neplăcută, însă reală. Cu toate că îi este greu să-și accepte „noua imagine”, totuși această situație a produs o schimbare în felul de-a fi al lui Prepeleac. Nu mai aleargă la fratele său, să-i raporteze cele întâmplare, ci își acoperă cu mare grijă imaginea propriului eu, revelată de curând în pădure. Nu-i mai rămâne decât să-i mai ceară o favoare lui frate-său, să-i împrumute și iapa, ca „să fug(ă) apoi cu ea în lume”. Din cauza vinei și rușinii pe care o simțea, nu a îndrăznit nici măcar să dea ochii cu nevastă-sa sau cu propriii copii.

Așa cum într-o poveste este verosimil ca uneori să se întâmple și neverosimilul, intervine elementul supranatural, și anume întâlnirea cu cel pe care doar îl pomenea în momente tragicomice, cum ar fi: „am scăpat de dracu și am dat de tat-su”, „parcă dracul mi-a luat mințile”. Această din urmă sintagmă Valeriu Cristea o explică cu ajutorul „Dicționarului de mitologie” al Antonetei Olteanu (Paideia, 1998), conform căruia Dănilă Prepeleac este „convins că cineva i-a luat pământ din urma harnicului său picior, că i-a venit de rău, că l-a vrăjit”

[3,p.208]. Întâlnirea eroului central cu diavolul se produce într-un moment vulnerabil. Naratorul schițează foarte bine dogma creștinismului, în care omul fără scop și rătăcit în căile lui, pădurea fiind considerată, totodată, simbolul „rătăcirilor și/sau al morții” [4, p. 350], se pomenește față în față cu diavolul, motiv regăsit și în literatura universală, precum la Goethe, Milton, Bulgakov, Gogol ș.a. Furtul iepei și fuga în lume sunt reprezentări străvechi, legate de imaginea unui diavol care intră în contact direct cu omul. Ideea lui Prepeleac de a face o mănăstire nu a fost pe placul diavolului. Or, la mănăstire, se știe, după cum afirmă și naratorul, sunt locurile locuite de forțele neprielnice omului.

După întâlnirea cu forțele malefice, observăm o evoluție imprevizibilă a lui Dănilă Prepeleac, de la un personaj „nechibzuit la minte” la unul care „se arată isteț, inventiv și profitor de prostia dracului, care se lasă ușor, prea ușor păcălit” [5, p. 41]. Spre deosebire de imaginea unui diavol șiret și ager la minte, precum cea biblică și chiar imaginea diavolului din Maestrul și Margareta, la Creangă aceasta manifestă un grad sporit de familiaritate. Aici este, de fapt, imaginea unui diavol care nu mai sperie pe nimeni, chiar dacă se manifestă printr-o prezență concretă. Această imagine căpătă, de fapt, noi înțelesuri, care se limitează doar la aspecte ce țin de prostia și naivitatea drăcească, spulberând, totodată, mitul demonic ce inspiră spaima și groaza. Naratorul prezintă incursiunea diavolului în lumea celor vii nu cu scopul de a ispiti, ci, mai degrabă, de a-l iscodi pe om. Întrebarea dracului „ce vrei să faci aici, măi omule?” scoate în evidență un aspect în care acesta este lipsit de unele puteri supranaturale, precum omnisciența lui Woland. Chiar dacă personajul malefic crengian nu are „înșușiri ale demonului popular, alungat prin semnul crucii” [6, p. 274], totuși acesta are imaginea

unui diavol care corupe, oferindu-i drept momeală lui Prepeleac un „burduf de bivol plin cu bani”. După cum afirmă Eugen Simion, din primul contact al diavolului cu Dănilă Prepeleac „se declanșează ceea ce putem numi scenariul magic al povestirii, cu totul diferit” [7] de prima parte, fapt care ne face să observăm un aspect interesant, în care spiritul răuvoitor este lipsit de propria inițiativă, devenind astfel un diavol poștaş: „Dracul neavând ce-i face, huștiuliuc! în iaz și dă de știre lui Scaraoțchi despre omul lui Dumnezeu”. Ba mai mult, până și inventivitatea diavolului în raport cu cea a unui om „nehibzuit la minte și nehibzuit la trebi” este departe de cea a unui diavol faustic, care este în stare să negocieze cu omul în favoarea sa.

Dracii pe care naratorul îi prezintă în parabola dată sunt niște ghinionişti cuprinşi de panică: „Scaraoțchi, căpetenia dracilor, găsește cu cale să trimeată pe unul din ei c-un burduf de bivol plin cu bani, să-l deie pusnicului Dănilă, ca să-l poată mătura de-acolo”, decizie pe care o va regreta mai apoi: „mâhnit pentru pierderea unei comori așa de mari, cu care ar fi putut dobândi o mulțime de suflete”, fapt ce denotă o neîndemânare în negocieri cu omul, dar care și accentuează un aspect bine cunoscut în dialectica gândirii populare, precum că diavolul nu se ține niciodată de cuvânt.

Naratorul scoate în evidență o altă latură a spiritului răuvoitor, în care acesta nu mai poate promite omului satisfacerea unor mofturi, ilustrând astfel imaginea unui diavol nepriceput în chestiuni drăcești și care poate fi ușor șantajat de către pusnicul Dănilă, care sesizează că intenția lui de-a „dura o mănăstire” poate fi un mijloc prin care se poate îmbogăți: „tot mănăstiri să croiești, dacă vrei să te bage dracii în seamă, să-ți vie cu banii de-a gata la picioare și să te facă putred de bogat”. Situația miraculoasă în care nimerește leneșul Dănilă ilustrează

foarte bine morala întregii parabole, precum că cel leneș și sărac are doar o singură cale de îmbogățire. În imaginarul popular românesc, îmbogățirea peste noapte denotă „ceva necurat la mijloc”, atribuită, de cele mai multe ori, unui singur personaj, care poate perturba ordinea firească a lucrurilor.

Confruntarea diavolului cu intenția pretinsului pustnic devine un scenariu pe care Scaraoțchi nu-l mai poate regiza, determinându-l astfel să cam exagereze în evaluarea atât a sufletului, cât și a proiectului lui Dănilă. Situația dată contribuie la crearea unei imagini în care diavolul este prezentat drept unul lipsit de inteligență și extrem de credul, într-atât încât să creadă că „nehibzuit(ul) la trebi” Dănilă chiar poate fi în stare să ridice o mănăstire. Neîndemânarea de care dau dovadă Dracii în negocieri este oarecum asemănătoare cu cea a lui Dănilă în comerțul neechitabil efectuat în drum spre târg. Abia după ce negocierea și tranzacția au avut loc, Scaraoțchi își dă seama că Dănilă Prepeleac nu este un pustnic autentic, ci unul căruia îi „sunt mai dragi banii decât pusnicia”.

Nu este întâmplător nici locul ales pentru a ilustra apariția dracului. Pădurea este un mijloc de refugiu și regăsire pentru Dănilă, care nu era în stare să se confrunte cu realitatea și cu propriile lui eșecuri. Totodată, psihanaliztii moderni sunt de părerea că „pădurea simbolizează inconștientul datorită întunecimii și înrădăcinării sale adânci” [8, p. 36], fapt ce ne permite să înțelegem mai bine isprava eroului central din povestea dată. Apariția dracului din iaz, la fel ca și dispariția lui tot acolo, semnifică „ochiul pământului prin care locuitorii lumii subterane pot să privească oamenii” [9, p. 139], iazul fiind, totodată, considerat „sedii ale monștrilor, balaurilor, duhurilor rele” [4, p. 216], devenind, în cazul de față, un portal utilizat de draci. Astfel, pădurea și iazul sunt, în

narațiunea dată, spații damnate, în care oamenii și bunele lor intenții nu își au locul, chiar dacă sunt prezentate drept locuri obișnuite. Apariția diavolului din iaz are unele afinități cu reprezentările populare românești, în care acesta stă în baltă, imagine care a contribuit la crearea eufemismului pentru cuvântul *diavol*, precum *Cel-din-Baltă*.

Spre deosebire de diavolul teologiei sau cel al Evului Mediu, acesta este prezentat drept un personaj neputincios și inofensiv. Înzestrat totuși cu unele puteri supranaturale, cum ar fi căratul unor greutateți, chiuitul puternic, alergatul mai repede, aruncatul buzduganului și blestemul, acestea sunt într-o măsură relativă, pentru că, în raport cu lucrurile obișnuite pe care le poate face omul, puterile lui Michiduță pot fi numite *supranaturale*, pe când în raport cu puterile obișnuite ale unor animale, precum ale iepurelui și ale ursului, nu au nimic ieșit din comun.

În episodul din pădure, unde are loc întâlnirea protagonistului cu dracii, Creangă nu ne oferă prea multe detalii ce țin de reprezentări iconice, care să ne ajute să construim portretul fizic al diavolului. Trăsăturile fizice ale acestuia fie că lipsesc, fie că el este denumit eufemistic popular *Cornoratul*, *Împelițatul*, *Cel-cu-Coadă*; aceste denumiri nu pot servi drept caracteristici ce definesc aspectul exterior, fiind doar „o chestiune ce ține de imaginația” [6, p. 198] cititorului. Diavolul este reprezentat nu în ipostaza de dușman al omenirii, ci, mai degrabă, în ipostaza unui apărător al teritoriilor sale: „să te cărăbănești de aici, că de nu, e rău cu tine!”.

Chiar dacă în imaginarul popular românesc diavolul este prezentat drept o figură care are o inteligență mult peste medie și care este ne-ntrecut la șmecherii, totuși acestea sunt depășite de inteligența și șmecheriile lui Dănilă Prepeleac. În prima

fază a negocierilor, inteligența celui neîndemânat la trebi, Dănilă, înregistrează unele progrese, excelând astfel în șmecherii care să-i ușureze sarcina. Duelul-competiție inițiat de drac este compromis din start de către Dănilă, care refuză să joace cinstit. În loc să ia iapa în spate și să înconjoare „iazul de trei ori, fără s-o puie jos”, acesta schimbă regulile în favoarea sa: „Măi Michiduță, doar eu te credeam mai tare decât ești. Așa-i că tu ai luat iapa în spate? Însă eu ți-oi lua-o numai între picioare”, lăsând adversarul fără replică, deși putea fi învins detașat: „Dracul atunci se miră mult de asta și, neavând ce mai zice, iscodi alta”. Astfel că fiecare dintre adversari își potrivește câte o sarcină în funcție de posibilitatea realizării acesteia. Dracii se dovedesc a fi inventivi în raport cu probele propuse pentru competiție, însă Dănilă manifestă ingeniozitate în realizarea lor.

Atât prima competiție, cât și celelalte ne oferă o perspectivă mitică de înțelegere a naturii drăcești. Or, diavolul din opera crengeană nu are nimic din imaginea zugrăvită de teologii Evului Mediu, în stare să inspire spaima. Spre surprinderea lui Dănilă, diavolul se dovedește a fi ușor tras pe sfoară: „Tot am auzit din bătrâni că dracii nu-s proști; d-apoi cum văd eu, tu numai nu dai în gropi, de prost ce ești”. Totuși caracteristicile identificate în personajul demonic crengean păstrează unele reprezentări străvechi ale acestuia, și anume cel de provocator, asemenea diavolului care l-a provocat pe Isus să se arunce de pe acoperișul Templului. După proba „trânteii” cu ursul, unchiul lui Prepeleac, „bătrân de 999 de ani”, diavolul continuă să manifeste un comportament ghinionist.

O primă încercare a lui Dănilă Prepeleac de a-l alunga pe diavol se pare că are succes. Observăm, în acest sens, o corelație strânsă între imaginea crengeană a diavolului și cea biblică, anume încercarea

protagoniștilor de a alunga forța malefică. În cazul întâmplării biblice, demonul revine, nu peste mult timp, să-l ispitească pe Isus: „După ce L-a ispitit în toate felurile, diavolul a plecat de la El, până la o vreme” (Luca, 4: 13), moment reflectat și în povestea „Dănilă Prepeleac”, în care Scaraoțchi nu a cedat, ci a trimis pe un alt drac, pentru a-l convinge pe „trimisul lui Dumnezeu” să-i lase în pace: „Dănilă însă oftă din greu (...) și se frământa cu gândul ce-i de făcut? Când iaca al treilea drac i se înfățișează înainte cu un buzdugan strașnic de mare în mână... ”. Revenirea dracului poate fi considerată drept o speranță în redobândirea liniștii și a păcii de până acum de pe malul iazului.

