

ISSN 1857-0119
ISSN: 2587-330X

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău

Revista de Științe Socioumane

Nr. 3 (43), 2019

Chișinău, 2019

Dragi cititori,

Aveți în față numărul 3 (43) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

Colegiul de redacție:

Redactor-șef: Nicolae Chicuș, profesor universitar, doctor, rectorul UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Redactor științific: Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șleahțișchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie, Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Gabriela Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Recomandări pentru autori

Revista de Științe Socioumane, fondată de UPS „Ion Creangă”, este un mijloc de informare și formare în domeniul științelor socioumane.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a facilita munca redactorilor și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte anumite cerințe față de calitatea materialelor înaintate pentru publicare.

Textul lucrărilor va fi prezentat în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe JetFlash în format A 4, cu font 12, Times New Roman, spațiu 1,5, și una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- ✓ numele și prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12) în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ textul lucrării;
- ✓ rezumat și cuvinte-cheie în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA).

Considerăm că Revista de Științe Socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul științelor socioumane, profesorilor, studenților, masteranzilor. Revista se adresează și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai eficiente, așteptăm contribuția Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronici științifice, recenzii etc.

Cu respect, colegiul de redacție

CUPRINS

Pleșca Maria Inteligența emoțională – factor de interacțiune în conflict.....	6
Ursachi Rodica Valențe spirituale în ceramica culturii Cucuteni-Tripolie.....	11
Între credință și artă	11
Strah Lidia Diversitatea lingvistică – factor esențial al educației plurilingve	23
Strah Lidia Funcțiile textului într-o situație specifică de comunicare	28
Мoга Николай Данилович Специальные средства коррекционного физического воспитания для детей раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений	35
Мoга Николай Данилович The system of correction motor of violations in children of early age with spastic syndrome by means of physical education	46
Пуțuntean Nina Perspectiva diacronică în abordarea conceptului.....	58
de „valoare literar-artistică”	
Golubovschi Oxana Abordări metodologice ale dezvoltării competențelor de traducere	67
Golubovschi Oxana Precizări conceptuale privind evoluția termenului competențe de traducere	
Herța Lilia Proverbs and Sayings as Reflection of the English Culture	87
Herța Lilia Experimental Study of the Use of Proverbs in Forming the Communicative Competence at University Level	95
Mogîldea Iulianna Metodologia valorificării mediului școlar în contextul educației sociale ...	101
Stajila Emilia Mirajul orientului apropiat în poezia lui Ion Minulescu	109

Inteligența emoțională – factor de interacțiune în conflict

Emotional intelligence – interaction factor in conflict

Maria Pleșca, conf. univ. dr.,

Catedra de psihologie,

Facultatea de Psihologie și

Psihopedagogie Specială,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

CZU 159.942

Rezumat

Emoțiile joacă un rol important în interacțiunea într-un conflict și influențează atât percepția unei situații de conflict, cât și alegerea strategiilor și metodelor de interacțiune într-un conflict. Expresia deschisă a emoțiilor și reglementarea lor de succes determină în mare măsură capacitatea individului de a rezolva cu succes situațiile de conflict și de pre-conflict în practica de interacțiune socială.

În articol se sugerează că gestionarea emoțiilor este o componentă esențială a inteligenței emoționale în conflict, iar înțelegerea emoțiilor joacă un rol secundar. Într-o situație de conflict o persoană trăiește emoții negative intense, care, dacă nu sunt reglementate în mod eficient, pot avea un impact negativ atât asupra percepției situației de conflict, cât și asupra alegerii strategiilor și tacticilor de interacțiune în conflict.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, conflict, adolescență, strategie de interacțiune.

Abstract

Emotions play an important role in the interaction in a conflict, influence the perception of the conflict situation and the choice of strategies and methods of interaction in a conflict. The open expression of emotions and their successful regulation determines the individual's ability to successfully resolve conflict and pre-conflict situations in the practice of social interaction.

The article suggests that emotion management is an essential component of emotional intelligence in conflict, and understanding of emotions plays a secondary role. In an oppressive conflict situation, intense negative emotions live, which, if not effectively regulated, can have a negative impact on both the perception of the conflict situation and on the choice of strategies and tactics of conflict interaction.

Keywords: emotional intelligence, conflict, adolescence, interaction strategy.

Importanța articolului se datorează creșterii numărului și intensității contactelor interpersonale în perioada adolescenței, rolului important al rezolvării cu succes a conflictelor în dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă, în întreținerea relațiilor de prietenie, de familie, în înțelegerea și gestionarea emoțiilor pentru rezolvarea cu succes a situațiilor de conflict.

Conflictele interpersonale însoțite de emoții intense reprezintă un domeniu semnificativ de manifestare a inteligenței emoționale [2]. Rolul important al emoțiilor în situațiile de criză și conflict este remarcat de



mai mulți cercetători din domeniu. Astfel, Yu.P. Platonov menționează că stresul emoțional joacă un rol important în luarea deciziilor în crizele politice. D. Goleman demonstrează importanța inteligenței emoționale într-un conflict bazat pe o analiză a conflictelor de viață dintr-o practică consultativă și o analiză a rezultatelor studiilor empirice [1]. Într-un experiment care simulează o situație de conflict, realizat de Schutte, s-a demonstrat că inteligența emoțională este interconectată cu alegerea unei strategii de colaborare [5].

În studiul realizat de Kausal, Kwantes, se arată că inteligența emoțională afectează negativ alegerea unei strategii de interacțiune într-un conflict orientat spre dominare [4], iar S.P. Derevyanko, în cercetările sale, a abordat problemele de manifestare a inteligenței emoționale în situații stresante, frustrante, inclusiv în situații de conflict interpersonal [3]. Studiul relevă că respondenții cu un nivel ridicat de inteligență emoțională, într-o situație de frustrare, se concentrează pe rezolvarea problemei, respondenții cu un nivel scăzut de inteligență emoțională se concentrează pe conținutul problemei.

Situațiile conflictuale se referă la situațiile dificile de interacțiune interpersonală. La baza conflictului stă contradicția percepută între obiective, valori, interese, credințe, emoții și sentimente. Principalele caracteristici ale conflictului sunt bipolaritatea, subiectivitatea și activitatea. Strategiile de interacțiune în

conflict sunt clasificate după următoarele criterii: disponibilitatea de a-și apăra interesele, de a respecta și de a ține cont de interesele partenerului și de importanța relațiilor interpersonale. Modalitățile (tactica) de interacțiune într-un conflict sunt clasificate conform criteriului constructivismului. Metodele de interacțiune distructivă vizează obținerea unui avantaj unilateral și slăbirea poziției adversarului, iar metodele constructive sunt orientate spre soluționarea unei situații de conflict în interesul tuturor părților implicate în conflict. Criteriile utilizate în soluționarea constructivă a unui conflict sunt următoarele: luarea în considerare a caracteristicilor personale ale partenerului și ale celor ce se referă la situația de conflict, lipsa consecințelor negative pentru părțile implicate în conflict. Analiza strategiilor constructive de interacțiune ne permite să estimăm importanța rolului inteligenței emoționale rezidă în alegerea strategiilor constructive de interacțiune în conflict.

Emoțiile joacă un rol important în interacțiunea într-un conflict și influențează atât percepția unei situații de conflict, cât și alegerea strategiilor și metodelor de interacțiune într-un conflict. Expresia deschisă a emoțiilor și reglementarea lor cu succes determină în o mare măsură capacitatea individului de a rezolva cu succes situațiile de conflict și de pre-conflict în practica de interacțiune socială.



În secvența dată de cercetare ne-am propus să studiem influența inteligenței emoționale asupra alegerii strategiilor de interacțiune în situațiile de conflict.

Ipoteza: inteligența emoțională reprezintă un factor important în alegerea strategiilor de interacțiune în conflict.

Instrumentele de cercetare: chestionarul „Inteligență emoțională” (N.S. Shutte), chestionarul „Situații conflictuale” (D. Wigboldus).

Rezultatele studiului au dovedit că inteligența emoțională influențează preferința pentru modul de interacțiune în conflict, „exprimând sentimentele și poziția unuia dintre participanții în conflict” între adolescenții de gen feminin ($r = 0.064$; $p < 0.05$) și cei de gen masculin ($r = 0.106$; $p = 0.001$). Fetele și băieții cu un nivel ridicat de inteligență emoțională au demonstrat o disponibilitate mai mare de a-și exprima sentimentele și poziția în conflict, în comparație cu fetele ($U = 771,5$; $p = 0,001$) și băieții ($t = 3,77$; $p < 0.001$) cu un nivel scăzut de inteligență emoțională.

Specialiștii în domeniul gestionării conflictelor menționează rolul important al exprimării deschise a sentimentelor și poziției persoanei în interacțiunea într-un conflict [2]. Un nivel ridicat de inteligență emoțională presupune capacitatea de înțelegere și gestionare a emoțiilor, precum și sentimentele și emoțiile partenerului. Într-o situație de conflict, o persoană cu un nivel ridicat de inteligență emoțională nu numai că înțelege că se confruntă cu emoții negative, dar este și în măsură să le identifice cu exactitate, să

înțeleagă cauzele acestora și să aleagă strategia optimă pentru gestionarea lor. În plus, inteligența emoțională oferă oportunitatea de a înțelege emoțiile partenerului într-o situație de conflict și de a prezice modul în care partenerul poate răspunde la exprimarea poziției sale. Înțelegerea sentimentelor și gestionarea cu succes a acestora, precum și înțelegerea sentimentelor și atitudinilor partenerului, permite unei persoane cu un nivel ridicat de inteligență emoțională să-și exprime deschis sentimentele și atitudinile într-un conflict și să vorbească despre sentimentele lor, mai degrabă, decât să se axeze pe încălcări ale obligațiilor sau normelor sociale din partea partenerului.