Atât intervenția dracilor, cât și confruntarea protagonistului nostru cu aceștia în cele șase probe, semnifică lupta credinciosului, „omul lui Dumnezeu”, cu spiritul răuvoitor. Autorul accentuează un lucru care ne interesează în mod deosebit, și anume că ridicarea mănăstirii pe domeniile diavolului, fapt ce simbolizează biruința omului asupra forțelor malefice, este înlocuită cu bătălia puternică pe care Dănilă Prepeleac trebuie s-o poarte cu diavolul și cu diferitele lui fațete, precum sunt trimișii acestuia. Or, după cum afirmă Valeriu Cristea, „bătălia protagonistului cu demonii, iar apoi, în final, însuși biruința «omului lui Dumnezeu», Dănilă, (este) mai frumoasă decât orice mănăstire” [3, p. 211], căci întoarcerea triumfătoare în sat a protagonistului călare pe diavol reprezintă imaginea în care spiritul răuvoitor este învins și subjugat de către om. Acest triumf asupra diavolului are valențe biblice, conform cărora mai întâi pierzi tot ce ai, precum este cazul lui Iov, sau cum era cazul lui Isus din pustiul, în care nu avea nici hrană, nici apă; tot așa, după ce Dănilă a pierdut totul, a urmat confruntarea cu cel rău

și, respectiv, biruința acestuia asupra lui Satan.

În concluzie, putem afirma că întreaga poveste are un strat mult mai profund decât cel al unei povești pentru copii. Narațiunea poate fi considerată o parabolă a identității umane în devenire, în care dracii joacă rolul unor factori decisivi în cunoașterea de sine. Spre deosebire de demonul arhetipal, acesta nu îl duce pe om la pierzanie spirituală, ci la o re-formare a personalității. În acest sens, diavolul și întreaga sa ceată de slujitori contribuie la crearea atât a situațiilor misterioase, cât și a celor comice, iar diferitele manifestări ale spiritului imun contribuie la definirea imaginii diavolului, care nu mai inspiră spaima și groaza, ci este unul ridiculizat și luat în derâdere.

Bibliografie

1. Eugen Simion. Ion Creangă. Cruzimile unui umorist jovial. Princeps Edit, Iași, 2011.
2. Ion Creangă. Opere. Volumul I, ediție îngrijită, note și variante, glosar și bibliografie de Iorgu Iordan și Elisabeta Brâncuș; studiu introductiv de Iorgu Iordan. Minerva, București, 1970.
3. Valeriu Cristea. Dicționarul personajelor lui Creangă. Editura Fundației Regale Române, București, 1999.
4. Ivan Evseev. Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească. Amarcord, Timișoara, 1997.
5. Eugen Simion. Ion Creangă. Cruzimile unui umorist jovial. Princeps Edit, Iași, 2011.
6. Simona Maria Drelciuc. Imaginea nefratelui în literatură. Lumen, Iași, 2015.
7. Eugen Simion. Demonologia lui Creangă. Draci și babe specialiste în „drăcării” (I). În revista Cultura, nr. 231 din 28 aprilie 2011 (varianta electronică):
<http://revistacultura.ro/nou/2011/04/dem>

onologia-lui-creanga-draci-si-babe-
specialiste-in-
%E2%80%9Edracarii%E2%80%9C-i/.

8. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant. Dicționar de simboluri. Artemis, București, 1995, vol. 3.
9. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant. Dicționar de simboluri. Artemis, București, 1995, vol. 2.

Incluziunea studenților cu dizabilități în instituțiile de învățământ superior din

Republica Moldova

Inclusion of students with disabilities in higher education institutions from the Republic of Moldova

Victoria Maximciuc, *doctor în psihologie, conferențiar universitar;*
Mariana Pîrvan, *lector universitar, UPS „Ion Creangă”*

Rezumat

În prezent, realizarea drepturilor la educație a persoanelor cu dizabilități, în Republica Moldova, constituie o problemă dificilă. Printre cele mai mari impedimente ar putea fi menționat accesul limitat la instituțiile de învățământ superior, lipsa metodelor de predare și evaluare adaptate conform cerințelor educaționale speciale. Studiul realizat reflectă probleme din domeniul incluziunii studenților cu dizabilități și propune unele soluții.

Cuvinte-cheie: *incluziune, dizabilitate, cerințe educaționale speciale.*

Abstract

Currently, the realization of the right to education in persons with disabilities in both general education and higher education is currently a difficult task for the Republic of Moldova. Among the most pressing issues faced by people with disabilities could be mentioned limited access to higher education institutions, study methods and techniques still not being sufficiently adopted to for these specific categories of learners. Probelem industry survey reflects inclusion of students with disabilities and proposes some solutions.

Keywords: *inclusion, disability, special educational requirements.*

Incluziunea, în învățământul superior, presupune, pentru studenții cu dizabilități (SCD), crearea unor condiții optime pentru o viață independentă identică cu cea a studenților fără dizabilități (SFD). Problema incluziunii în sistemul de învățământ superior este în vizorul mai multor școli științifice: rusă (Л.А. Александрова [1], Г.В. Волкова [2], С.В. Каришева [3]); australiană (D. Konza [5]); americană (Spencer J. Salend [7]) și altele. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să constatăm lipsa cercetărilor privind incluziunea SCD în spațiul universitar al Republicii Moldova, deși sunt implementate un șir de legi: Hotărârea Guvernului nr. 410 din 04.12.2003 pentru aprobarea Strategiei Naționale „Educație pentru Toți”; Hotărârea Guvernului nr. 288 din 15.03.2005 cu privire la aprobarea Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului în Republica Moldova până în anul 2015; Hotărârea Guvernului nr. 784 din 09.07.2007 pentru aprobarea Strategiei Naționale și a Planului de Acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pentru anii 2007-2012; Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 etc.

Scopul cercetării noastre este studierea specificului asistenței psihopedagogice a SCD în mediul universitar incluziv.

Obiectivele cercetării: determinarea tipurilor de dizabilități la studenții admiși în învățământul superior; constatarea nivelului pregătirii cadrului profesoral (elaborarea și aplicarea planului individualizat, a programelor, materialelor didactice, existența deprinderilor speciale, utilizarea tehnologiilor asistative pe parcursul prelegerilor și seminarelor); sensibilizarea mediului academic la problemele SCD;

identificarea barierelor cu care se confruntă SCD.

În cadrul studiului, au fost chestionate mai multe categorii de respondenți: persoane din conducerea universităților; persoane din conducerea facultăților; cadre didactice (altele, decât cele din conducerea universității/facultății); studenți cu (SCD) și fără dizabilități (SFD). În studiu, au participat următoarele instituții de învățământ: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” (UPS „Ion Creangă”), Universitatea de Stat din Moldova (USM), Universitatea Liberă Internațională (ULIM), Universitatea Pedagogică de Stat „Alecu Russo” din Bălți (USARB), Universitatea de Stat din Tiraspol (UST) și Academia de Studii Economice (ASEM).

În total, au fost interviewate 713 persoane, după cum urmează. UPS „Ion Creangă”: conducerea universității – 4; conducerea facultății – 8; cadre didactice – 8 (SFD – 85; SCD – 11); USARB: conducerea universității – 1; conducerea facultății – 8; cadre didactice – 35 (SFD – 65; SCD – 1); ASEM: conducerea universității – 5; conducerea facultății – 5; cadre didactice – 15 (SFD – 69; SCD – 6); USM: conducerea universității – 0; conducerea facultății – 1; cadre didactice – 7 (SFD – 73; SCD – 14); ULIM: conducerea universității – 0; conducerea facultății – 1; cadre didactice – 6 (SFD – 39; SCD – 2); UST: conducerea universității – 0; conducerea facultății – 0; cadre didactice – 27 (SFD – 61; SCD – 10).

Studiul nostru este constituit din patru părți, pe care le prezentăm în continuare.

Prima parte este *determinarea tipului de dizabilitate la studenți*.

Rezultate obținute au demonstrat următoarele tipuri de dizabilități frecvent identificate la studenții repartizați la universități: USARB: dizabilități de vedere

– 12; dizabilități de auz – 10; dizabilități fizice – 18; dizabilități somatice – 3; dizabilități mintale – 3; dizabilități psihice – 5; UPS „Ion Creangă”: dizabilități de vedere – 9; dizabilități de auz – 7; dizabilități fizice – 15; dizabilități somatice – 2; dizabilități mintale – 4; dizabilități psihice – 4; ULIM: dizabilități de vedere – 4; dizabilități de auz – 0; dizabilități fizice – 5; dizabilități somatice – 2; dizabilități mintale – 0; dizabilități psihice – 0; USM: dizabilități de vedere – 6; dizabilități de auz – 0; dizabilități fizice – 7; dizabilități somatice – 0; dizabilități mintale – 0; dizabilități psihice – 0; UST: dizabilități de vedere – 22; dizabilități de auz – 20; dizabilități fizice – 22; dizabilități somatice – 6; dizabilități mintale – 5; dizabilități psihice – 6.

Analizând datele prezentate mai sus, vedem că cea mai frecventă dizabilitate este cea locomotorie. Această dizabilitate, în majoritatea cazurilor, necesită numai adaptări arhitecturale, fără includerea altor deprinderi speciale și materiale didactice. La acești studenți s-a constatat: motivarea atingerii succesului datorită incluziunii profesionale, starea psihosomatică stabilă, potențial intelectual suficient pentru însușirea programului de studiu. Nivelul scăzut de alte tipuri de dizabilități înregistrate este condiționat de lipsa de pregătire a universităților la acest capitol.

Specificul repartizării SCD în mediul academic, în anul 2012-2013, este demonstrat în următoarele rezultate: UPS „Ion Creangă”: dizabilități de vedere – 4; dizabilități de auz – 3; dizabilități fizice – 32; dizabilități somatice – 1; dizabilități mintale – 4; USARB: dizabilități fizice – 3, dizabilități mintale – 2; același tablou s-a constatat și la ASEM.

Din rezultatele prezentate mai sus, constatăm neomogenitatea tipurilor de dizabilități la UPS „Ion Creangă”. Acest fapt

explică promovarea incluziunii în cadrul universității: abordarea personală, complexă, individualizată, sprijinul social necesar, legăturile universității cu diferite ONG-uri care se ocupă de socializarea persoanelor cu dizabilități, pregătirea cadrelor în domeniul învățământului special și al celui inclusiv.

A doua parte este consacrată *constatării nivelului de pregătire a cadrului profesoral*.

Răspunsurile la întrebarea „Pe parcursul carierei dumneavoastră didactice, ați lucrat cu studenți cu dizabilități?” au relevat că profesorii lucrează cu SCD: cel mai mare indice este înregistrat la USM – 100%, apoi la ULIM – 83%, la UPS „Ion Creangă” și UST – 81%, la USARB – 63%, la ASEM – 53%.

Rezultatele obținute confirmă că profesorul lucrează cu SCD în toate universitățile enumerate supra. Se implementează Programul Național de Dezvoltare a Educației Incluzive 2011-2020. O pondere mai mare, în această activitate, îi aparține USM, din cauza numărului mai mare de studenți înmatriculați la diferite facultăți.

La întrebarea „Cum încurajați participarea studenților cu dizabilități la cursurile/seminarele dvs.?”, am obținut următoarele variante de răspunsuri: îi implic în proiecte, exerciții care presupun munca în echipă: UST – 100%; USM – 70%; ULIM – 65%; UPS „Ion Creangă” – 60%; USARB – 55%; ASEM – 58%; discut cu ei în particular, pentru a afla care sunt nevoile lor și adaptez cursul: UST – 58%; USM – 59%; ULIM – 63%; UPS „Ion Creangă” – 78%; USARB – 58%, ASEM – 60%; le spun că există un număr minim de ore de prezență la curs/seminar, fără de care nu pot să susțină un examen: UST – 50%; USM – 15%; ULIM – 70%; UPS „Ion Creangă” – 15%; USARB – 5%.

Datele prezentate mai sus relevă faptul că profesorii din universități folosesc metode de predare generale. Or, trebuie să atenționăm că metodele de predare în mediul incluziv trebuie să pună în valoare următoarele tehnologii pedagogice, care sunt ignorate: stocarea și sistematizarea materialului, tehnologia autoprezentării și tehnologia căutării informației. Nimeni din cadrul profesoral nu a menționat că începe cu identificarea particularităților individual-psihologice, determinarea stilului de învățare, elaborarea programului individual, a materialelor didactice, aplicarea tehnologiilor asistative. Constatăm că profesorul nu este pregătit pentru instruirea SCD. Totul rămâne doar la nivel de legislație.

A treia direcție constă în *cercetarea și sensibilizarea mediului academic versus persoanele cu probleme SCD*.

La întrebarea „Problemele pe care le au studenții cu dizabilități în procesul de predare-învățare sunt numai rezultatul deficiențelor lor?”, am obținut următoarele rezultate: acord total: UPS „Ion Creangă” – 6%; ULIM – 7%; USM – 5%; ASEM – 3%; USARB – 15%; UST – 13%.

Conform rezultatelor menționate, am evidențiat următoarele: SFD conștientizează că tulburările psihofizice au impact asupra dezvoltării în mod integral. Acest fenomen confirmă cercetările realizate de către O.И. Кырпеева [5, p. 210]. Autoarea a constatat particularitățile psihopedagogice ale SCD (aceștia percep și prelucrează informația mai lent decât semenii lor; legătura cu familia este mai puternică, comparativ cu SFD; rolul părinților și particularitățile lor psihologice au o influență deosebită asupra procesului de incluziune a propriului copil; deseori, SCD au o poziție formată în familie deja de persoana neajutorată; pentru SCD sunt caracteristice reacțiile de manipulare; Eu-conceptul are trăsături specifice: în

cazul autoaprecierii mărite prin mecanism compensator, se observă o autoatitudine negativă, un nivel scăzut de autostimă și autointeres.

La întrebarea „Studenții cu dizabilități nu ar trebui să participe la activități recreative organizate de universitate/facultate (excursii, petreceri, ieșiri în oraș) din cauza deficiențelor pe care le au?”, am obținut acord total: UPS „Ion Creangă” – 7%; ULIM – 8%; USM – 7%; ASEM – 2%; USARB – 17%; UST – 15%.

Datele arată că SFD au o atitudine pozitivă față de propriii colegi și văd în ei membri cu drepturi și șanse egale. Rezultatele manifestă mai mult o atitudine cu cerințe normative la acceptarea acestei categorii de persoane. Aceasta este o atitudine de răbdare, formată istoric, ca demonstrare a unui nivel de toleranță pentru tinerii cu dizabilități și predispunere pentru a comunica constructiv cu ei. Dar totuși trebuie să atenționăm și asupra unor lacune. Un interes deosebit prezintă cercetările autorilor H.A. Коростелева, А.М. Краснов, В.В. Леонов [4], care au cercetat factorii ce împiedică formarea toleranței în mediul universitar: lipsa pregătirii preuniversitare a candidaților la admitere cu dizabilități pentru condițiile incluziunii, nivelul scăzut al pregătirii sociopsihologice a cadrului profesoral și SFD pentru instruirea comună și activitățile extracurriculare, lipsa asistenței psihopedagogice specializate.

A patra componentă a fost *identificarea barierelor cu care se confruntă SCD*.

La indicarea barierelor, au fost menționate următoarele: accesul dificil la informația care îi vizează pe studenți în mod direct: UST – 20%; USM – 38%; UPS „Ion Creangă” – 18%; neadaptarea stilului/metodelor de predare: UST – 75%; USARB – 100%; ASEM – 30%; USM – 21%; UPS „Ion Creangă” – 18%; accesul



dificil în sălile de curs: UST – 20%; USM – 58%; UPS „Ion Creangă” – 18%; obținerea materialului de studiu în format accesibil: UST – 100%; ASEM – 35%; USM – 42%; UPS „Ion Creangă” – 24%.

Rezultatele prezentate constată lipsa adaptării metodelor de instruire, inaccesibilitatea arhitecturală a clădirilor, accesul slab la materiale în format necesar. Conform acestor date, sistemul incluziv, în mediul academic, presupune includerea unor componente variate ale programului de instruire (a disciplinelor specializate), achiziționarea resurselor tehnoredactate sau electronice adaptate pentru SCD, identificarea locurilor de efectuare a practicii, realizarea evaluării conform particularităților psihofizice, elaborarea planurilor individualizate sau a orarului individualizat.

În concluzie, menționăm următoarele:

1. sistemul de învățământ superior nu este pregătit pentru a satisface cerințele educaționale speciale pentru SCD;
2. nu sunt realizate adaptări arhitecturale, psihopedagogice și nu se realizează adaptarea evaluărilor curente și finale la necesitățile persoanelor cu dizabilități.

În urma efectuării acestui studiu, sunt propuse următoarele acțiuni:

1. Acțiuni menite să faciliteze accesul fizic în instituțiile de învățământ:

- a) marcarea scărilor de acces cu culoare de contrast și montarea suprafețelor tactile ce indică începutul și sfârșitul treptelor;
- b) utilizarea culorilor de contrast pentru ușă și mâner;
- c) utilizarea contrastului de culoare pentru pereți și pardoseală;

- d) instalarea punctelor de reper în incinta instituției de învățământ, care să faciliteze mobilitatea și orientarea studenților cu dizabilități;
- e) adaptarea mobilierului din sălile de studii pentru studenții cu dizabilități;
- f) montarea în lifturi a indicatoarelor în alfabet Braille pentru fiecare etaj;
- g) iluminarea adecvată a holurilor și încăperilor de studii din incinta universităților;
- h) includerea în comisia de verificare a dării în exploatare a clădirilor cu acces public, inclusiv a universităților, a unui reprezentant al persoanelor cu dizabilități, care să confirme sau să infirme îndeplinirea cerințelor de accesibilitate pentru persoanele cu dizabilități.

2. Acțiuni aferente accesibilizării condițiilor de studii:

- a) dotarea bibliotecilor fiecărei facultăți cu manuale adaptate necesităților studenților cu dizabilități;
- b) crearea unei baze de date electronice cu manuale accesibile studenților cu dizabilități și oferirea accesului doar acestor studenți, cu condiția respectării cu strictețe a drepturilor de autor;
- c) colaborarea cu autorii publicațiilor din fiecare domeniu de studiu, în vederea transmiterii materialelor publicate de aceștia în versiune electronică;
- d) dotarea sălilor de curs cu tiflo-tehnică necesară studenților cu dizabilități: lupe, lămpi de masă și de tablă, monitoare cu circuit închis etc.;
- e) dotarea sălilor de calculatoare cu softuri pentru studenții cu dizabilități;

f) crearea condițiilor speciale pentru evaluarea cunoștințelor studenților cu dizabilități:

- organizarea examenelor și evaluărilor curente în săli dotate cu calculatoare;

- utilizarea echipamentelor și softurilor asistative în procesul evaluării de orice tip și nivel;

- prelungirea timpului de examinare pentru studenții cu dizabilități și înscrierea respectivului drept al studentului în actele normative la nivel de universitate, facultate, hotărâre de Guvern, lege;

g) promovarea unui proces mai facil de înmatriculare a studenților cu dizabilități; acțiuni de cunoaștere a necesităților studenților cu dizabilități în etapa înmatriculării; inserarea unui câmp special în cererea de înmatriculare, în care să se indice tipul dizabilității și necesitățile proprii.

3. Acțiuni aferente schimbării percepției societății asupra condiției studenților cu dizabilități:

1) Acțiuni aferente pregătirii corpului profesoral:

a) organizarea periodică a unor cursuri de instruire a cadrelor didactice în ceea ce privește cerințele educaționale speciale ale studenților cu dizabilități.

b) elaborarea și promovarea unui proiect de act normativ care să instituie obligația generală pentru toate cadrele didactice de a participa la aceste cursuri, care să finalizeze cu susținerea examenelor corespunzătoare.

2) Acțiuni aferente studenților fără dizabilități:

a) organizarea unor întâlniri informative cu studenții, la nivelul fiecărei universități/facultăți, în care să le fie

prezentată situația reală a studenților cu dizabilități, promovarea unor exemple de bună practică privind incluziunea studenților cu dizabilități în instituțiile de învățământ și, ulterior, de încadrare cu succes în câmpul muncii (filmulețe sociale, pliante);

b) organizarea unei lecții în cadrul căreia profesor *să fie* un student cu dizabilități, care să implice în lucrul său colegii de grupă fără dizabilități, astfel făcându-i receptivi și familiarizându-i cu necesitățile sale speciale.

Bibliografie

1. Александрова Л.А. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования. In: Психологическая наука и образование, 2014, № 1, с. 50-62.
2. Волкова Г.В. Особенности преподавания иностранного языка студентам с ограниченными возможностями. In: Актуальные проблемы современной науки, 2011, № 6, с. 114-115.
3. Каришева С.В. Перспективы высшего образования для инвалидов по слуху. In: Высшее образование в России, 2011, № 7, с. 157-159.
4. Коростелева Н.А., Краснов А.М., Леонов В.В. Актуальные проблемы формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в современном социуме. In: Научно-педагогическое обозрение, 2014, № 1 (3), с. 24-33.
5. Купреева О.И., Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья. In: Инклюзивное образование: методология, практика,

- технологии. Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва), 2011, с. 210-211.
6. Konza D., Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. University of Wollongong, 2008. 236 p.
 7. Spencer J., Salend Creating Inclusive Classrooms. Prentice Hall PTR, 2010, 599 p.

Lecția-excursie ca formă de valorificare a meșteșugurilor și tradițiilor populare în cadrul disciplinei educație tehnologică în clasele primare

Lesson trip as a means of valuing national traditions and crafts in technological education classes in primary school

Olesea Manoil, *lector*,

*Catedra de pedagogie a învățământului primar,
UPS „Ion Creangă”*

Rezumat

Educația tehnologică reprezintă o dimensiune a educației care contribuie la formarea și dezvoltarea personalității prin aplicarea rațională a cunoștințelor științifice în diferite domenii sociale. Ea are un rol important în promovarea și valorificarea informațiilor etnoculturale din domeniul meșteșugurilor popular-artistice. Pentru eficientizarea procesului de valorificare a meșteșugurilor și tradițiilor populare la lecțiile de educație tehnologică, se propune utilizarea formelor complementare de organizare a procesului de învățământ, precum lecția-excursie. Valoarea acestor activități de învățare este mare nu doar din punct de vedere instructiv, ci și din punct de vedere educativ, în măsura în care asigură condițiile de aplicare în practică a cunoștințelor și consolidarea lor.

Cuvinte cheie: *educație tehnologică, lecție-excursie, meșteșuguri populare.*

Abstract

Technological education represents a dimension of education, which contributes to formation and development of the personality through rational application of scientific knowledge in various social fields. It has an important role in promoting and

harnessing ethnocultural information with regards to national and artistic crafts. To streamline the process of getting the most out of national crafts and traditions of technological education, the use of complementary forms of educational processes, such as lesson-trips, is proposed and encouraged. The value of such learning activities is great not only from a purely instructive point of view but also from an educational point of view, to the extent that it ensures conditions for applying and strengthening the knowledge.