Analiza datelor a relevat faptul că inteligența emoțională influențează preferința fetelor pentru modul de interacțiune în conflict de tipul „Sugestia unei soluții la problemă” ($r = 0,14$; $p < 0,001$). Fetele cu un nivel ridicat de inteligență emoțională sunt mai dispuse să coopereze cu un partener în rezolvarea problemei decât fetele cu un nivel scăzut de inteligență emoțională ($t = 4.25$; $p < 0.001$). Băieții care au un nivel mediu de inteligență emoțională preferă modalitatea de interacțiune „sugerează o soluție la o problemă” mai mult decât cei care au un nivel scăzut de inteligență emoțională ($t = 2,09$; $p < 0,05$).

Rezultatele studiului indică asupra faptului că un nivel scăzut de inteligență emoțională afectează negativ dorința respondenților de a coopera într-un conflict; deci adolescenții cu un nivel scăzut de inteligență emoțională în conflict sunt mai



concentrați asupra conținutului problemei, iar adolescenții cu un nivel ridicat de inteligență emoțională în conflict sunt interesați de soluționarea problemei. Inteligența emoțională se manifestă la un nivel scăzut în dificultățile asociate cu înțelegerea propriei stări emoționale în conflict și gestionarea emoțiilor negative. Emoțiile negative nu-i permit adolescentului să țină seama de interesele partenerului și să se concentreze pe găsirea soluției optime pentru situația de conflict, în interesul tuturor părților implicate în conflict. De asemenea, a fost realizată o analiză comparativă a preferinței pentru modalitățile de interacțiune în conflict de către adolescenții cu diferite niveluri ale variabilelor „înțelegerea emoțiilor” și „gestionarea emoțiilor” în conformitate cu criteriul t-Student pentru eșantioane independente și U-Mann Whitney.

Rezultatele studiului probează că variabila „înțelegerea emoțiilor” influențează preferința pentru strategia „exprimând emoțiile și atitudinile celuilalt în conflict” doar la băieți ($r = 0.115$; $p = 0,001$). Băieții cu un nivel ridicat al „înțelegerii emoțiilor” sunt dispuși mai mult, mai frecvent să-și exprime în mod deschis emoțiile și atitudinile decât cei cu nivel scăzut ($t = 3,63$; $p < 0,01$). Pentru fete, diferențele dintre cele care au un nivel ridicat și scăzut la variabila „înțelegerea emoțiilor” sunt statistic semnificative ($U = 701$; $p < 0.001$).

Gestionarea emoțiilor influențează pozitiv preferința pentru strategia de interacțiune „exprimarea emoțiilor și atitudinea celuilalt în conflict” atât în categoria fetelor ($r = 0.081$; p

< 0.01), cât și în cea a băieților ($r = 0.083$; $p < 0.01$). Fetele și băieții care au un nivel ridicat la variabila „managementul emoțiilor” sunt mai dispuși să-și exprime în mod deschis sentimentele și pozițiile decât fetele ($U = 701$; $p < 0,001$) și băieții ($t = 3,2$; $p < 0,01$) cu un nivel scăzut la această variabilă. Așadar, datele dovedesc că ambele variabile „înțelegerea emoțiilor” și „gestionarea emoțiilor” afectează dorința băieților de a-și exprima în mod deschis sentimentele și poziția în conflict, în timp ce pentru fete este afectată doar componenta „managementul emoțiilor”. Înțelegerea emoțiilor influențează preferința pentru strategia de interacțiune „propunere de soluționare a problemei” în conflict doar la fete ($r = 0,073$; $p < 0,01$).

Fetele cu un nivel ridicat al înțelegerii emoțiilor sunt mai dispuse să coopereze în conflict decât fetele care au un nivel scăzut al componentei „înțelegerea emoțiilor” ($t = 3,28$; $p = 0,001$). Gestionarea emoțiilor are efect pozitiv asupra preferinței față de strategia de interacțiune „sugestie pentru rezolvarea problemei” între fete ($r = 0.089$; $p < 0.01$) și băieți ($r = 0.048$; $p < 0.05$). Adolescenții care au un nivel ridicat al variabilei „gestionarea emoțiilor” sunt mai dispuși să coopereze cu un partener în conflict decât cei care au un nivel scăzut al componentei de gestionare a emoțiilor ($t = 3,56$; $p < 0,01$). Băieții cu un nivel mediu la „managementul emoțiilor” sunt mai dispuși să coopereze cu un partener decât cei care au un nivel scăzut al managementului emoțiilor ($t = 2,47$; $p < 0,05$).

Rezultatele studiului empiric sugerează că gestionarea emoțiilor este o componentă esențială a inteligenței emoționale în conflict, iar înțelegerea emoțiilor joacă un rol secundar. Într-o situație de conflict, o persoană trăiește emoții negative intense, care, dacă nu sunt reglementate în mod eficient, pot avea impact negativ atât asupra percepției situației de conflict, cât și asupra alegerii strategiilor și tacticii de interacțiune în conflict.

Inteligența emoțională a adolescenților se manifestă în dorința de a exprima în mod deschis sentimentele și poziția uneia din părțile implicate într-un conflict și dorința lor de a coopera cu un partener într-un conflict. Întrucât situația conflictuală se dezvoltă adesea rapid, fără a le lăsa participanților timp să-și înțeleagă profund sentimentele, iar emoțiile negative intense pot provoca o escaladare a conflictului și consecințelor distructive ale acestuia, gestionarea emoțiilor este o componentă de bază a inteligenței emoționale într-un conflict.

Concluzii:

- Inteligența emoțională influențează preferința adolescenților pentru o anumită strategie de interacțiune în conflict. Un nivel ridicat de inteligență emoțională se manifestă în dorința de a-și exprima în mod deschis sentimentele și poziția în conflict.
- Componentele inteligenței emoționale „înțelegerea emoțiilor” și „gestionarea emoțiilor” influențează preferința adolescenților pentru modalitățile de interacțiune într-un conflict. „Gestionarea

emoțiilor” este componenta fundamentală utilizată de adolescenți în conflicte.

Bibliografie

1. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, București, Curtea veche, 2008.
2. Анцупов, А.Я., Баклановский, С.В., *Конфликтология в схемах и комментариях – СПб.: Питер, 2006.*
3. Деревянко, С.П., *Ситуативные аспекты актуализации эмоционального интеллекта, в С.П. Деревянко, Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям, под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 90-113.*
4. Kaushal, R., Kwantes, C.T., *The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. In International Journal of Intercultural Relations. 2006. V. 30. – P. 579-603.*
5. Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlika, C., Rhodes, E., Wendorf, G., *Emotional Intelligence and Interpersonal Relationships. In N.S. Schutte, J.M. Malouff, C. Bobik, T.D. Coston, C. Greeson, C. Jedlika, E. Rhodes, G. Wendorf. The Journal of Social Psychology. – Vol. 141, N4, 2001. – P. 523-536.*

Valențe spirituale în ceramica culturii

Cucuteni-Tripolie.

Între credință și artă

Spiritual valences in the ceramics of the

Cucuteni-Tripolie culture.

Between faith and art

Rodica Ursachi, conf. univ. dr.,

Catedra de pictură,

Facultatea de Arte Plastice

și Design,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

CZU 903-033.64

Rezumat

Articolul prezintă evoluția ceramicii din cultura Cucuteni-Tripolie sub diverse aspecte: morfologic, plastic, simbolic. Este prezentată analiza decorului plastic după tematică, cromatică, compoziție și mod de reprezentare. Sunt menționate cele mai frecvente motive ornamentale de pe vasele de ceramică și semnificația lor.

Cuvinte-cheie: ceramică, vas, decor, imagine, simbol, statueta, pictat, incizat.

Abstract

The article presents the evolution of ceramics in the Cucuteni-Tripolie culture under various aspects: morphological, plastic, symbolic. The plastic decoration analysis is presented according to thematic, chromatic, composition and mode of representation. The most common ornamental motifs on ceramic pots and their significance are mentioned.

Keywords: ceramic, pot, decor, image, symbol, statue, painted, incised.

Universul uman este complex și policrom. Factorul de bază al evoluției sale este raportul omului cu lumea înconjurătoare. Modul de percepere a lumii generează credințe și ritualuri magic-religioase, care s-au „întruchipat” în variate manifestări culturale și artistice. Astfel de materializări contribuie, pe parcurs, la determinarea identității culturale a unui popor. Uneori, traseul de constituire este lung și anevoios, el fiind iminent legat de mediul înconjurător, de condițiile climaterice, de modul de viață etc. Acești factori au format substratul originii vieții spirituale a locuitorilor ce populau zonele întinse ale spațiului carpato-danubian. La unele popoare, aceste „proiecții spirituale” s-au cristalizat în obiecte cu valoare mai mult sau mai puțin artistică, deși au existat și culturi în care populația a practicat credințe magice ce nu s-a materializat în forme palpabile, vizibile, deoarece aceasta apela la ritualuri ce implică direct natura – apa, aerul, pământul. Spiritul strămoșilor noștri, ce căutau să pătrundă în tainele vieții, să se „inițieze” în dimensiunea cosmică și-a lăsat amprenta pe obiectele din os, piatră și ceramică, care prin forma și decorul lor încearcă să ne transmită anumite idei codificate despre existența umană.