Keywords: *technological education, lesson-trips, national crafts.*

Ca element al culturii materiale și spirituale, arta populară și meșteșugurile populare artistice tradiționale reflectă specificul național, originalitatea poporului care le-a creat și au un rol bine definit în realizarea „echilibrului dintre util și frumos”. Piesele artizanale oferă mărturii veridice despre talentul și înțelepciunea poporului nostru, conțin mesaje cu funcții comunicative și simbolice care pot fi descifrate, citite. Piesele confecționate manual poartă amprenta îmbinării logice a raționalului și frumosului, a căldurii mâinilor și viziunii estetice, a stării sufletești. Meșteșugurile populare artistice moldovenești se remarcă prin unicitatea, frumusețea și vitalitatea lor. Acest lucru este confirmat atât de cercetările arheologice, colecțiile muzeale, cât și de expozițiile organizate periodic, la anumite sărbători, de către meșterii populari. Cu sute de ani în urmă, îndeletnicirile practicate de către meșteșugari reprezentau modul de viață al locuitorilor țării noastre, iar pentru unii – sursa de existență. Toate elementele de cultură, tradițiile și obiceiurile asigură legătura între generații. Educația în spiritul prețuirii culturii, a dragostei și

respectului pentru creația înaintașilor, pentru civilizația materială a familiei și satului îi revine în mare măsură familiei și școlii. Școala oferă o asemenea posibilitate prin intermediul lecțiilor de educație tehnologică la treapta de învățământ primar.

Educația tehnologică reprezintă o dimensiune a educației care contribuie la formarea și dezvoltarea personalității prin aplicarea rațională a cunoștințelor științifice în diferite domenii sociale, de natură economică, politică sau culturală. Ea creează oportunități pentru participarea activă a elevilor în viața de zi cu zi, având drept scop valorificarea informațiilor etnoculturale din domeniul meșteșugurilor popular-artistice. Educația tehnologică reflectă unitatea lumii materiale și spirituale în procesul formării deprinderilor de a produce obiecte simple și utile în viața de zi cu zi, pune în valoare imaginația și gândirea critică, le sugerează elevilor multiple posibilități de integrare în diverse medii socioculturale, formează personalități – promotori ai tradiției și culturii naționale [4, p. 146]. Caracterul pragmatic al acestei discipline contribuie la formarea unei personalități capabile să se adapteze la diferite condiții de viață.

Curriculumul la disciplina educația tehnologică în clasele primare este structurat pe câteva module, ceea ce-i oferă învățătorului posibilitatea de a le transmite elevilor, chiar de la începutul școlarității, cunoștințe despre meșteșugurile populare artistice, de a le cultiva dragostea și respectul față de tradițiile și îndeletnicirile poporului nostru și oportunitatea de a-i învăța să practice elementele de bază ale unor meșteșuguri populare, cum ar fi cusutul și brodatul tradițional, împletitul din fire textile (croșetarea, tricotarea), arta culinară tradițională și sănătatea, sărbători calendaristice, modelarea artistică din lut etc. Astfel, prin intermediul acestor prime „inițieri” ale elevilor din clasele primare în

arta populară și meșteșugurile populare specifice poporului nostru, se încearcă renașterea interesului față de valorile naționale, care joacă un rol important pentru dezvoltarea armonioasă și multilaterală a copilului.

Pentru asigurarea eficienței lecțiilor de educație tehnologică la treapta primară de învățământ, este necesar ca învățătorii să dovedească anumite competențe în pregătirea psihopedagogică și metodică și, nu în ultimul rând, creativitate [6, p. 137]. Utilizarea curriculumului la nivel de unitate școlară presupune alegerea modulelor în funcție de baza materială a școlii și existența materiei prime; specificul localității; nivelul de pregătire a cadrelor didactice [4, p. 147].

Modernizarea procesului de învățământ solicită diversificarea experiențelor de învățare ale elevilor, apropierea școlii de viața reală, de activitatea practică. De aceea, în afara clasei tradiționale, lecțiile pot fi organizate în spații școlare specifice (cabinete, laboratoare, ateliere, loturi școlare) sau se pot desfășura în afara școlii (biblioteci, muzee, ateliere etc.). Varietatea mediilor de instruire constituie o resursă care permite atingerea unor obiective pedagogice diverse, ducând, astfel, la creșterea eficienței lecțiilor [10, p. 8]. Prezența formelor complementare de organizare a procesului de învățământ este necesară datorită complexității obiectivelor procesului de învățământ, importanței respectării diferențelor dintre elevi sub raportul nivelului de pregătire, intereselor, aptitudinilor, precum și varierii experiențelor de învățare. Valoarea acestor activități de învățare este mare nu doar din punct de vedere instructiv, ci și din punct de vedere educativ, în măsura în care asigură condițiile de aplicare în practică a cunoștințelor și de consolidare a lor, de dezvoltare a sentimentelor de prețuire a realizărilor artistice și economice, de

identificare și dezvoltare a predispozițiilor artistice, de apropiere între elevi și între educator și elevi. Activitățile complementare de organizare a procesului de învățământ vin în întâmpinarea intereselor și trebuințelor specifice ale elevilor. Activitățile complementare se desfășoară sub îndrumarea cadrului didactic și urmăresc aprofundarea cunoștințelor, valorificarea și dezvoltarea intereselor și aptitudinilor elevilor, organizarea eficientă și atractivă a timpului liber. Avantajul lor este că sunt mai mobile decât lecția și sunt proiectate atât în funcție de interesele, preferințele elevilor, cât și de necesitatea de a completa și prelungi procesul de învățământ în afara clasei și în afara școlii.

În afara școlii, lecțiile pot fi desfășurate în muzee, expoziții, ateliere de creație. Astfel, elevii intră în contact direct cu problemele caracteristice diferitor domenii de activitate. În acest context, se realizează variante ale lecțiilor de dobândire de cunoștințe sau de recapitulare și sistematizare [5, p. 198].

În vederea valorificării meșteșugurilor și tradițiilor populare la treapta primară de învățământ, sunt recomandate lecțiile-excursii. Excursiile didactice sunt „forme organizate în natură sau la diferite instituții culturale în vederea realizării unor obiective instructiv-educative, legate de anumite teme prevăzute de programele de învățământ” [7, p. 535]. Excursiile didactice asigură și consolidează contactul direct, nemijlocit al elevilor cu realitățile istorice, naturale, etnografice, social-culturale cunoscute sau necunoscute, în contextul lor autentic. Doza maximă de veridicitate, ambianța în care se desfășoară și climatul social specific amplifică achizițiile cognitive și le oferă elevilor suportul unei mai bune fixări a cunoștințelor.

Excursiile la muzee, expoziții, monumente și locuri istorice, ateliere de

creație – organizate selectiv – constituie un mijloc de a intui și prețui valorile culturale, folclorice și istorice ale poporului nostru. Ele oferă elevilor prilejul de a observa obiectele și fenomenele în starea lor naturală, procesul de producție în desfășurarea sa, operele de artă originale, momentele legate de trecutul istoric local, național, de viața și activitatea unor personalități de seamă ale științei și culturii universale și naționale, relațiile dintre oameni și rezultatele concrete ale muncii lor, stimulează activitatea de învățare, întregesc și desăvârșesc ceea ce elevii acumulează în cadrul lecțiilor [Ibidem].

În literatura de specialitate, găsim următoarea taxonomie a excursiilor didactice, care a fost elaborată în funcție de sarcina didactică fundamentală:

- excursii și vizite introductive;
- excursii și vizite de comunicare de noi conținuturi;
- excursii și vizite finale [Ibidem].

Pentru lecțiile de educație tehnologică, sunt specifice toate aceste tipuri de excursii. Propunem în continuare o descriere a acestora, raportată la posibilitățile de valorificare a meșteșugurilor populare în clasele primare.

Excursii și vizite introductive se organizează înaintea predării unui capitol sau teme, cu scopul de a-i pregăti pe elevi pentru înțelegerea și asimilarea cunoștințelor ce se vor preda. O primă inițiere a elevilor cu meșteșugurile și tradițiile populare o putem face la Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală din Chișinău. În colecțiile muzeale este concentrată cea mai largă gamă de exponate etnografice, care mărturisesc evoluția meșteșugurilor populare, prezintă tradițiile și obiceiurile poporului nostru la sărbătorile de peste an. Elevii vor fi orientați să urmărească cu atenție diferite aspecte concrete: materiale și ustensile utilizate în diferite tehnici de lucru;

obiecte și accesorii specifice sărbătorilor calendaristice; unelte de muncă; ornamente utilizate pentru decorarea articolelor de port popular și de uz casnic. Ei vor fi permanent îndrumați de către învățător sau conducătorul de excursie. Pentru ca impactul instructiv-educativ al excursiei să fie major, se recomandă ca aceasta să fie desfășurată de către un specialist. La rândul său, învățătorul se va asigura că ghidul excursiei ține cont de particularitățile de vârstă ale elevilor și utilizează un limbaj adecvat și pe înțelesul copiilor, iar unde va fi nevoie, va interveni. Observația elevilor va fi orientată spre aspectele esențiale, spre adunarea de material didactic, spre investigarea unor fenomene și procese inedite. Rezultatele acestei activități vor fi valorificate apoi în timpul lecțiilor practice de educație tehnologică.

Excursii și vizite de comunicare de noi conținuturi se desfășoară prin raportare la o temă din programă, cu intenția de a-i conduce pe elevi spre o mai bună și rapidă înțelegere și asimilare a conținuturilor, ca urmare a contactului nemijlocit cu acestea. Drept exemplu de o astfel de excursie ar putea fi lecția-excursie desfășurată în atelierele de creație ale meșterilor populari. Atelierele de creație apropie elevii de realitate, le oferă situații de simulare a vieții, a unor domenii de activitate, „ceea ce favorizează o intensificare a factorilor motivaționali și obținerea mai rapidă a învățării” [3, p. 46]. În atelierele de creație, special amenajate, sub îndrumarea meșterilor populari, elevii vor afla informații utile despre diversitatea meșteșugurilor populare, vor învăța că la baza meșteșugurilor stă tradiția, înțeleasă ca un set de mecanisme prin care se transmit din generație în generație caracteristicile esențiale ale culturii. Toate meșteșugurile respectă modelele confirmate și promovate permanent de către colectivitate. Forma

obiectelor este adaptată la funcțiile lor practice, dar tinde să se înscrie în tipare estetice. Decorul obiectelor este rezultatul unei duble acțiuni artistico-tehnice [9, p. 1]. Meșteșugarii vor explica și vor demonstra practic cum se pregătesc și se obțin produsele lor: broderii, ii, covoare țesute manual, prosoape, diverse piese vestimentare împletite cu andreaua sau cu croșeta, obiecte din ceramica tradițională și decorativă etc. De asemenea, meșterii populari le vor permite elevilor să cerceteze diferite ustensile de lucru sau chiar să creeze ei înșiși obiecte utile. De exemplu, astfel de master-class organizează Vasile Gonciar, meșter popular în domeniul olăritului. În atelierul său, fiecare copil poate atinge roata olarului, lutul umed și maleabil și să urmărească cu admirație cum acesta, în mâinile lor, își schimbă forma și începe să se transforme în ceva conștientizat și minunat. Datorită impresiilor create de aceste activități practice, elevii înțeleg esența anumitor activități.

Excursii și vizite finale se organizează după încheierea unui capitol sau a unei teme, cu scopul concretizării cunoștințelor, sistematizării și fixării a lor. Drept exemplu ar putea servi excursiile la expozițiile tematice organizate de Uniunea Meșterilor Populari sau de alte organizații care promovează valorile tradiționale. La astfel de expoziții se întâlnesc meșterii populari din diferite domenii, elevii având posibilitatea de a observa din totalitatea obiectelor expuse pe aceleacare au o importanță deosebită pentru conținuturile studiate. În așa fel, aceste excursii proiectează, pentru elevi, variate posibilități de observare și cunoaștere. Ei capătă deprinderi practice și utile, care le pot servi mai târziu în viață, le rămân puternice amintiri, ce nu pot fi uitate ușor.

Valorificarea instructiv-educativă a excursiei școlare se va face prin prelucrarea,

conservarea materialului adunat și realizarea de albume.

Indiferent de tipul de excursie utilizată în cadrul educației tehnologice, această activitate asigură contactul nemijlocit al elevilor cu fenomenele și procesele specifice meșteșugurilor și tradițiilor populare, în vederea valorificării acestora fie prin practicarea, fie prin promovarea lor. Se știe că un popor trăiește prin tradițiile, obiceiurile sale, de aceea, păstrând și dezvoltând patrimoniul meșteșugurilor și tradițiilor populare, ne apărăm propria noastră identitate, valorile morale, făurite de-a lungul secolelor de către strămoșii noștri.