Primele manifestări artistice în arealul carpato-danubian-pontic se întâlnesc în epoca paleoliticului superior (cca 360 mii de ani î.e.n. – 10 mii de ani î.e.n.) și prezintă imagini picturale rupestre (*felina și calul din*

grotă de la Cuciulat – județul Sălaj (cca 35.000/27.870 ani î.e.n., cele mai vechi imagini din Europa, alături de picturile din grotă Chauvet, din Franța), *bizon, cap de urs, doi rinoceri lănoși, cerb, mamut* ș.a. din *grotele Coliboaia* (1-750 m, descoperită în 2009; 14 picturi rupestre), *Măgura, județul Bihor* (cca 35.000/23.000 ani î.e.n.) ș.a. (o parte din imaginile picturale au fost distruse de apele subterane, iar alta – de urșii ce au zgâriat sau au lustruit cu blana pereții ș.a.) sau diverse obiecte din os (*Zeița din grotă Cuina Turcului, Cazanele Dunării* (10.650 ani î.e.n.), motivul *Coloanei* pe os din corn din județul Mehedinți ș.a.)), obiecte de ceramică, metal, decorate cu zgârieturi sau cu pigment colorat.

Inițial (prin mileniul 6 î.e.n.), ceramica se confecționa cu mâna din suluri de lut suprapuse și sudate între ele sau se făcea un coș de nuiele, care se ungea în interior cu lut și care, în timpul arderii, dispărea, lăsând doar vasul de lut ce avea imprimat pe suprafața sa urmele nuielelor. Se considera că acest „decor” firesc atribuia vasului duritate și rezistență, de aceea el a luat forma unui decor artificial (benzile desenate sau în relief). În general, decorul era variat și consta din ornamente meandrice (linii drepte, sinuoase, spirale, semispirale, ovale combinate cu zigzaguri, hașuri (linii paralele sau intersectate)) și geometrice (romburi, pătrate, triunghiuri etc.) și era aplicat prin incizie sau culoare (angobă – argilă de

culoare și compoziție diferită de cea a vasului). Inițial, ornamentele aveau o anumită semnificație, îndreptată spre cultul fertilității (linii drepte (apa liniștită), sinuoase (apă învolburată), hașul în plasă (umiditatea, abundența, fertilitatea), pieptene/perie (apa curgătoare, apa de ploaie), romb, ovalul/ovele, spirala, volutele opuse (*bucranii-uter* – regenerarea), „V” multiplicat, unghiuri cu laturi paralele sau opuse, „X” – semne ale Zeiței-Mame) și al soarelui (triunghiul, cercul, crucea înscrisă în cerc, taurii ș.a.), ceea ce nu exclude și rolul lor pur decorativ, menit să satisfacă nevoia de frumos a omului primitiv. Aceste semne au fost, pe parcurs, „îmbogățite” prin îmbinări sau grupări ordonate și bine gândite, pentru a le spori și mai mult semnificația lor magic-religioasă. De fapt, semnele geometrice cu linii stricte, „statice” (romb, triunghi, „X” ș.a.) semnifică, în viziunea oamenilor din perioadele arhaice, „Nașterea” și „Viața”; cele ce conferă imaginii mișcare dinamică (spirală, coloană, cerc concentric ș.a.) se asociază cu „Regenerarea” și „Transformarea”. Semnele cu orientare „inversă” sau imagini figurative hidoase („câine care urlă” ș.a.) au conotație mortuară și se întâlnesc pe anumite piese predestinate anumitor ritualuri specifice.

Mentalitatea religioasă a purtătorilor culturilor din epoca neolitică se reflectă mai ales în statuetele de lut care oglindesc un anumit cult (al fertilității, al vetrei) sau

alcătuiesc diferite altare-suport și care au un rol important în comunicarea vizuală a unor simboluri sacre. Din această categorie de piese fac parte:

1. statuete de animale: a) cornute (Taurul-tată – din perioada neo-eneolitică este prezent cultul unei zeități masculine), ce simbolizează forța virilă;

b) figurine antropomorfe (femei cu bazin hipertrofiat (caracteristic pentru cultul fertilității), așezate, semiașezate pe tron (uneori zoomorf) sau în picioare și care reprezintă simbolul arhetipal al Marii Zeiță-Mamă – procreatoarea Lumii și protectoarea recoltei, grânelor. În fazele timpurii ele erau reprezentate „naturaliste”, iar mai târziu – stilizate;

2. „căței de vatră” (din ceramică, iar mai târziu – din metal), ce aveau un rol dublu: a) ca suport pentru așezarea lemnelor pe vatră; b) ca obiect de cult (specific pentru cultul casei, al vetrei);

3. figurine antropomorfe alăturate, fixate pe un soclu ce servea pentru diferite ceremonii de cult (altar). Se fixau coarne de taur din lut sau decupate din tablă de aur, iar uneori, naturale (*sanctuarele de la Dealu Chindaru (Bacău), de la Isaia (Iași), Trușești-Țuguietă (personaj feminin încadrat de coarne) ș.a.*) [14, p. 186].

În general, figurinele sunt confecționate mai mult din lut ars (este o transpunere a imaginii divinității în corp de lut) și mai puțin din piatră, os, și, foarte rar, din aur, ele

fiind răspândite aproape în toate culturile neolitice („epoca ceramicii”) și eneolitice (*aeneus* – cupru, *litos* – piatră, sfârșitul mileniului V î.e.n. – începutul mileniului III î.e.n.) – *Tezaurul de la Moigrad, județul Sălaj* (4000-3500 î.e.n.), patru plăci din aur de forma Bucraniului-uter, incizat cu motive circulare și coarne de taur-uter [14, p. 120].

În arealul carpato-danubiano-pontic au existat mai multe culturi ce practicau confecționarea ceramicii (de uz, de cult), fiecare din ele completând tezaurul artistic al țării cu noi vestigii, de o valoare mai mult sau mai puțin artistică.

Dar cea mai evoluată sub aspectul perfecțiunii artistice este cultura *Cucuteni*, de la sfârșitul mileniului V î.e.n. (4600-3675+50 î.e.n.) – începutul mileniului III, (2980+60/2750 î.e.n.), descoperită în 1897 de arheologul Vikentii Hvoica în satul Tripolie, Ucraina și în 1909-1910 în satul Cucuteni, România. Cultura Cucuteni-Tripolie s-a desfășurat în trei faze tipologice, fiecare cu câte două-trei etape:

A (1-4), sau Precucuteni;

A-B (1-3 – a doua jum. a milen. V – anii 3200/3150 î.e.n.);

B (1-2 și chiar 3 – 3150-2650 î.e.n.), pe un teritoriu foarte vast – nord-estul Munteniei, sud-estul Transilvaniei, aproape întreaga suprafață a Moldovei, în localitățile Cetățuia, Frumușica, Izvoare, Valea Lupului, Scânteia (județul Iași), Dumești (județul Vaslui), Dealul Fântânilor (județul Neamț)

ș.a., în Republica Moldova, în regiunile de nord și centru, în zona râurilor Nistru, Răut și a afluenților lui – în satele Petreni, Țarigrad (raionul Drochia), Vărvăreuca VIII (în nișa unui cuptor au fost găsite 27 de vase), Putinești (raionul Florești), Drăgănești (raionul Sângerei), Alexăndreni, municipiul Bălți, Solonceni (raionul Rezina), Dănceni, Ruseștii Noi, Bardar, Cărbuna, raionul Ialoveni, Cuconeștii Vechi, Brânzeni III-IV (raionul Edineț – cupe cu picior), Purcari (raionul Ștefan Vodă), Sărăteni (raionul Leova), Vărativ ș.a., în Ucraina, până la Nipru (Tripolie ș.a.).

Nivelul de dezvoltare al acestei culturi poate fi urmărit cel mai bine în operele din domeniul olăritului, cu toate că el se observă și în locuințele oamenilor din nișele și lipitură de lut, vopsite în alb și decorate cu ornamente de culoare roșie, și în unele obiecte de aramă (întâlnite foarte des în ultima fază), cu a cărei tehnologie „cucutenienii” s-au familiarizat de la vecinii din Balcani (mărgelile monotipice, cilindrice din cupru (din sârmă forjată), asociate cu piese din coral, marmură albă, brățări de cupru cu 1-5 spire realizate în tehnica „turnării”, cercei și inele de tâmplă (415 mărgelile), inele ovale și din tub metalic ș.a. (mărgelile cu mai multe șiraguri (582 de piese) de la Giurgiulești, raionul Vulcănești, Ruseștii Noi, raionul Ialoveni, Iablona, raionul Glodeni ș.a.)) [3, p. 114].

Arhitectura acestei culturi aproape că nu a ajuns până în prezent, dar din săpăturile arheologice efectuate s-a ajuns la concluzia că locuințele aveau două-trei niveluri și se construiau,



ca și în alte culturi anterioare, pe terase înalte, protejate de șanțuri adânci, sub formă de cerc (44 de locuințe) sau în rânduri paralele (98). Aceasta se explică prin presupunerea că semenii acestei culturi, la fiecare 70-100 de ani, își abandonau așezările, arzând totul până la temelie, pentru a regenera ciclul vital.

Creația olarilor „cucutenieni” relevă un spirit inventiv și o fantezie uimitoare, fără egal în neoliticul european, atât în forme (cupe cu picior-suport (*Fructieră din Rogojeni, raionul Șoldănești, Crater din Bădragii Vechi, raionul Edineț, faza A-B* ș.a.), casete, vase de tip binoclu din două corpuri unite și fără fund, solnițe, polonice, vase cu corp relativ sferic și picior înalt, vase bombate cu capac-farfurie în formă de coif „suedez”, vas pe suport în formă de picior uman, vas de tip „amforă” (*vas din Vărvăreuca, raionul Florești, faza A-B*) etc.), cât și în decorul policrom (roșu, galben, alb, negru, brun (aplicat, în prima fază, înainte de ardere)) și în cel incizat și excizat, care a fost împrumutat într-o măsură oarecare de la

cultura Gumelnița (*Cupă cu decor incizat din satul Holercani, raionul Dubăsari, Fructieră din satul Cărbuna ș.a., faza A*).