Referințe bibliografice

1. Babanski, I.K., *Optimizarea procesului de învățământ*, București, 1973.
2. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, EDP, București, 1986.
3. Cerghit, I., *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., București, 1983.
4. *Curriculum școlar, clasele I-IV*, Chișinău, 2010.
5. Ionescu, M., *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, 1995.
6. Matei, S., Cosma, D., *Metodica predării educației tehnologice*, Arves, București, 2006.
7. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, București, 1996.
8. Rusu, A., „Dezvoltarea Curriculumului la educația tehnologică din perspectiva formării competențelor”, în *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, 22-23 octombrie, Chișinău, 2009.

9. <http://mc.gov.md/ro/content/capitolul-viii-tehnici-si-cunostinte-legate-de-mestesugurile-artistice-traditionale>
10. <https://www.scribd.com/doc/17895142/tipuri-de-lectii>

Aspectul psihopedagogic al metodologiei predării coregrafiei în școală

L'aspetto psico-pedagogico della metodologia d'insegnamento di coreografia in scuola

Ion Benchechi, *lector,*

UPS „Ion Creangă”

Rezumat

Lecțiile de coregrafie propun metode specifice și unice în antrenarea tipurilor de memorie, necesare în viață și în activitatea de muncă a fiecărui om. Copilul învață să redea mișcarea prin corp, mimică, gesturile simțului și retrăirile implementate în muzică. Această opțiune, dezvoltată prin intermediul dansului, ajută copilul să-și controleze emoțiile în viața cotidiană. Ora de dans este construită pe principiile pedagogice ce reflectă specificul obiectului, luând în considerare particularitățile fiziologice și psihologice de vârstă ale copiilor. În așa fel, dansul propune sistemul său de dezvoltare estetică, fizică și spirituală a personalității, dezvoltarea ei armonioasă.

Cuvinte-cheie: *coregrafie, artă colectivă, expresivitate, memorie, dans, pedagogie, școală, autoanaliză, metode, educație, personalitate, dezvoltare multilaterală, eleganță.*

Riassunto

Le lezioni di coreografia propongono metodi specifici e unici per la formazione di diversi tipi di memoria, necessaria nella vita e nell'attività di ognuno. Il bambino impara a suonare il movimento tramite il suo corpo, le espressioni facciali, i gesti della sensazione implementati nella musica. Questa opzione, svolta attraverso il ballo, aiuta il bambino a

controllare le sue emozioni nella vita quotidiana. La lezione di ballo è costruita sui principi pedagogici che riflettono le peculiarità della materia, prendendo in considerazione le particolarità fisiologiche e psicologiche d'età dei bambini. In quest modo, il ballo propone il suo proprio sistema di sviluppo estetico, fisico e spirituale della personalità; uno sviluppo armonioso.

Parole-chiavi: coreografia, arta colettiva, espressivitate, memoria, ballo, pedagogia, scuola, auto analisi, metodi, educazione, personalitate, sviluppo multilaterale, eleganza.

Principiul învățământului de **dezvoltare** și de **educare** exprimă scopul primordial al lecției de coregrafie în școala generală, dezvoltarea armonioasă multilaterală a personalității copilului, care include dezvoltarea lui intelectuală, fizică, morală și emoțională. Întreg procesul de învățământ este îndreptat spre formarea unor astfel de calități ale personalității, care, în viitor, i-ar asigura copilului adaptarea socială și vor contribui la **autorealizarea** lui reușită.

Sistematica și sistematica predării, la utilizarea în metodică diferite forme de lucru cu elevii, este o componentă importantă a procesului pedagogic în coregrafie. Ilustrul maestru de balet și pedagog al sec. XIX A.P. Glushcovchii recomandă să ne abținem de la „învățarea grăbită a dansului”. Să învățăm, susține el, trebuie fundamental, consecutiv, studiind mișcarea, educând corpul pe baza exercițiilor complexe de antrenare. Ocupațiile sistematice dezvoltă uniform silueta, formează o ținută corectă și frumoasă, îi redă chipului omului constrângere, eleganță, îl învață pe om a se mișca grațios.

Dacă în învățământul profesional există ore separate, în cadrul cărora sunt studiate dansurile clasic, popular, istoric-cotidian, istoria artei coregrafice, se repartizează ore aparte pentru repetiții și montări coregrafice, atunci în condițiile școlii generale, suntem nevoiți să realizăm acest ansamblu de activități, în cel mai bun caz, în cadrul ocupațiilor de două ore [2, pp. 71-79].

Principiul sistematizării se realizează în baza etapelor sistematizării cunoștințelor, abilităților, deprinderilor. Astfel, la prima etapă stă sarcina formării la copii a bazelor cunoștințelor coregrafice, exprimate concret prin fixarea corectă a corpului, picioarelor, mâinilor, capului, în respectarea ținutei de dans la interpretarea mișcărilor cunoscute – pas, alergare, pas cu sărituri. Paralel cu aceasta, se pune sarcina familiarizării elevilor cu elementele alfabetului muzical, cu legitățile coordonării mișcării și ritmului, cu melodia și caracterul muzicii. În etapa următoare, atenția elevilor se concentrează pe conștientizarea abilităților primite și familiarizarea, în baza acestora, cu elementele dansurilor clasic, popular, istoric-cotidian, cu regulile de bază și legitățile coregrafiei. În continuare, are loc acumularea consecutivă a experienței în dans, obținerea deprinderilor automate în mișcările de bază ale dansului [7, p. 192].

Doar elevii care au parcurs pas cu pas, de la bun început, bazele studierii coregrafice, ale educației, învățământului coregrafic, devin oameni ce iubesc și înțeleg arta coregrafică. Orice abatere de la etapele stabilite în studiere înrăutățesc **dezvoltarea** copiilor. Dacă în clasa unde, pe parcursul măcar a unui an-doi se predă coregrafia, se include un copil care nu s-a ocupat cu dansul până acum, el trebuie să treacă consecutiv toate etapele studierii, începând de la fixarea ținutei corpului, mâinilor, picioarelor, capului, de parcă experiența motorie

anterioară ar fi punctul de reper în studierea noilor mișcări.

Metoda de învățare „de la simplu spre complex” constă în abordarea complexă în studierea mișcării: toate mișcările sunt învățate în combinație cu ținuta corpului, mâinilor, rotațiile capului și îndreptarea privirii, ceea ce constituie baza oricărei lecții de coregrafie [1, p. 93].

Pentru început, elevii trebuie să însușească bine ritmurile muzicale și coregrafice, cu durata patru pătrimi și două pătrimi, și numai după aceasta putem trece la mărimea muzicală de trei pătrimi. De asemenea, odată cu învățarea tempoului, începerea oricărui exercițiu se desfășoară în tempo lent, apoi trecem spre cel mijlociu și ulterior la cel rapid.

Respectarea principiului sistemic este susținut și de planificarea paralelă a orelor de coregrafie concomitent cu orele de istorie: de la mișcări simple și de la interrelațiile primitive ale societății antice, prin plastica liberă a Greciei Antice, se desfășoară trecerea treptată spre lexicul motoriu și relațiile romantice dintre cavalier și splendida doamnă din veacurile mijlocii.

Principiul vizibilității, în coregrafie, este perceperea directă. Orice mișcare se demonstrează de către profesor în modul final, ca minidans, și doar apoi se separă în elemente. Învățând mișcarea pe etape, ea se interpretează în varianta finală, prelucrând maniera și stilul interpretării. Copilului i se demonstrează nu ilustrația cu imaginea celor ce dansează, ci mișcarea vie, pe care el, în același moment, o interpretează. Este vizibilă și observația asupra interpretării personale a mișcării prin oglindă. Utilizând **memoria vizuală**, copilul verifică exactitatea mișcării interpretate, poziția picioarelor, mâinilor, capului, corpului în spațiu, direcția mișcării, chipul creat de mișcare. Utilizând, în calitate de vizibilitate, reflectarea personală în oglindă, pe parcursul

interpretării mișcării, copilul se obișnuiește cu **autoanaliza**, identificând inexactități în propria interpretare, fără sugestiile profesorului. În calitate de vizibilitate, este bine să folosim demonstrația mișcării de către elevul care a însușit cel mai bine mișcarea studiată sau care interpretează mișcarea cu o intonație originală. Vizibilitatea, în coregrafie, nu este material ilustrativ înghețat, ci mișcare de dans ce se schimbă insesizabil la interpretarea de către diferiți oameni [3, pp. 50-52].

O mare importanță o are, în dans, cuvântul figurat – metafora, explicația logică. Demonstrarea, adnotarea, demonstrarea repetată, cu explicații, pot fi considerate metode de bază ale procesului pedagogic, în ocupațiile coregrafiei.

Principiul accesibilității, în coregrafie, este înțeles în aspectele fiziologic și psihologic. Orice mișcare trebuie studiată strict în concordanță cu particularitățile de vârstă, anatomice și psihologice, ale copiilor. Copilul cu capacități pronunțate de imitare poate îndeplini, practic, orice mișcare. Dacă însă aparatul său fizic nu este pregătit în măsura particularităților sale de vârstă sau prin exercițiile de antrenare prealabile, atunci există toate șansele să avem traume în cadrul realizării acestor exerciții. De exemplu, toate fetele de vârstă mică ce încep să se ocupe cu dansul visează să devină balerine. Ele se ridică cu plăcere pe vârfuri, încercând să se rotească, să se miște și chiar să și sară. Dacă le încălțăm în puante, ele vor imita cu ușurință exersarea superficială a interpretării mișcării. Cu părere de rău, uneori observăm în scenă fete cu vârsta de opt-nouă ani, interpretând cu genunchii semiîndoți, cu umerii ridicați și cu un spate de parcă-l suflă vântul un dans pe degete. Chiar dacă dansul s-a finalizat reușit și copilul nu s-a ales cu nici o traumă, în aparatul lui muscular-cartilaginos se desfășoară anumite schimbări, care, ulterior,

pot duce la unele anomalii în dezvoltare. Repartizarea neuniformă a încărcăturilor poate duce la hipertrofierea unor mușchi și atrofierea altora [4, p. 33].

Același lucru se întâmplă și în plan psihologic: noi privim interpretarea valsului, tangoului, rumbei de către perechile de maturi în concursurile dansului sportiv, dar copiii mici, în aceleași dansuri, par a fi o caricatură, în cazul în care conducătorul ar cere de la ei redarea în dans a sentimentelor și pasiunilor ce nu le reprezintă vârsta. Temele și subiectele materialului studiat la ore, ca și temele și subiectele dansului, trebuie să corespundă vârstei copiilor, dar și intereselor lor.

Accesibilitatea presupune studierea exercițiilor și mișcărilor prin metoda fixării anumitor poziții, etape ale mișcării, secvențelor care se prelucrează separat. Mișcările complicate necesită exerciții ajutătoare suplimentare, care nu se utilizează în învățământul profesional. Pentru accesibilitatea interpretativă a mișcării, o mare însemnătate o are interpretarea ei tipică – pas de *pisică*, mișcare *zburătoare*, săritură până *în pod* și alte metode – comparativă și de contrast a mișcărilor, care va demonstra mai elocvent caracterul altor mișcări: *battement fondu* – topitor, *battement frappe* – de lovire. La sesizarea mișcării ne ajută și metoda ajutorului fizic – să fixeze piciorul, mâna, corpul în poziție corectă, propunându-i-se elevului să memoreze și să verifice muscular această poziție.

Tot sistemul învățării dansului se bazează pe repetarea permanentă a materialului deja învățat în diferite variații și caractere, realizând principiul durabilității la fiecare lecție, la fiecare repetiție. Logica construcției corecte a corpului, principiile de bază ale respirației, mișcările de bază ale dansului clasic – toate acestea reprezintă bazele formării viitorului dansator. Oricare mișcare, chiar și cea mai simplă, în

rezultatul final, poate fi separată în bucăți componente, care constituie abecedarul dansului clasic. Însușind acest alfabet, copilul ar putea interpreta practic orice mișcare, indiferent de caracterul ei.