Ornamentul principal al vaselor din această cultură este meandrul unghiular din linii sinuoase, spiralele, semispiralele sau ovale/ovele, semiovalele/semiovele, combinate cu linii în zigzaguri înlănțuite, romburi, hașuri ș.a. În prima fază (A) a acestei culturi, decorul ornamental mai urmează principiul incizării, canelării, creșterii, practicat și de popoarele balcanice, și de cele mediteraneene (*vase decorate cu creștături și caneluri din satul Cărbuna ș.a.*). Aici se întâlnesc vase decorate cu motiv spiralic adâncit și „înramat” în brâie largi pictate. Partea interioară a spiralei poate fi acoperită cu hașuri mărunte sau, în cazul utilizării tehnicii exciziei, umplută cu angobă de culoare albă.

Treptat, odată cu folosirea unor cuptoare mai performante, cu două camere (una pentru vase, alta pentru foc), ce implică o ardere oxidantă cu flacără și care permit obținerea unei temperaturi de aproximativ 900° Celsius, apar noi modalități de ornamentare a ceramicii. Aceasta se datorează în mare parte culorii lutului, care se modifică de la gri, negru, la galben, oranj, roșu și care permite folosirea unui ornament pictat. Uneori se utilizează decorul incizat, îmbinat cu cel pictat (cruțat din fondul vasului/decor „negativ”) de culoare roșie, albă și neagră (faza A-4) – *Vas de la Ruseștii*

Noi, raionul Ialoveni, vas de la Hăbăiești, vase de la Trușești, Drăgușeni, județul Botoșani ș.a.

Din punct de vedere morfologic, ornamentul din perioada mijlocie (A-B) se mai axează încă pe motive liniare, geometrice și spiralice. Cel mai des se întâlnește decorul liniar și spiralic, aplicat în benzi bicrome sau tricrome într-o dispunere variată – în șiruri orizontale, verticale, oblice. Unele motive însă se modifică și devin mai complexe – ovalele/ovele devin cercuri simple sau concentrice (rozetă solară cu coamă), semiovalele devin arce. Se întâlnesc motive în formă de „inimă” întoarsă, „serpentină” („S” vertical dispus dublu formează „zăluțele” ce au rol protector), „frunzuliță”, „umbrelă”, „ghirlande”, „cochilie de melc”, „rinichi”, dispuse uneori simetric pe suprafața vasului (*Vase de la Rădulenii Vechi II, de la Scânteia, Solonceni II ș.a.*) [2, p. 112]. În general, decorul pictat din această fază este dispus după legile simetriei și alternanței și este aplicat, de cele mai multe ori, pe întreaga suprafață a vasului (uneori și în interior), în registre orizontale, ce corespund, în viziunea cucutenienilor, împărțirii cosmogonice a lumii (cer, spațiul aerian, pământ) sau părților corpului uman (cap, gât, piept, burtă, coapse, fese, gambe, laba piciorului), deși în faza incipientă și în ultima fază se întâlnește și decorul „liber”. În faza B motivele pictate, indiferent de subiect, sunt, în mare parte, de culoare neagră, roșul și albul fiind utilizate

mai rar, culoarea albă servind deseori ca fondal pentru imagini.

Indiferent de tipul vasului (de cult, de uz), decorul lui pictat avea, după părerea savanților, caracter simbolic, el fiind mai accentuat, îndeosebi, în vasele de cult, care, după forma, după destinația lor parcă îi amplificau semnificația. Astfel, poate apărea vasul-suport antropomorfizat (vase antropomorfe sau de formă globulară cu reprezentări antropomorfizate apar în faza B – *Vase din satul Brânzeni, raionul Edineț, Purcari, raionul Ștefan Vodă, Sărăteni, raionul Leova*), ce are forma modelată în chip de patru-șase siluete feminine foarte stilizate, care par a fi prinse într-un dans ritualic, în timpul purtării ofrandelor (*Vas de tip „Horă”*). Acest dans ritualic ține de un cult htonian (al pământului), ce se practica mai des în spațiul ucrainean, în regiunea localității Tripolie (ritualul a evoluat, mai târziu, în dansul Paparudelor/Drăgaicelor).

Din distribuția ornamentului liniar al acestui vas se disting trei registre cu atribuție cosmologica (cer, femeie, pământ), fiecare purtând o anumită semnificație – cerul aducător de ploaie (linii verticale paralele); femeia/Zeița- Mamă fertilizată (liniile în unghi cu vârful în sus



corespund semnului „V”, ce semnifică Nașterea și Viața, dar el corespunde, într-un fel, și simbolului masculin, prin evoluția sa în triunghi); pământul fertilizat și roditor (spirale, semispirale ce semnifică apa învolburată). Dar există și vase asemănătoare ale căror decor ornamental constă numai din linii paralele ce poartă, de fapt, conotația umidității, apei, ploii și corespunde ritualului invocării ploii (*„Hora de la Frumușica”, satul Fedeleșeni, județul Neamț, „Hora de la Frumușica”, satul Drăgușeni, județul Suceava*). Acest ritual poate fi interceptat și în motivul pictat „Oranta”, ce reprezintă o figură feminină cu mâinile ridicate spre cer sau cu o mână ridicată spre cer, iar alta ținută pe burtă în semn de rugăciune cerului (Taurului Solar) – *Vas de la Ruginoasa* ș.a.

Caracter simbolic au și vasele de tip binoclu, fără fund. Deși, până în prezent, așa și nu s-a aflat destinația lor, s-



a presupus, mai ales din cauza formei, că acest tip de vas ținea de cultul familiei și de ritul invocării bunăstării și longevității. Se presupune că aceste vase se așezau pe pământ și într-o parte se puneau semințe, iar în alta se turna apă, pentru a avea un an roditor. Uneori aceste vase erau ornate doar cu benzi colorate dispuse în spirale (putea fi și șarpele de casă – stăpânul ploilor), alteori, cu ovale traversate de linii paralele ce însemnau apa,

fertilitatea „Zeitei-Mame” (*vase din satul Jora, Vasilevca, Duruitoarea* – faza A). Uneori, forma generală a vasului amintea de silueta corpului feminin (se consideră că toate vasele întruchipează femeia [14, p. 178]) partea cea mai bombată sugerând bazinul femeii (din faza B, apar vase antropomorfizate biconice și triconice). Pe parcurs, această formă generalizată, inspirată tot mai mult din credințele ritualice, este alimentată cu noi detalii, ce-i atribuie vasului o silueta feminina tot mai concretă.

Astfel de detalii sunt micile proeminențe profilate (perforate sau nu) pe locurile cele mai bombate (din două sau patru părți)

și care semnifică, de fapt, sânul hrănitor feminin (*vas din Petreni*, faza B). Această semnificație a vasului-femeie este dublată și de motivul ornamental ce ține de cultul fertilității. Aici, se întâlnesc aceleași spirale (sâni, ochi (*vas din Rădulenii Vechi* (faza A), *Cucuteni – Băicești, județul Iași* ș.a.), linii în zigzag sau dispuse în hașuri (umiditatea) îmbinate cu ovale (semne ale Zeitei-Mame), cu benzi semiovale, mai ales sub gâtul vasului sau în zona unde se încheia registrul ornamental și care semnifică norii cerești ce aduc umezeala (conform unor opinii, acești nori se asociau cu „vaca lunară”, care, cu laptele său, regenerează forțele naturii [2, p. 116], cu benzi în zimți – semne ale pământului arat etc. (*vase din satul Mărgineni, Scânteia, Trușești, Cucuteni-Cețăuia* (România), *Horodiștea-Gordinești,*

Brânzeni III (RM)). De fapt, vasele antropomorfe/antropomorfizate sau cu atribute umane pot avea diverse variante:

- vase antropomorfe propriu-zise;
- cu deschizătură pe creștet;
- cu figură umană modelată sub buză;
- cu anumite părți ale corpului (trunchi, sâni, bazin (burtă, fese), picioare (coapse));
- vase cu față umană;
- cu brațe-tuburi;
- în formă de picior uman;
- vas cu decor antropomorf în relief;

○ cu figurine pe capac etc. (*vase de la Târgu Frumos, Dumești, Cucuteni – Băiceni, Ruseștii Noi* ș.a.) [2, p. 109].

Pentru a percepe corect aceste imagini „volumetrice” și a înțelege semnificația transmisă este necesară, uneori, o vizionare a vasului din mai multe puncte de vedere (de sus, de jos, din profil etc.). Ulterior asocierii formei vasului cu decorul pictat/incizat, se creează o imagine integrală a ideii transmise (de antropomorfism).

În cea de-a doua fază (A-B), pe lângă acest ornament spiralic bi- și tricrom (aplicat „pozitiv”), se mai introduc și siluete umane puternic stilizate, și impresiuni cu firul răsucit (influența popoarelor vecine, din Ucraina, Bulgaria, Polonia, Cehia, Slovacia, Germania și a celor răsăritene), dar, totodată, se evită tehnica incizării, practică foarte des în faza A (*vase din satul Brânzeni, raionul Edineț, satul Purcari, raionul Ștefan Vodă, satul Sărăteni, raionul Leova, Dealul Fântânilor*

ș.a.). În ultima fază (B), la motivele deja cunoscute se mai adaugă și motive zoomorfe puternic stilizate (cerbi (simbolul regenerării, dar și simbolul Mamei născătoare de viață), câini, viței, berbeci ș.a.), dar și imagini fabuloase ce amintesc de feline mari, la fel și statuete „realiste” de urși, vulpi, broscuțe etc. (*vase de la Brânzeni*) [14, p. 185]. Unele motive sunt redată realist, deși într-o formă stilizată, altele sunt abstractizate puternic (motivul „Omega”, ce poate fi interpretat ca „bucranii” (coarne de taur) – motiv masculin, dar și ca „sâni” (element feminin)) – *vase de la Podei – Târgu Ocna, Viișoara – Târgu Trotuș* ș.a.) [2, p. 112].

Și, deși la prima vedere vasele, mai ales cele din ultimele faze, par a fi ilustrate cu scene narative din viața oamenilor „neolitici”, ele poartă o semnificație aparte, ce ține de simbolistica cosmogonică proprie populației agricole din culturile neolitice și eneolitice. Astfel, prezența figurilor umane și de animale pe suprafața vasului relevă nu doar o simplă scenă de vânătoare, unde omul cu arc și însoțit de câine vânează cerbi, iepuri, cai etc. (*vasele de la Petreni, Koșiloveț, Costești II, Jvaneț, Vărvăreuca* ș.a.). În mentalitatea cucutenienilor, aceasta purta o semnificație mai profundă, ce ținea de cultul fertilității. Aici, imaginea umană nu este o femeie simplă, ci una care o întruchipează pe „Marea Mamă”, sau pe „Zeița-Mamă” dătoare de viață; animalele ce o însoțesc nu sunt pur și simplu niște vaci, viței, dar îl personifică pe

Taurul Ceresc, sau pe Taurul Solar, considerat soțul „Mamei-Glie”. Deși ar părea că „soțul” ocupă un rol secundar, el își are rolul său lângă imaginea feminină și semnifică forța virilă masculină (uneori, când apare sub formă umană, are atributele sexului foarte proeminente (*„Vas de la Sabatinovka II”* (Ucraina), *„Vas din satul Rașcov”, „Vas din satul Jvaneț”).* Câinele nu doar însoțește omul la vânătoare, ci îl întruchipează pe câinele sacru – păzitorul bunurilor cerești și pământesti (*„Vas din Vărvăreuca”,* raionul Florești).

Imaginile de animale erau redată ca siluete, în pozele lor mai caracteristice din profil și îndreptate, de cele mai multe ori,



într-o singură direcție – de la stânga la dreapta (probabil după cum se mișcă Soarele).

Este interesant faptul că aceste imagini zoomorfe erau desenate pe suprafețele mai întinse ale vasului, care, datorită formei bombate, atribuia imaginii pictate impresia mișcării. Interesant este și faptul că figurile umane le depășesc după dimensiuni pe cele

de animale, probabil pentru a sugera importanța femeii în viață (*vasele din Costești II, raionul Râșcani*).

O descriere mai detaliată necesită imaginea feminină de pe vase și rolul ei în cultul fertilității. Figura feminină o reprezintă pe „Marea Mamă”, zeitate universală ce îndeplinea funcții reproductive pământești și cosmice și care era soția Taurului Ceresc. Din punct de vedere stilistic, imaginea feminină (faza A-B și B) este reprezentată schematic: cap rotund, gât subțire, corp alcătuit din două triunghiuri cu vârful spre mijloc în locul taliei (motivul „Coloanei”), picioare din linii verticale (motivul „Pieptene”/„Perie”, asociat cu apa curgătoare – două linii paralele semnifică forța, trei linii – cele trei etape ale vieții, patru și mai multe linii paralele –

abundența, fertilitatea Zeiței-Pământ). De obicei, imaginea femeii se amplasează în oval – simbolul „Zeiței-Mame” (*vasele din satul Jvanet,*



Vărvăreuca ș.a.). Uneori, în ovale erau reprezentate și romburi (Femeia-Pământ) cu cerculețe la două capete (Soare), ce se repetă într-o linie ascendentă și care formează o coloană romboidală simbolizând Axa Lumii unind Cerul-Tată și Pământul-Mamă, dar totodată și „Pomul vieții” – „Pomul veșniciei”, care, la fel, a apărut în urma împreunării Mamei-Pământ cu Cerul-Tată.

Mai rar apare imaginea femeii cu o mână la cap și una la talie/șold (*vas de la Costești IV*), de

asemenea, și în poza adorației, cu mâinile ridicate spre cer, și cu mască de animal cu coarne și cu arc



(pe teritoriul RM a fost găsită doar o singură imagine). Spiritul religios al oamenilor din cultura Cucuteni, orientat preponderent spre cultul fertilității, spre ritualul invocării umidității cerești, se mai observă și în chipul stilizat al taurului între mâini sau în imaginea capului de taur (bucraniu în relief) cu un „X” (simbol al nașterii, al vieții) între coarne (*satul Podei, Târgul Ocna*), de asemenea, în imaginea unui pieptene lat, care, la fel, semnifică ploaia (apa curgătoare), umiditatea [14, p. 182]. În general, motivul arcului, al omului cu mască, al pieptenului se întâlnea aproape la toate popoarele neolitice (în Orient, Altai, Noua Guinee ș.a.).

Dacă vasele „de vânătoare” erau lucrate pentru anumite sărbători vânătoarești și reflectau, în linii generale, modul de viață al populației, atunci cele cu imaginea femeii, a „Zeiței-Mame” se confecționau în perioada de iarnă – primăvară, pentru a susține circuitul neconținut al naturii – Moarte-Renaștere. Astfel de vase serveau pentru culte ritualice ce vizau diverse aspecte: de inițiere,

de trecere, familiale, nupțiale, apotropaice (a mamelor, copiilor), funerare ș.a., care, în viziunea oamenilor, reprezentau însăși existența umană.

Acest cult al femeii, prevalator în culturile neolitice și eneolitice, a stat mai târziu la baza diferitor mituri despre zeitatea dăătoare de viață. El se întâlnea și în Asia Mică, unde această zeiță avea mai multe nume și era considerată protectoarea munților și a lumii animale. De asemenea, de la această zeitate-simbol a lumii întregi au derivat, după opinia cercetătorilor, și diverse zeități mitologice ale popoarelor mediteraneene – Ghera, Selena, Artemida, Europa, Demetra, Kora ș.a.; ele fiind doar unele ipostaze ale Mamei-Pământ. Această gândire cosmogonică se răsfrânge, vizual, mai ales în îmbinarea antropomorfismului cu imaginea zoomorfizată (toate aceste zeități luau și chip de animal, îndeosebi de vacă lunară, pentru a forma pereche taurului-soare (Zeus)).

Imaginea femeii este frecvent întâlnită și în *plastica mică*, ce reprezintă statuete feminine, fusiforme, subțiri, alungite, foarte schematizate și figurine cu șolduri hipertrofiate (în picioare sau în poziție semiașezată, sub un unghi de 120°). Ea apare în mai multe ipostaze – „Fecioară” (statuetă zveltă cu sâni mici), „Strămoașă” (femeie în vârstă cu sâni căzuți), „Androgenă” (divinitate primordială capabilă de autoreproducere și care reprezintă dualitatea

zeității principale; unele statuete sunt modelate din două bucăți inegale, unite longitudinal prin presiune), în poziție de adorație/„Oranta” (Statuetă de tip „Oranta”



din cultura Bolgrad-Aldeni – cultură din sudul spațiului pruto-nistean, manifestată în paralel cu cultura Cucuteni, statuete „androgine” de la Mărgineni-Cetățuia, Scânteia, Mihoveni ș.a.), cu mai mulți sâni, pentru a „alăpta” întreaga lume (Tripolie, Ucraina) [14, p. 180]. Aceste figurine au suprafața corpului decorată uneori cu benzi paralele albe și roșii, alteori, imprimate sau incizate cu hașuri sau motive spiralate. Acest decor era aplicat în funcție de formele corpului: pe torace – hașuri, pe abdomen – romburi (divizate în patru părți, cu puncte în fiecare, pentru a sugera pământul însămânțat), triunghiuri, semispirale, volute opuse (*bucraniu*), pe partea posterioară – spirale dinamice (se presupune că astfel de motive se aplicau și pe piele, pe țesăturile ritualice care acopereau corpul, pe pereții locuințelor, amplificând și mai mult semnificația acestora). Din această categorie



fac parte și câteva figuri masculine, la care este hașurat doar brâul și o „panglică” ce traversează corpul pe diagonală (*figurinele de la Dumești, județul Vaslui, Drăgușeni, județul Suceava, Hăbăiești, județul Iași, Trușești, județul Botoșani* ș.a.).

Din punct de vedere tehnic, ornamentele vaselor se aplicau în felul următor: în primele faze se desena/cruța motivul „pictat” din fondul de ardere (roșu) și se acoperea restul cu alb (desen negativ), mai târziu se proceda invers (desen pozitiv) – se picta motivul propriu-zis cu diferite culori (alb, roșu, negru ș.a.). Printre tehnicile cele mai frecvent folosite la ornamentarea vaselor sunt următoarele:

1. din fondul de ardere se rezervă cu pigment de culoare albă benzi înguste paralele (4-6 mm), care sunt apoi acoperite în interior cu roșu și conturate la margini cu benzi (1/3 de 1-2 mm) de culoare brună/neagră (uneori, benzile mai late sunt hașurate);
2. pe fondul de ardere se desenează cu pigment roșu benzi late, conturate cu brun/negru și hașurate cu alb;
3. fondul de ardere se acoperă cu pigment de culoare roșie, de asupra căruia se aplică dungi înguste albe.

Din epoca neolitică au ajuns, în sanctuare, și câteva „Tablete” cu „scriere” din semne care prezintă anumite ideograme, fapt ce relevă caracterul complex al vieții spirituale a purtătorilor diverselor culturi – Criș, Gumelnița, Precucuteni, Cucuteni

(Izvoare, Piatra Neamț, Târgu Frumos, Cucuteni-Cetățuia, Trușești) ș.a.) [14, p. 185].

Timpul a păstrat în adâncurile pământului „amprenta” materială a vieții spirituale a strămoșilor noștri, care prin mentalitatea lor religioasă au dezvoltat valorile universale și general-umane, ce constituie esența vieții pe pământ.