Confruntarea dificultăților învățării cu numărul mic de ore, cu aptitudinile diferite ale elevilor și permanenta completare a clasei cu elevi noi susține principiul combinării formelor individuale cu cele colective de învățământ, posibilitatea abordării activității individuale a fiecărui copil, cu sarcina egală pentru toți. Activitatea individuală permite luarea în considerare a tipului **personalității** copilului, a nivelului pregătirii lui, a particularităților fizice ale acestuia. Așa, de exemplu, copiii cu un nivel înalt al reacțiilor psihice se străduiesc să interpreteze mișcarea cât se poate de repede, uitând de muzicalitate și de maniera interpretării. De asemenea, copilul lent, domol deseori uită de melodie, străduindu-se să exercite cât mai bine mișcarea, deseori nefinalizând-o, deoarece, cât timp exersa începutul, uita sfârșitul. Și în primul, și în al doilea caz, este necesar a-i aminti copilului despre armonia pe care o formează dansul și muzica, mărind puțin timpul pentru primul copil și micșorându-l pentru al doilea sau separând mișcarea în părți componente [4, p. 33].

Cu toate acestea, coregrafia este o artă colectivă, ce necesită, în egală măsură, lucrul în formă individuală și lucrul în formă colectivă. În interpretarea oricărei mișcări se înaintează cerințe, în funcție de faptul cum este interpretată: în ansamblu sau solistic. În interpretarea mișcării în ansamblu, este prelucrată sincronitatea interpretării, copiilor li se educă simțul „cotului”, permanenta simțire a partenerului. În dansul solistic, este important să ajutăm copilul să demonstreze ceea ce îl deosebește de alții, să-l ajutăm să descopere individualitatea personală prin intermediul expresivității propriului corp și

al propriei mimici. În clasa pentru predare a dansului nu trebuie să fie nimic ce ar sustrage atenția de la profesor și nemijlocit de la interpretarea mișcării. Îmbrăcămintea trebuie să reprezinte varianta ușoară a celei sociale. Dacă în cadrul orei sunt folosite elemente ale gimnasticii de balet, atunci forma îmbrăcămintei nu trebuie să încurce executarea mișcării la podea [5, pp. 45-64].

În procesul studierii mișcării este necesar să învățăm copiii să-și repartizeze atenția asupra mișcărilor picioarelor, mâinilor, corpului, capului, manierei interpretării, muzicalității. Deseori, copiii memorează foarte ușor mișcărilor picioarelor, considerându-le baza dansului, și nu observă pozițiile altor părți ale corpului, nu percep maniera interpretării. Acest lucru complică și sărăcește procesul de învățare. Ca acest lucru să nu se întâmple, este necesar să lucrăm permanent asupra dezvoltării vizuale a copilului, folosind aceleași exerciții ca și la lecțiile obișnuite. De exemplu, mișcarea nouă, în mărime de nu mai mult de patru timpi la patru pătrimi (doi timpi cu piciorul drept și doi timpi cu cel stâng), se demonstrează o dată în tempo mijlociu și i se propune copilului să o repete. Pentru repetare, se propun aceleași mișcări cunoscute, dar în combinații noi. Cerința principală, și în primul, și în al doilea caz, este că pe parcursul demonstrării mișcării nu trebuie să încercăm să o exersăm împreună cu profesorul. Este necesar a **vedea** mișcarea integral și abia atunci să încercăm să o repetăm. Includerea activă în lucru a **memoriei vizuale** ajută la memorarea rapidă a sarcinii, la perceperea nu doar a tehnologiei mișcării, ci și a stilului, manierei, caracterului, chipului.

Dezvoltarea **memoriei auditive** permite memorarea cerințelor metodologice în interpretarea mișcării, combinarea întocmai a mișcării cu muzica. Sarcina trebuie fixată în timp, restricționată de un

anumit număr de timpi. Unind frazele muzicale cu cele coregrafice, elevul ar putea percepe structura ritmică a mișcării.

Una dintre metodele de bază ale învățării coregrafiei este repetarea mișcării, prelucrarea elementelor ei. Repetarea mișcărilor dezvoltă genul specific al **memoriei**, precum cel **muscular** sau **motor**. Conform părerii profesorului N.N. Tarasova, **memoria musculară** se formează din repetarea multiplă a fiecărei mișcări de către aparatul muscular [6, pp. 26-28]. Dar fiecare repetare nu trebuie să fie mecanică, ci să redea mișcării o nouă calitate, să dispună de sarcină metodică, ce ar explica necesitatea repetării. Repetarea multiplă a mișcării, fără explicarea cauzei ei, poate aduce la comprimarea musculară – frica de a exersa incorect, de a dezvolta interpretarea mecanică. Ca acest lucru să nu se întâmple, mișcarea trebuie expusă în diferite combinații și stiluri, schimbând pozițiile corpului, mâinilor, capului, schimbând racursul interpretării. În opusul interpretării mecanice, aceasta contribuie la interpretarea conștientă, dezvoltă artistismul **memoriei profesionale**.

Folosind, în diferite sarcini, dezvoltarea concomitentă a celor trei genuri de memorie și a fiecărui gen separat, putem obține însușirea rapidă a materialului, memorarea lui de lungă durată, interpretarea exactă a mișcărilor și combinațiilor, în corespundere exactă cu melodia. Dezvoltarea genurilor **memoriei** descrise contribuie la depășirea greutăților în studiere, nu numai în domeniul coregrafic, ci și în alte genuri de activitate [3, pp. 50-52].

La baza educării culturii emoțiilor în cadrul lecțiilor de coregrafie stă muzica. Ea creează fonul emoțional fără de care sunt moarte așa înțelesuri, ca expresivitatea și interpretarea. Muzica se asociază permanent cu oamenii de epocă, cu naționalitatea, stilul, chipul. Ora de dans este construită pe

principiile pedagogice ce reflectă specificul obiectului, luând în considerare particularitățile fiziologice și psihologice de vârstă ale copiilor. În așa fel, dansul propune sistemul său de dezvoltare estetică, fizică și spirituală a **personalității**, dezvoltarea ei armonioasă.

Bibliografie

1. Bogoliubscăia, M.S., *Muzăcalino-horeograficescoie isticustvo v sisteme esteticescogo i nraivstvennogo vospitania*, Moscva, 1986.
2. Danilova, M., „Tvorcescoie razvitie rebyonca”, în *Mir școlî*, 2001, nr. 6.
3. Iving, V., „Uzlovoie zveno – obraz v tanțe”, în *Sovetschii balet*, 1985, nr. 2.
4. Liubomirschii, L.E., *Vozrastnïe osobennosti dvijenii u detei i podrostcov*, Moscva, Pedagoghica, 1979.
5. Salnicova, G.P., *Fizicescoie razvitie școlnicov*, Moscva, Prosveșcenie, 1968.
6. Suriș, E., „Stalinoi scoc”, 1927, în *Sovetschii balet*, 1983, nr. 2.
7. Zagviazinschii, V.I., *Teoria obucenia: sovremennaia interpretația*, Moscva, Izdatelischii țentr „Academia”, 2001.

In memoriam Boris Vizer



06.03.1928-02.03.2017

La început de primăvară a plecat în veșnicie profesorul universitar, doctorul habilitat în științe istorice **Boris VIZER**.

Boris Vizer a avut o viață zbuciumată. A reușit să înscrie cu multă pasiune și devotament o filă memorabilă în istoria științei și învățământului din Republica Moldova.

A văzut lumina zilei la 6 martie 1928 în satul Molochișul Mare, raionul Râbnița, RASS Moldovenească. Tatăl, Constantin Anton, originar din satul Cernac, raionul Rezina, a fost profesor la Școala agricolă din Tiraspol, director de școală. În anul 1937 a fost represat.

Mama, Glikeria Hariton, provenea dintr-o familie de țărani înstăriți. După deportarea soțului, a dus povara casei și grija copiilor. Boris pleacă la școală în orașul Tiraspol, apoi învață în școlile din satele Speia și Molochiș. Absolvă școala medie moldovenească de 10 ani din orașul Râbnița

în 1948 și, în același an, este admis la Facultatea de Istorie și Filologie, specialitatea Istorie, a Universității de Stat din Moldova. După absolvirea facultății este îndreptat la școala medie din satul Bulboaca, raionul Bulboaca (azi, Anenii Noi), unde activează în calitate de învățător de istorie. Se remarcă în calitate de pedagog de vocație, dar și ca un bun organizator. Aceste calități sunt apreciate de autorități și deja în anul 1956 este numit director de școală în satul Geamăna, același raion.

Pasiunea pentru lectură și cercetare îl fac să susțină examenele de admitere și din noiembrie 1957 devine aspirant la Filiala Moldovenească a Academiei de Științe din URSS, din 1958, Institutul de Istorie. La finele studiilor, la recomandarea foștilor îndrumători, devine colaborator științific inferior la Institut, apoi colaborator științific superior. Teza de doctor în științe istorice o susține în anul 1962. În 1967 este numit secretar științific al grupului de coordonare în domeniul științelor sociale. Concomitent, din 1964, îndeplinește funcția de șef al redacției de istorie la Enciclopedia Sovietică Moldovenească.

În perioada 1968-1971 activează în calitate de șef al Sectorului „Istoria Moldovei din perioada sovietică” al Institutului de Istorie. Pentru succese deosebite în cercetarea științifică, dar și aptitudini organizatorice, în anul 1971 este desemnat în funcția de director adjunct al Institutului de Istorie, iar din 1974 devine director al acestui Institut. În anul 1976 susține cu succes teza de doctor habilitat în științe istorice. Devenit director al institutului, Boris Vizer și-a pus ca scop să schimbe componența etnică a cadrelor și a început să completeze institutul cu tineri moldoveni, absolvenți ai Universității de Stat din Moldova. Așa au ajuns la institut și în aspirantură (unii trimiși la Moscova) Valeria Cozma, Andrei Eșanu, Andrei

Galben, Ion Țurcanu, Gheorghe Gonța, Gheorghe Postică, Leonid Bulmaga și mulți alții, în total mai mult de 30 de persoane – floarea științei istorice de azi. Anume acest lucru este condamnat de autorități și în august 1978 este nevoit să părăsească Institutul de Istorie. Însă, grație experienței profesionale, imediat este angajat la Institutul Pedagogic de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, la Facultatea de Istorie și Pedagogie. Din 1978 activează în calitate de profesor interimar la Catedra de istorie universală. În anul 1981, este ales în funcția de profesor universitar la Catedra de istorie a URSS, ulterior este șeful acestei catedre. După crearea Catedrei de istoria Moldovei, îndeplinește funcția de șef al catedrei. În perioadele 1980-1981 și 1990-1992 a activat în calitate de decan al Facultății.

Activitatea sa științifică se referă la evenimentele secolului XX, fapt ce ne ajută să cunoaștem istoria Moldovei în componența Uniunii Sovietice și schimbările ce s-au produs după declararea independenței Republicii Moldova. A publicat mai multe volume enciclopedice, monografii, studii, a fost autor al manualelor pentru învățământul preuniversitar și universitar.

Fiind un adevărat patriot, a vorbit și a publicat lucrări care țin de istoria neamului românesc, studii care intrau în contradicție cu politica oficială a statului. Nu în zadar, după declarația făcută la Adunarea generală a istoricilor din Moldova, în primăvara anului 2003: „Săraci așa cum ne știm, sortiți pe lumea asta, onești ne vrem, nu vrem să fim slugoi la ruși și basta!”, mult timp nu era dorit de autorități.

La fel ca pentru orice savant, pentru Boris Vizer, cel mai fericit lucru în cercetarea științifică era editarea lucrărilor. S-a bucurat de publicarea primului său articol și, ulterior, era mulțumit când scotea la capăt lucrările colective, la care a devenit

conducător în cadrul Institutului de Istorie. Așa apare volumul II al „Istoriei Moldovei”. A lucrat foarte mult asupra „Istoriei economiei naționale” în patru volume, „Социалистическая индустриализация рабочего класса” („Industrializarea socialistă a clasei muncitoare”). Urmează „Развитие сельского хозяйства” („Dezvoltarea agriculturii”), o monografie personală. O altă lucrare colectivă este „Коллективизация сельского хозяйства” („Colectivizarea agriculturii”). Ulterior, va publica monografia „Pe calea urbanizării (orașele Moldovei în anii `40-`60 ai sec. XX)”.