Decorul obiectelor de la începuturile civilizației umane reflectă, de fapt, viziunea generalizată, abstractizată asupra vieții, majoritatea motivelor fiind transmise timp de milenii, prin filonul artei populare, până în prezent. Păstrând forma exterioară, ce ne încântă prin variația și originalitatea organizării compoziționale, timpul a dizolvat în negura sa semnificațiile simbolice ale motivelor. Deseori, spectatorul contemporan se axează pe latura vizibilă, estetică și ignoră esența pe care o poartă fiecare motiv. Prezentul material vine în ajutorul celor care vor să se „conecteze” la moștenirea spirituală imprimată în formă „palpabilă”, în decorul vaselor de ceramică și vor să înțeleagă sensul imaginilor, aparent schematic și naiv.

Bibliografie

1. Burda, Șt., *Tezaure de aur din România*, București, Meridiane, 1979.
2. Boghian, D., „Unele considerații asupra vaselor cucuteniene antropomorfe și antropomorfizate”, în *Arheologia Moldovei*, XXXV, 2012, București, Editura Academiei Române, 2012, pp. 107-136.

3. Condraticova, L., „Orfevrăria antică din Moldova”, în *Akademios*, nr. 2 (17), iunie 2010, pp. 113-121.
4. Coșev, I. ș.a., *Aurul Lumii: frumuseți și celebrități*, Chișinău, Arc, 2005.
5. Evseev, I., *Cuvânt-simbol-mit*, Timișoara, Facla, 1983.
6. Dumitrescu Vl., *Arta neolitică în România*, București, Meridiane, 1968.
7. Dumitrescu, Vl., *Arta preistorică în România*, București, Meridiane, 1974.
8. Dumitrescu, Vl., *Arta culturii Cucuteni*, București, Meridiane, 1979.
9. Eliade, M., *Imagini și simboluri*, București, Humanitas, 1994.
10. Florea, V., *Istoria artei românești*, București-Chișinău, Litera Internațional, 2007.
11. Florescu, R., *Arta epocii bronzului în România*, București, Meridiane, 1995.
12. Ionescu, G., *Arhitectura pe teritoriul României de-a lungul veacurilor*, București, Editura Academiei RSR, 1982.
13. Nițu, A., „Reprezentări antropomorfe în decorul plastic al ceramicii de stil Cucuteni”, în *SCIV* 18, 1967, pp. 549-560.
14. Petrescu-Dâmbovița, M., Vulpe, A., *Istoria românilor*, vol. I, București, Editura Enciclopedică, 2001.
15. Vulcănescu, R., *Coloana Cerului*, București, Editura Academiei RSR, 1972.
16. Виноградова, Н., *Племена Днестровского-Прутского междуречия в период расцвета Трипольской культуры*, Кишинэу, Штиинца, 1983.
17. Дергачев, В.А., *Карбунский клад*, Кишинэу, Штиинца, 1998.
18. Дергачев, В. А., *Памятники позднего Триполия*, Кишинэу, Штиинца, 1980.
19. Маркевич, В.И., *Далекое-близкое*, Кишинэу, Штиинца, 1985.
20. Маркевич, В.И., „Многослоение поселения Новые Русешты”, în *Краткие Сообщения Института Археологии* (КС), 123,1970, pp. 56-68.
21. Маркевич, В.И., „Антропоморфизм в художественной керамике культуры Кукутень”, în *Памятники древнейшего искусства на территории Молдавии*, Кишинэу, Штиинца, 1989, pp. 26-36.
22. Рикман, Э.А., *Художественные сокровища древней Молдавии*, Кишинэу, Картеа молдовеняскэ, 1969.



Diversitatea lingvistică – factor esențial al educației plurilingve

Linguistic diversity – an essential factor in plurilingual education

Lidia Strah, conf. univ. dr.,

Departamentul Lingvistică Română și

Știință Literară,

Facultatea de Litere,

Universitatea de Stat din Moldova

CZU 81'246.3

Rezumat

Prezentul articol este conceput pentru a explica, punând în valoare, noțiunea de „educație lingvistică” universitară, precum și importanța educației universitare în viața învățământului universitar, în viața societății intelectuale, aflată mereu în proces de dezvoltare. Această analiză are la bază mai multe surse. Unul, și cel mai important moment, este conceptul de „*varietate lingvistică*” – factor esențial și fundamental, de fapt, în educația plurilingvă.

Astfel, se investighează rolul central al elevului, precum și rolul major al profesorului în educația plurilingvă, care se bazează pe varietatea lingvistică.

Cuvinte-cheie: educație plurilingvă, varietate lingvistică, strategii, metode, sistem de predare, învățare și evaluare.

Abstract

This article is designed to explain, emphasizing, the notion of university language education, as well as the importance of university education in the life of university education, in the life of the intellectual society, which is always in the process of development. This analysis is based

on several sources. One, and the most important point, is the concept of „linguistic variety” – an essential and fundamental factor, in fact, in plurilingual education.

Thus, the central role of the student is investigated, as well as the major role of the teacher in the plurilingual education, which is based on the linguistic variety.

Keywords: the plurilinguistic education, the linguistic variety, strategies, methods, system of teaching, learning and evaluation.

Fiecare limbă este produsul propriei sale istorii și, bineînțeles, toate limbile își au propria lor identitate de valoare. A cunoaște și a studia o limbă străină este un avantaj pentru fiecare personalitate. Avea perfectă dreptate genialul Voltaire, când spunea că „A ști multe limbi înseamnă a avea mai multe chei pentru același lacăt!”.

La etapa actuală, cunoașterea și utilizarea limbilor devine o caracteristică obligatorie a populației din noul spațiu european. Schimbările ce au loc în spațiul european (de ordin economic, politic, social) relevă importanța studierii limbilor în raport cu problemele societății.

În materie de învățare a limbilor, **plurilingvismul** presupune formarea unei **competențe de comunicare** la modelarea căreia contribuie câțiva factori: experiența lingvistică a persoanei în cadrul familiei, contextul cultural în care persoana dată acumulează o anumită experiență; experiența lingvistică a persoanei în context social; cunoștințele acumulate. În acest caz, două sau mai multe limbi contribuie paralel, prin



corelație și interacțiune, la formarea **competenței de comunicare**, la care persoana apelează din necesitatea de a vorbi cu diverși interlocutori. În favoarea acestor afirmații, vin următoarele constatări:

- cunoașterea limbii a fost trecută de la sfera culturală la sfera economică, limbile fiind utilizate în activitățile profesionale și valorând pe piața muncii;
- dezvoltarea sectorului prestării serviciilor și de intermediere duce inevitabil la creșterea competențelor de ordin intelectual;
- activitatea profesională devine mai mobilă. Acest fenomen dă naștere unor riscuri de marginalizare sau excludere a persoanei și, totodată, pune în evidență valoarea comunicării verbale pentru menținerea colaborărilor sociale;
- includerea în activitatea economică la o vârstă medie necesită organizarea pentru populație a unor centre de predare-învățare a limbilor.

Menționăm faptul că spațiul european contemporan are caracter multilingv: mai mult de 220 de varietăți lingvistice autohtone din Europa au statut de limbă oficială, națională sau de stat. Această diversitate lingvistică este considerată un patrimoniu antropologic și cultural care merită a fi protejat. Numărul limbilor vorbite în cadrul unei societăți este diferit. Din acest punct de vedere, se deosebesc comunități lingvistice unilingve, bilingve, trilingve și multilingve. Factorii în funcție de

care se definește o situație sociolingvistică într-un stat sunt următorii:

- numărul limbilor vorbite în cadrul comunității;
- procentul populației care vorbește în fiecare din aceste limbi;
- numărul de funcții de comunicare îndeplinite de fiecare limbă;
- statutul juridic al limbilor;
- prestigiul social al limbilor vorbite în cadrul acestei comunități [1].

În ceea ce privește diversitatea lingvistică, Republica Moldova nu este o excepție pentru spațiul european. În prezent, în Moldova limba română este vorbită de circa 2/3 din populație. Limba română este considerată maternă de către 2 660 000 de locuitori. Concomitent, sunt înregistrați 990 000 de vorbitori de limbă rusă, 370 000 de vorbitori de limbă ucraineană, 140 000 de vorbitori de limbă găgăuză, 60 000 de vorbitori de limbă bulgară, 60 000 de vorbitori de alte limbi.

În acest context, este evidentă necesitatea revizuirii politice a bilingvismului (situație în care o persoană posedă abilități de comunicare în două limbi) și implicarea unei politici educaționale plurilingve. Conceptul de „**plurilingvism**” poate fi definit ca fiind o competență potențială sau efectivă pentru utilizarea a mai multor limbi, la grade diverse de competență și pentru finalități diferite [2].

Un loc aparte îl ocupă, în acest context, limba de stat. Practica țărilor cu tradiții



îndelungate de statalitate demonstrează că oricât de multe ar fi etniile pe care le reunește, o singură limbă de stat este indispensabilă pentru o națiune unitară, consolidată. În cadrul promovării unei politici educaționale plurilingve nu vom evidenția noțiunea de „învățare a limbilor”, ci noțiunea de „**mânuire a limbilor**”. Într-o societate plurilingvă, cetățenii acționează în funcție de reprezentările sociale ale limbilor.

În politica lingvistică s-a demonstrat că limbile constituie obiectul reprezentărilor care se referă la:

- presupusa lor dificultate de a fi învățate;
- frumusețea lor – criteriu foarte vag, care se referă la pronunțarea sau, în mod indirect, la prestigiul operelor literare și muzicale scrise în aceste limbi;
- utilitatea lor, unele fiind apreciate ca valoare pentru realizare profesională, altele răspunzând intereselor personale, intelectuale și culturale;
- valoarea lor educativă: unele limbi sunt considerate ușoare; ele pot fi apoi suspecte, dacă învățarea lor nu necesită eforturi suficiente. Altele pot fi privilegiate, dacă ele vor favoriza capacitățile intelectuale ale persoanei [2].

În ultimul timp, metodologiile de predare a limbilor s-au îndreptat mult de aceste reprezentări, la fel ca și concepțiile referitoare la obiectivele de învățare a limbilor. În metodologiile mileniului, esențial este faptul că acestea au reșezat ca singur obiectiv legitim punctul de vedere care admite că un vorbitor

poate avea competențe inegale în aceeași varietate lingvistică sau de la o varietate la alta, că vorbitorul poate folosi limba sa maternă în comunicare cu alții, că el schimbă varietatea lingvistică cu aceiași vorbitori, în funcție de necesitățile sale de exprimare [2].

Pentru crearea unei comunități plurilingve viabile și eficiente, este important să se ia în considerație specificul învățării limbii române de către studenții străini, care:

- au nevoie să știe de ce trebuie să învețe o anumită limbă;
- învață mai bine experimentând;
- abordează învățarea limbii române ca un proces de rezolvare a problemelor;
- învață cel mai productiv atunci când subiectul constituie pentru ei o valoare cu aplicabilitate imediată;
- știu că instrucțiunile trebuie să se focalizeze mai mult pe proces și mai puțin pe conținutul ce urmează să fie însușit de către ei;
- trebuie să se implice în planificarea și evaluarea activităților individuale;
- se interesează mai mult de subiectele cu orientare profesională [4].

Reiese că sistemul educațional trebuie să ofere posibilitate fiecărui student străin să-și dezvolte o competență plurilingvă, aceasta devenind o primordialitate, la fel și cea a pluriculturalismului, limba fiind un mijloc de acces la manifestările culturale și profesionale.

Studentul străin, ca individ social, pune în valoare conștiința sa comunicațională, care este generată de competențele sale sociolingvistice și existențiale, plus capacitatea



de a stabili relații cu tot ce este nou în experiența sa de viață.

Respectarea diversității limbilor este un factor hotărâtor în integrarea socioculturală a persoanei. În felul acesta, se răspunde la cerința actuală de integralitate europeană, moment cu încărcătură istorică, socială și de politică lingvistică deosebită. Studentul străin care învață două, trei și mai multe limbi își fundamentează propria identitate lingvistică, în baza experienței de cunoaștere și a altor limbi.

Sarcina școlii superioare în domeniul învățării limbii române de către studenții străini constă în a dezvolta competențele de bază ale studentului:

- dezvoltarea capacităților de cogniție lingvistică și socioculturală;
- dezvoltarea competențelor speciale (domeniul profesional);
- dezvoltarea competențelor generale (nivelul cultural și de inteligență) [3].

Prin învățarea limbii române, studenții străini acumulează cunoștințe despre literatură sau sistemul gramatical, istoria și cultura țării, își dezvoltă personalitatea, siguranța în a vorbi și a-și expune opinia proprie, curiozitatea și deschiderea pentru tot ce e nou și necunoscut.

Evident, învățarea limbii române de către studenții străini presupune, mai întâi de toate, formarea competenței lingvistice, apoi a celei pragmatice și sociolingvistice.

Învățarea limbii române de către studenții străini are ca obiectiv o bună plasare într-un serviciu cu perspectivă profesională, o adaptare cu succes la viața cotidiană și socială.

Profesorii trebuie să formeze competența de comunicare în limba română cu adaptarea la diferite circumstanțe de comunicare.

Cunoștințele socioculturale și competențele de interculturalitate implică formularea răspunsului la întrebarea dacă *este absolut necesar de a opera în procesul de predare-învățare cu unele stereotipuri, cu elemente folclorice specifice, cu elemente de istorie, care, într-un fel sau altul, oferă o imagine despre țara în care locuiesc*. Dacă e să ne referim la competența existențială, aceste elemente nu au nimic comun cu ea, ele nu relaționează cu viața cotidiană a studentului străin care învață limba țării în care se află. Sarcina constă în a stabili un echilibru, un cadru foarte clar al obiectivului de învățare, care presupune și formarea competenței pluriculturale.

Prin urmare, acest element urmează să fie interpretat ca fiind dobândit în cadrul altor materii de studiu, prin intermediul unor texte, al unor module sau manuale specifice, printr-o componentă interculturală care ar genera conștientizarea de către studentul străin a materiei socioculturale, de experiență și cogniție generală.

Un moment decisiv în învățarea limbii constă în formarea aptitudinii de a descoperi, de a-și asuma responsabilitatea învățării printr-o reflecție sporită, prin împărtășirea de experiențe, prin parteneriat, în aplicarea diverselor procedee metodologice de învățare, prin punerea în valoare a propriului stil cognitiv și a propriilor competențe.

Parametrii esențiali ai învățării limbii române presupun stăpânirea cantitativă, de proporții a vocabularului; competența gramaticală constituie însuși nucleul competenței de comunicare, productivitatea comunicativă a categoriilor gramaticale având un rol primordial în exprimarea noțiunilor generale. Competențele sociolingvistice se formează prin transferul din experiența vieții sociale sau prin contactul social cu limba învățată, prin explicarea contrastelor sociolingvistice.

Din cele expuse, conchidem că, pentru realizarea comunicativă a limbii pe care o învață, studentul este mobilizat la realizarea diverselor sarcini, prin aplicarea unui spectru larg de competențe – cunoașterea lumii, experiența proprie, competența sociolingvistică, cea pragmatică și culturală, competențe aptitudinale, intelectuale, toate acestea contribuind la progresul lui în activitatea de învățare, pe când competența plurilingvă a unei persoane este evolutivă și are specific faptul că nivelul competențelor dintr-o limbă este diferit de cel din altă limbă. Un vorbitor activ în limba română și rusă în formă orală poate avea competențele de scriere în una din aceste limbi mai slab dezvoltate.

Orientările în formarea plurilingvismului la nivel european promovează una dintre cele mai controversate idei în practica învățării limbii române de către alți vorbitori din republică. Esența ei constă în faptul că în demersul comunicativ se pot produce schimbări de cod, vorbitorii pot să recurgă nestingherit la unele forme de bilingvism. Prin urmare, nu se

excluce posibilitatea unei comunicări în două limbi, la care recurg vorbitorii, în funcție de contextul aplicativ, alegând o anumită strategie de realizare a sarcinii comunicative [3].

Societatea contemporană, în general, și învățământul, în particular, solicită un vorbitor care are formate dexterități verbale în conformitate cu normele sociale general acceptate ale comportamentului, dexterități susținute de factori psihologici și lingvistici și realizate în interacțiune dinamică în contextele situative ale comunicării. Diversitatea lingvistică devine extrem de importantă în asigurarea unei comunicări avantajoase și inteligente, devenind un model structural cu o varietate mare de conținut comunicativ.

Bibliografie

1. Bărbuță, I., „Situția sociolingvistică din Republica Moldova și perspectiva integrării sociale a cetățenilor”, în *Limba română – mijloc de integrare socială în Republica Moldova*, Chișinău, 2004.
2. Beacco, J., Byram, M., *Ghid pentru elaborarea politicilor lingvistice educative în Europa. De la diversitate lingvistică la educație plurilingvă*, 2003, Proiect.
3. *Cadrul European Comun pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluaire* (CECRL), Strasbourg, 2002.
4. Terzi, D., „Exodul adulților în instruire”, în *Didactica Pro*, nr. 7, Chișinău, 2001.

Funcțiile textului într-o situație specifică de comunicare

The functions of the text in a specific communication situation

Lidia Strah, conf. univ. dr.,
Departamentul Lingvistică Română și
Știință Literară,
Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat din Moldova

CZU 811.135.1.09:37.016

Rezumat

Punând accent în procesul didactic pe principiile teoretice și practice referitoare la text, în prezentul articol intenționăm să demonstrăm că acestea determină organizarea metodică a materialelor didactice.

Pe de altă parte, ne propunem să prezentăm particularitățile textului în termeni de metodologie de predare a limbii române studenților care vorbesc o altă limbă.

În acest context, se încearcă a se selecta texte cu scopul de a fi folosite în calitate de conținut, dar și nuanțe ale proceselor de predare-învățare și evaluare în limba română pentru elevii care vorbesc o altă limbă.

Cuvinte-cheie: text comunicativ-practic legitim, text tipic; text-monolog, texte informative; texte descriptive, narative, comunicative, legenda de sinteză a textului, comunicare productivă.

Abstract

By emphasizing in the didactic process the theoretical and practical principles regarding the

text, we tend to show that they determine the methodical organization of the teaching materials.

This article aims to present the particularities of the text in terms of methodology of teaching the romanian language to students who speak another language.

In this context, we try to select texts in order to be used as content, as well as the nuances of the teaching-learning and evaluation processes in romanian language to student who speak another language.

Keywords: communicative-practical legitimate, typical text; monologue text, informative texts; descriptive, narrative, communicative, leading text synthesis caption, productive communication.

Dezvoltarea culturii învățării, a culturii obiectului asupra limbii, în genere, și asupra unei limbi, ca limbă străină, în special, presupune anumite strategii în procesul de asimilare productivă a ei. „Produsul” acestei strategii urmează a fi o **personalitate lingvală**, care se caracterizează nu numai prin aceea că știe ceva despre limbă, dar că și poate aplica această limbă, că este gata de a realiza acțiuni verbale; prin urmare, este un om cu capacități de comunicare [8].

Un excurs analitic în domeniul experiențial al problematicii abordate ne-a determinat să stabilim câteva **modele de învățare** a unei limbi ca limbă străină în vederea formării unei personalități lingvale și să elucidăm locul **enunțului** și al noțiunilor adiacente lui în cadrul fiecărui model.

Modelul A – sistemul limbii

În practica studierii unei limbi ca străină, în calitate de obiect al învățării, mult timp a fost însuși sistemul acestei limbi. Încă în 1807 W. von Humboldt afirmă că scopul predării limbii este de a transmite informații despre structura ei generală, de a dezvălui interdependența dintre elementele componente ale sistemului.