A fost cel care a însuflețit colegiul de redacție al volumului jubiliar „Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău”, 1940-2000, care a fost publicat în anul 2000. Timp de mai mulți ani a îndeplinit cu responsabilitate și dăruire atribuțiile de redactor șef-adjunct al Revistei de Științe Socioumane a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

A fost conducător științific al numeroaselor teze de licență, master și doctor în științe istorice. A făcut parte din componența Seminarului științific de profil la specialitatea „Istoria Românilor”/„Istoria Universală”, a Consiliilor științifice specializate, participând cu interes la redactarea și recenzarea tezelor de doctor și doctor habilitat în istorie. A fost referent oficial la mai multe teze de doctor în științe istorice.

Meritele pentru activitatea științifică și didactică au fost apreciate de autorități. A fost Laureat al Premiului de Stat în domeniul științei și tehnicii (1972). I-au fost decernate diplome de onoare ale Ministerului Educației și Guvernului din Moldova. În anul 2000 este decorat cu Medalia „Meritul Civic”.

Binevoitor, cu mult spirit civic, tenace, a format mai multe generații de cadre

didactice, savanți, manageri. Înzestrat cu calități deosebite și cu o voință puternică, persecutat de către autoritățile comuniste, dar nesupus îndoctrinării, Boris Vizer a reușit să păstreze și să promoveze spiritul național românesc, în pofida tuturor impedimentelor. A fost un exemplu de adevărat istoric. A fost un pilon al românității și bărbăției, al curajului și devotamentului, adevărului și dreptății.

Rămân în memorie faptele savantului, pedagogului și omului de stat Boris Vizer. Prin dispariția sa, știința istorică națională pierde un om de o valoare excepțională, o personalitate cu alese calități intelectuale, a cărui imagine luminoasă va rămâne în amintirea noastră.

Să-i fie țărâna ușoară și să se odihnească în liniște.

Valentina Ursu, *conf. univ. dr. în istorie,*
Șefa Catedrei de geografie și patrimoniu cultural,
Facultatea de Istorie și Geografie,
UPS „Ion Creangă”

Recenzie



Valentina Ursu (editor). *Cercetarea și valorificarea patrimoniului în învățământul preuniversitar. Culegere de studii.* Colegiul de redacție: Valentina Ursu, Valeria Cozma, Angela Lisnic, Maria Șevciuc. Chișinău: Garomont-Studio, 2016, 175 pp. ISBN 978-9975-51-680-8.

Recent a văzut lumina tiparului o nouă lucrare elaborată de profesorii de la Facultatea de Istorie și Geografie a Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă*, cu genericul *Cercetarea și valorificarea patrimoniului în învățământul preuniversitar*. Noua publicație este o culegere de studii care abordează probleme deosebit de actuale în domeniul punerii în valoare a patrimoniului, precum și al educației tinerei generații în spiritul valorilor general-umane. Volumul este alcătuit din 21 de articole științifice elaborate de autori diverși după formare și experiență, fiind o contribuție atât a unor specialiști notorii în domeniul cercetării și predării istoriei, cât și a unor profesori practicieni. Lucrarea este un forum științific deosebit de prețios, care reflectă conținutul comunicărilor ținute la două manifestări științifice organizate în noiembrie 2015 și aprilie 2016, în cadrul proiectului științific instituțional

Valorificarea patrimoniului cultural național și universal în sistemul educațional.

Partea I a culegerii abordează probleme referitoare la **Promovarea moștenirii culturale.**

Profesorul Anatol Petrencu, în articolul *Monumente noi, înălțate în Republica Moldova – parte a patrimoniului cultural-istoric*, subliniază că „[...] Monumentele nu doar perpetuează memoria unor personalități sau evenimente istorice, personaje literare sau din domeniul științei etc.; monumentele poartă și povară politică, fiind obiectele fundamentale ale propagandei regimurilor în timpul cărora au fost ridicate”. Profesorul Petrencu susține ideea înlăturării din spațiul public a monumentelor care glorifică regimurile totalitare și care au adus mai multe neazuri populației. Sunt aduse exemple din spațiul postsovietic, dar și din țări-membre ale Uniunii Europene privind atitudinea față de arhitectura monumentală din perioada comunistă.

Problema monumentelor care păstrează memoria regimurilor totalitare este actuală în toate statele ex-sovietice și ex-socialiste. Aceasta este întreținută de mișcările politice care atrag atenția cetățenilor prin abordarea problemei, societatea fiind împărțită în nostalgici după regimul comunist și victime ale acestuia. Profesorul Anatol Petrencu subliniază necesitatea edificării monumentelor victimelor regimului comunist, a recuperării memoriei deportărilor, represiei, foametei. În acest sens, țin să menționez că ar fi demn să se urmeze experiența unor state-membre ale Uniunii Europene, dar care au făcut parte din lagărul socialist; în Ungaria, de exemplu, a fost inaugurat un muzeu al regimului comunist, unde au fost concentrate toate monumentele care simbolizează trecutul totalitar, eliberând

astfel spațiul public de ele și de încărcătura ideologică pe care o au.

Autoarea Maria Șevciuc, în articolul *Valorificarea culturii din Basarabia interbelică în învățământul preuniversitar al Republicii Moldova*, face o analiză atentă a problemei prezentării patrimoniului în unele manuale de istorie. Cercetarea a două manuale, pentru clasele a IX-a și a XII-a, propusă în articol, ne demonstrează că abordarea este corectă și că studierea modulului *Cultura Basarabiei interbelice*, din manualele școlare, este absolut necesară. Considerăm că s-ar fi putut analiza toate manualele aplicate în procesul de predare-învățare, care reflectă perioada. În învățământul gimnazial și liceal, se utilizează manuale editate începând cu anul 1996 sau și mai înainte, care nu au fost menționate. Cu toate acestea, analiza critică a problemei, identificarea lacunelor manualelor studiate contribuie la înlăturarea deficiențelor din ele.

Tânăra cercetătoare Maia Mileac examinează subiectul *Cunoașterea de către elevi a fenomenului traficului ilicit de bunuri culturale*. Tema enunțată cu adevărat poate contribui la formarea tinerei generații în spiritul respectului față de patrimoniul cultural-istoric. Soluțiile propuse sunt actuale, dar pot fi completate și dezvoltate. Subiectul este atât îngust, cât și în legătură cu situația, în ansamblu, în societate, și cu nivelul dezvoltării social-economice a țării. Constatăm că păstrarea patrimoniului cultural nu este, cu regret, printre prioritățile societății noastre.

Articolele semnate de Ecaterina Pintilii, Gheorghe Budan, Panfil Sava și Valerii Filipov subliniază, la rândul lor, necesitatea ocrotirii patrimoniului cultural-istoric și valorificării acestuia în domeniul educației.

Analiza generală a studiilor părții I ne duce involuntar la ideea unei crize de valori

în societate, idee demonstrată de problemele abordate. Soluția este propusă de autori și chiar de tema culegerii: *Cercetarea și valorificarea patrimoniului național și universal în învățământul preuniversitar*. Participanții la elaborarea prezentei culegeri, prin analiza problemelor de predare-învățare a istoriei culturii, a patrimoniului cultural-istoric, contribuie la soluționarea problemelor enunțate.

Partea a II-a a culegerii, *Patrimoniul național și universal în Curriculum, manuale școlare și în activități extracurriculare*, începe cu articolul *Istorie, cultură și propagandă. Despre un manual de Istorie a RSS Moldovenești pentru clasele a VII-a și a VIII-a ale școlii medii*, autor: conf. univ. dr. Valentina Enachi. Studiul prezintă un interes deosebit, autoarea identificând politicile totalitare ale statului sovietic în manualele școlare ale timpului. Comparând propaganda sovietică cu cea promovată în prezent de Federația Rusă, V. Enachi regăsește similitudini între acestea. În articol sunt remarcate tehnicile de propagandă utilizate în manualele de istorie, este demascată abordarea tendențioasă a patrimoniului cultural-istoric în teme dedicate culturii. Studiul propus în culegere de Valentina Enachi este complex, tezele înaintate sunt bine argumentate cu citate din manualele sovietice, dar și cu un aparat științific bine elaborat.

Cercetarea conținutului manualelor sovietice, prin care au fost formate generații întregi de cetățeni sovietici cu o conștiință istorică deformată, continuă să fie actuală. Or, societatea noastră păstrează numeroase reminiscențe ale totalitarismului, care o împiedică să revalorifice trecutul nu atât de îndepărtat.

Cercetătoarea Dorina Onica, în articolul *Strategii și forme de promovare a patrimoniului cultural prin intermediul disciplinelor școlare*, identifică mai multe

metode și tehnici de valorificare a patrimoniului natural și cultural la lecțiile de geografie, istorie, educație civică. Autoarea aduce exemple utilizate în procesul de predare-învățare și dovezi ale implementării cu succes a acestora. Doamna Onica recomandă varii acțiuni privind punerea în valoare a patrimoniului – activități cu adevărat necesare a fi realizate cu mai multă insistență.

În partea a II-a a culegerii sunt propuse studii ale unor cercetători notorii din Republica Moldova: Angela Lisnic, Valeria Cozma, Valentin Burlacu, Valentina Ursu, care, în ordinea menționată, în studii minuțios elaborate, prezintă abordarea patrimoniului cultural în manualele de istorie pentru clasele a X-a, a XI-a, a XII-a și în manualele de Educație civică.

Conf. univ. dr. Angela Lisnic abordează *Reperete conceptuale privind componenta culturală în manualele școlare de istorie din Republica Moldova*. În acest studiu, autoarea examinează documentele europene, dar și acte naționale în domeniul educației și elaborării manualelor de istorie. Cercetătoarea identifică, în baza unui șir de documente și strategii, componentele *competenței culturale*, de care este necesar a se ține cont în procesul didactic, în predarea-învățarea istoriei, la elaborarea manualelor școlare și a materialelor didactice.

În alt articol, *Cultura și patrimoniul din epoca antică și medievală în manualele școlare de istorie, cl. a X-a: elemente de analiză*, semnat de aceeași autoare, Angela Lisnic, se face o analiză critică a manualelor de istorie pentru clasa a X-a din perspectiva examinării culturii și patrimoniului. Autoarea prezintă aspectele cantitative și calitative ale conținutului manualelor. Ceea ce îi conferă o deosebită valoare articolului sunt recomandările făcute. Or, este nevoie de o îmbunătățire a situației în domeniu.

Conf. univ. dr. Valeria Cozma prezintă studiul *Elucidarea patrimoniului cultural național și universal din epoca modernă în manualele de istorie pentru clasa a XI-a* din unghiul corespunderii manualelor de clasa a XI-a recomandărilor Consiliului European. Autoarea constată, pe lângă numeroasele aspecte pozitive ale manualelor, și un șir de lacune, ca, de exemplu, limbajul academic și inadecvat vârstei școlare; puține sarcini, care sunt menite să stimuleze lucrul elevilor cu materialele intuitive și documentele istorice etc. Autoarea face o analiză minuțioasă și bine argumentată a fiecărei teme din modulul *Cultură* în manualele aplicate în procesul didactic, fiind ea însăși autoare de manuale școlare utilizate în instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova. De asemenea, doamna V. Cozma prezintă problema critic și cu un tact științific deosebit. Sunt identificate probleme majore în procesul de selecție și editare a manualelor școlare. Sugestiile și recomandările făcute, credem, vor ajunge la persoanele responsabile odată cu publicarea culegerii și vor contribui la remedierea problemelor identificate.

Probleme de predare/învățare a culturii naționale și universale în manualele de istorie pentru cl. a XII-a este titlul articolului elaborat de conf. univ. dr. Valentin Burlacu. Autorul menționează că modul de interpretare a culturii în societatea contemporană nu se deosebește de perioada sovietică, rămânând la rolul de „cenușăreasă”. Sunt identificate probleme cu privire la atitudinea instituțiilor de stat față de patrimoniu și prezentarea acestuia în manuale. Sprijinim opinia autorului, care menționează că *Manualele școlare de istorie nu înseamnă propagandă și nu trebuie să constituie încercări de a impune elevii să accepte anumite opinii și convingeri sau soluții privind anumite probleme curente*. V. Burlacu, ca și autorii anteriori, identifică un

șir de curențe în elaborarea manualelor pentru clasa a XII-a la istorie, observând discrepanțe în spațiul acordat culturii din perioada interbelică și cea postbelică.