Sistemul limbii se asimila prin metoda traducerii gramaticale sau textuale. Această metodă și-a găsit reflectare în lucrările lui A. Rogers, J. Jackotto etc., care se bazează pe principiul că gramatica este logică. Ideile lor au fost preluate ulterior de Ceif și Langacker, promotorii **lingvisticii cognitive**. Cunoașterea sistemului limbii, determinarea exactă a fenomenului gramatical implică masiv gândirea. Or, gândirea este prima premisă în generarea vorbirii.

În Moldova, această metodă s-a aplicat sporadic până la începutul anilor 1980. Rolul **enunțului** ca produs al vorbirii era minimalizat. În practica instructivă erau utilizați termenii **propoziție** și **text**, care țin, de fapt, de domeniul lingvisticii. Cei care învățau limba română ca limbă străină (sau ca a doua limbă) modelau propoziția sau textul în funcție de un scop care avea mai puțin ieșire în practica de comunicare.

Modelul B – acțiunea verbală

În deceniul al treilea al secolului nostru accentul se deplasează pe acțiunea verbală, promovată de reprezentanții metodei naturale

și cei ai metodei directe (G. Suit, G. Palmer etc.). Orientarea principală este imitarea repetată a modelului verbal și memorarea lui.

L. Blumfeld, reprezentantul structuralismului în lingvistică, afirmă că între cunoștințele de limbă și posedarea limbii nu este vreo legătură. Posedarea limbii nu este o problemă a cunoașterii. Posedarea limbii este o problemă a practicii. În limbă, deprinderea este tot, cunoștințele sunt suplimentare.

Anii `20-`40 ai secolului trecut sunt semnificativi prin aplicarea metodei conștient-contrastive (L. Șcerba, I. Rahmanov etc.), mai târziu a metodei conștient-practice. Metoda conștient-contrastivă se bazează pe ideea că prin intermediul comparării fenomenelor din limba maternă și a celor din limba străină mai bine sunt esențializate gândurile, iar Beleaev înaintează ideea că cel care învață o limbă străină trebuie și să gândească în această limbă. În cazul acesta, anume vorbirea este interpretată ca un produs al utilizării sistemului limbii.

Ideea modelului verbal a fost valorificată insistent la toate treptele de învățământ din diferite țări, elaborându-se manuale în care repetarea unor modele de vorbire/dialog deveneau baza manualului.

Semnificativ în acest model este conceptul despre **deprindere** și importanța ei deosebită anume în formarea vorbirii.

Modelul C – activitatea de vorbire

Pe la mijlocul anilor `60 se formulează alt model al învățării limbii ca limbă străină,



cel al bazării pe **activitatea de vorbire**. În rol de obiect al învățării apare activitatea de vorbire, cu cele patru aspecte: vorbirea ca atare, audierea, lectura și scrierea. Ideea principală este că activitatea de vorbire a individului include și limba (adică sistemul limbii), și vorbirea, în calitate de aplicare a sistemului cu mijloace interne și modalități de realizare.

Valoroase în acest sens sunt ideile lui E. Coșeriu, care afirmă că limba este **funcție**, apoi **sistem**, limba este dată în vorbire, pe când vorbirea nu este dată în limbă.

O pleiadă întreagă de savanți (I. Rahmanov, I. Bim, M. Vaisburg, V. Gak, A. Achișina etc.) promovează ideea că aspectele activității de vorbire corelează reciproc în formarea vorbitorului de limbă străină, lipsa unuia ducând, evident, la deteriorarea sistemului și la imposibilitatea formării personalității lingvare.

Sfera de preocupări de care ne-am ocupat a valorificat din acest model ideea corelării aspectelor de vorbire în mod special și despre enunț, promovate de savantul I. Ețco, care a definit enunțul în raport cu vorbirea ca activitate, nu în raport cu limba ca sistem.

Din tratarea multilaterală a noțiunii „**vorbire monologată**” și a funcțiilor ei de bază – comunicativă (transmiterea unor informații), de ascendență (stimularea activității), apreciativă și emotivă – am reușit să identificăm semnificațiile pe care le putem valorifica prin intermediul enunțului

monologat oral/scris. O altă problemă o constituie și deosebirea dintre enunț și pseudoenunț. Pseudoenunțul doar exterior are trăsăturile unui „enunț-structură gramaticală”, gând terminat, intonație, deoarece sensul lui prezintă ceva amorf, conservat, „mort”, în timp ce semantica enunțului este bogată vital, este dinamică, productivă. Sensul pseudoenunțului este, de fapt, sintetizat artificial, iar cel al enunțului ce configurează pe cale naturală prin intermediul gândirii. Astfel, gândirea și vorbirea nu sunt o sumă, ci o unitate. Concentrând atenția numai asupra vorbirii și ignorând gândirea și alte funcții psihice, nu putem crea condițiile necesare în vederea formării activității de vorbire în complexitatea ei.

Pornind de la concepția gândirii verbale, bine cunoscută în învățământul românesc (Gh. Asachi, Fh. Lazăr, S. Haret, M. Kogălniceanu etc.), cercetătorii analizează vorbirea sub diversele ei aspecte – tehnica vorbirii, calitățile vorbirii, funcțiile vorbirii. Într-un curs bine conceput sunt incluse următoarele componente: bazele tehnicii vorbirii, pronunțarea, expresivitatea și emotivitatea în exprimare, inteligența (claritatea) exprimării, influența vorbirii etc. Ideile de bază ale acestor investigații ne-au condus spre asigurarea cu o serie de repere.

Activitatea verbală cognitivă se realizează sub mai multe aspecte; pentru ca procesul de vorbire să cumuleze trăsăturile unei vorbiri reale, este necesară *vorbirea*

personalizată, datorită căreia se stabilește un climat psihologic normal, vorbirea cu reale degajări emotive, expresive etc. Aceasta este încă o dovadă a corectitudinii gândului de mai sus, conform căruia instruirea trebuie orientată nu spre dezvoltarea vorbirii, gândirii, memoriei în parte, ci spre evidența și dezvoltarea legăturilor dintre ele.

Savantul E. Passov stratifică mai multe trăsături ale vorbirii ca activitate în cadrul cărora am examinat în mod special motivarea, legătura cu personalitatea, caracterul structurat, productivitatea, caracterul ierarhic [10].

De o reală turnură constructivă în sensul valorificării vorbirii prin intermediul enunțului sunt cercetările lui I. Coteanu, M. Avram, Al. Graur, G. Boldescu etc.

Modelul D – activitatea comunicativă

La baza acestei activități stă **lingvistica comunicativă**. În practica mondială, primul model al acestei strategii a fost înaintat de cercetătorul L. Șcerba, care a formulat ierarhia sarcinilor comunicative, a propus în calitate de unitate a asimilării/învățării acțiunea (gândirea, dorințele plus mijloacele tipice de realizare a lor).

După aproape zece ani (1960), o strategie identică este formulată de N. Hornby. Tot ce este necesar la astfel de lecții este, în conformitate cu priceperile/deprinderile de a construi și a înțelege enunțul, să-l orientezi pe cel care învață spre situația necesară sau, mai preferabil, stimulând gândul, să alegi forma lingvistică pentru a-l reda.

L. Zommerfield înaintea teoriei câmpurilor semantico-funcționale, face o descriere comunicativă a limbii și clasifică **textul** în această descriere. Această preocupare este reflectată și în investigațiile L. Dolgova, care afirmă că **textul** ca model nu este atât o bază pentru redare, cât un mijloc, stimul, pretext pentru comunicare.

Schema modernă a procesului instructiv – de la sarcină spre mijloacele soluționării ei și de la trainingul verbal spre practica comunicativă – a fost definitivată la mijlocul anilor `70 ai secolului trecut (Christ, Piepho, Kochan etc.). Una dintre tendințele acestei orientări este ilustrată de K. Kumbal: comunicarea este imposibilă fără stăpânirea tehnicii vorbirii, adică fără **deprinderile** de a construi și a înțelege construcțiile verbale.

Baza comunicativității o constituie orientarea **acțională**, elaborată de L. Vâgotskii, I. Zimneaia, A. Leontiev. Învățarea se organizează în baza unui sistem funcțional verbal care are caracter complex, sistemic și include câteva verigi: motivul, intenția, activitatea de construire sintagmatică și paradigmatică a exprimării. Aceste constatări depășesc conceptul behaviorist al lui K. Hall, care reducea învățarea la dobândirea, achiziționarea **deprinderilor** prin următoarea teză: cu cât mai des este prezentat stimulul și urmează consolidarea (reacția), cu atât mai bună este însușirea.

A. Arutiunov își oprește atenția asupra unității învățării, care, în concepția lui, este



acțiunea verbală complexă, pe care o susținem completamente, realizabilă în trei deprinderi: *de a construi și a reproduce un text gramatical; de a construi și a reproduce un text conștientizat semantic; de a include și a scoate din text intenția comunicativă.*

O viziune mai proaspătă în acest sens oferă și cercetătorul M. Grigoroviță, care susține, pe deplin justificat, că o limbă străină se învață, în primul rând, pentru a putea comunica în această limbă. Afirmatia dată este reflectată și prin faptul că:

1. materialul de vorbire însușit cu ajutorul percepției fixării lui în scris este asimilat mai repede;
2. o lecție de limbă străină este și un factor de cultivare a vorbirii, nu numai o organizare de conversații uzuale;
3. vorbirea este un mijloc de formare a gândului, iar vorbirea exterioară este mijlocul de exprimare, de transmitere, de comunicare;
4. eficiența lecției rezidă și în modalitatea de operare cu exerciții de transfer, de vorbire productivă independentă.

Și M. Dragomirescu este preocupat de exersare, constatând că exercițiile sunt