Sugerăm domnului V. Burlacu și celorlalți autori ai prezentei culegeri să acorde o atenție mai mare și curriculumului la istorie, să vină cu sugestii, recomandări și chiar observații critice referitoare la calitatea acestuia, astfel încât să contribuie la îmbunătățirea lui în contextul în care se preconizează sau se desfășoară deja o reformă curriculară, insistând ca această reformă și procesul de elaborare a curriculumului la istorie să fie public.

Conf. univ. dr. Valentina Ursu analizează *Valorile și competențele culturale în Curriculum și manualele de Educație civică pentru liceu*. Autoarea întreprinde o abordare realistă a problemei privind rolul disciplinei *Educația civică*, în ansamblu, și al manualelor în formarea tinerei generații. Autoarea identifică elementele care pot contribui la promovarea patrimoniului cultural și a valorilor spirituale. V. Ursu evidențiază aspectele bune ale manualelor din perspectiva utilizării elementelor de cultură în demersul didactic și are dreptate, în acest sens. Autoarea face o analiză temeinică a conținuturilor manualelor menționate, aduce exemple de teme și metode utilizate, remarcă unele probleme și oferă un șir de recomandări în vederea îmbunătățirii demersului didactic și a manualelor, deosebit de utile, în acest sens. Valentina Ursu identifică un șir de deficiențe în procesul didactic și în *Educația civică*, în general, atât la nivelul conceptului, curriculumului, pregătirea cadrelor, cât și în conținutul temelor din manuale și atitudinea părinților. Autoarea vine cu recomandări și sugestii concrete, care ar contribui la ameliorarea situației la această disciplină școlară.

Analizând și utilizând manualele de clasa a X-a și a XI-a în practică, am constatat calitatea joasă a acestora privind conținutul și sarcinile didactice. Manualul de *Educație civică, clasa a XI-a*, ca și cel pentru *clasa a X-a*, este mai mult un compendiu de texte. Mai valoroasă este construirea propriului proiect didactic și identificarea materialelor pentru lecție.

Constat cu amărăciune că sistemul birocratic existent în Republica Moldova nu permite libera concurență dintre alcătuitoarii de materiale didactice; colectivele de autori și materialele didactice elaborate de aceștia sunt selectate nu după principiul calității, dar al costurilor. Este necesară o altă abordare a problemei, astfel ca disciplina *Educația civică* să fie apreciată de elevi, profesori, părinți și de toți actorii implicați în formarea cetățenească. Disciplina este, din păcate, tratată cu puțin respect anume din cauza manualelor și a materialelor didactice de calitate joasă (cu puține excepții) și fără impact esențial. Un exemplu apreciabil și demn de urmat, în acest context, este manualul de *Educație civică* pentru clasa a XII-a, analizat de V. Ursu, care se deosebește categoric de cele două menționate mai sus, fiind orientat spre formarea competențelor prin conținuturi bine structurate și dezvoltate.

Profesorii practicieni Vera Vrabie, Natalia Țurcanu, Rodica Nastas, Vasile Manica, dr. Ludmila Moisei, Lucia Țăcu, dr. Ala Donica, Svetlana Bolfosu, Ludmila Bolocan, care au participat la elaborarea culegerii, completează caracterul de integral al volumului, deoarece aduc exemple de aplicare practică a patrimoniului în cadrul sistemului educațional. Este deosebit de important a implica profesorii în activitatea științifică și în evenimente științifice, deoarece cercetările din centrele universitare, în felul acesta, vor avea impact direct asupra societății și, concomitent, vor

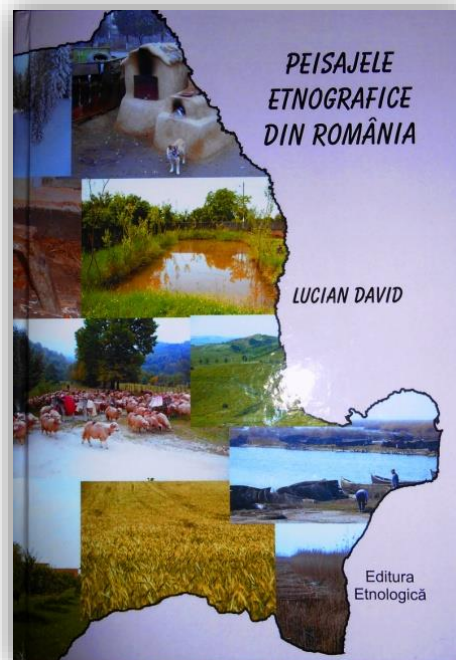
contribui la formarea continuă a cadrelor didactice.

Culegerea de studii *Cercetarea și valorificarea patrimoniului național și universal în învățământul preuniversitar*, editor: conf. univ. dr. Valentina Ursu, examinează o problemă deosebit de importantă și actuală din societate. Valorificarea patrimoniului în domeniul educației poate aduce rezultate semnificative în formarea conștiinței istorice și naționale, în conformitate cu adevărul istoric și valorile general-umane, și poate contribui esențial la înlăturarea reminiscentelor regimului totalitar sovietic, care mai persistă. Volumul oferă recomandări și sugestii în vederea soluționării discrepanțelor existente în procesul didactic. Considerăm că prezenta lucrare va impulsiiona schimbări calitative în sistemul educațional din țara noastră.

Adrian Dolghi, *doctor în istorie,*
cercetător științific, director adjunct pentru
activitatea științifică,
Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM

Recenzie

Peisajele etnografice din
Româniade Lucian David, 2015, 191 p.



La finele anului 2015, cercetările de etnologie românească au fost îmbogățite cu o lucrare mult necesară comunității științifice, în care este analizat un concept nou – peisajul, suport spațial și expresiv al realizărilor culturii materiale și spirituale. Lucrarea *Peisajele etnografice din România*, elaborată de dr. cercet. Lucian David, din cadrul Institutului de Etnografie și Folclor „C. Brăiloiu” al Academiei Române, se circumscrie tendințelor actuale de cercetare, deoarece subiectul *peisajul* prezintă interes științific internațional, validat de diversele programe și manifestări științifice, acte legislative ce-l recunosc drept obiect de patrimoniu.

Autorul, fiind un bun specialist în geografie și format ca etnolog în cadrul elaborării *Atlasului Etnografic Român*, deține, cu siguranță, cea mai potrivită pregătire pentru a realiza un astfel de demers științific, întrucât în peisajul etnografic își dă întâlnire natura diversă a României și cultura

populară deosebită a unui neam de o înaltă ținută spirituală și civilizațională.

Structural, lucrarea este divizată în cinci capitole, care, în esență, se circumscriu relației retrospective – analiză – prospectare. Lesniciunea înțelegerii de către cititor a studiului este determinată de aparatul științific foarte bine pus la punct, combinat cu un suport cartografic impresionant: 50 de hărți, 34 de scheme, 12 grafice, 48 de imagini.

Lucrarea este precedată de un **Cuvânt înainte** de prof. Ion Ghinoiu. Acesta subliniază că studiul poate deveni un instrument eficient pentru identificarea și salvarea patrimoniului material și imaterial din mediul rural și un temeinic punct de plecare pentru elaborarea unei strategii de salvare a tradițiilor orale și de elaborare a taxonomiei generale a culturii populare.

Considerații generale privind importanța cercetării peisajului sunt prezentate în **Introducere**. Tot aici autorul fixează principalele componente ale peisajului etnografic și-i stabilește unitățile structurale.

În **Capitolul I**, intitulat **Peisajul. Repere teoretice**, L. David trece în revistă și analizează o serie de definiții și caracteristici ale peisajului geografic, făcând trimitere la autori importanți, precum: G. Bertrand, G. Vâslan, M. Dumitrașcu, S. Mehedinți, V. Mihăilescu, I. Donisă ș.a. Tot aici sunt aduse în discuție aspecte ale erarhizării peisajului etnografic, care, în opinia autorului, trebuie elaborată atât pe verticală – intraetnic –, cât și pe orizontală – interetnic.

Capitolul II tratează **Valorile culturale ale peisajului**, identificate în urma analizei calitative a realizărilor obținute de înaintași, precum I. Ghinoiu, Theano Terkenli, Hanes Palang, Y. Luginbühl, J.C. Rouard ș.a. În același context, individualizarea trăsăturilor culturale ale

peisajului se face prin utilizarea unei metodologii diverse, pe care autorul a întregit-o folosind metoda cartografică, metoda funcțională, metoda geografică, ancheta, sondajul, modelarea. L. David afirmă că peisajul etnologic este parte componentă a peisajului cultural, care sintetizează toate fenomenele și procesele generatoare de cultură și civilizație tradițională.

În **Capitolul III, Peisajul etnografic**, este efectuată o analiză teoretică complexă a conceptului de „peisaj etnografic”, tranzitând coordonatele *timp și spațiu*. În felul acesta, se afirmă că peisajul etnografic este modul de viață prin care omul vine în contact cu natura înconjurătoare; este un patrimoniu, este continuu, irepetabil, păstrându-și originalitatea ș.a. Sintetizarea componentelor peisajului etnografic într-un format de 24 de scheme realizează demersul la compartimentul lucrărilor și cu destinație didactică.

În **Capitolul IV, Tipologia peisajelor etnografice**, autorul realizează și analizează într-o formă exemplară, accesibilă, coerentă tipurile de peisaje etnografice de pe teritoriul României. Taxonomia este îmbogățită de instrumente variate precum hărți, grafice, scheme, fotografii, date de teren și arhivă. Unul din criteriile-cheie, în baza căruia sunt clasificate peisajele etnografice, este *modul de utilizare a terenurilor*. Astfel, L. David a individualizat și caracterizat următoarele peisaje etnografice: *forestier, pastoral, piscicol, pomicol, viticol, agrar și mixt*. De o mare utilitate și reflecție este *Harta peisajelor etnografice* de la p. 73. Prin urmare, varietatea peisajelor etnografice demonstrează că raportul dintre natură, activitatea omului și latura lui spirituală este unul de o solidă interdependență, căci componenta de civilizație nu poate fi separată de cea de cultură. Cercetarea

privind tipologia peisajelor etnografice acoperă și alte criterii: după interacțiunea elementelor provenite din diferite peisaje, din punct de vedere al dinamicii, după straturile culturale identificate în structura sa, după starea de conservare, după valoarea estetică și culturală.

În *Capitolul V* un loc aparte îi este rezervat *Evaluării peisajului etnografic*, realizată cu ajutorul chestionarului, al unor indici și indicatori. Astfel, putem urmări latura materială și spirituală a omului creator de cultură tradițională, sesizându-i nivelele și modalitățile de a se integra în noile contexte economice, sociopolitice, culturale ș.a.

În lucrare, autorul, în calitate de specialist etnolog, abordează problema dezvoltării durabile a peisajului, tentativă finalizată cu succes, cu ajutorul unei interpretări științifice multidisciplinare concrete. L. David identifică și explică impactul anumitor cauze asupra degradării peisajului etnografic și propune coerent soluțiile de rigoare.

Bibliografia reunește o bogată bază de studii de specialitate în mai multe limbi de circulație internațională, acte normative, corpusuri de documente ș.a.

Cartea *Peisajele Etnografice din România*, prin modul de abordare, de analiză interdisciplinară, actualitate, trezește interes deopotrivă pentru etnologi, geografi, istorici, arhitecți, persoanele cu putere de decizie din cadrul administrativ, investitori ș.a. Facilitatea cu care este citită prezintă interes pentru publicul larg, atribuindu-i calitatea de lucrare- platformă pentru cunoașterea și promovarea realizărilor tehnicii și culturii populare. În ultimă instanță, precizăm că studiul oferă o imagine de ansamblu și foarte bine structurată a modului și performanțelor de adaptare a poporului român la condițiile și resursele naturale din spațiul carpato-danubiano-pontic,

individualizându-se în spațiul european și mondial ca o civilizație de înaltă valoare.

Dr. Dorina Onica, *cercetător științific*,
Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM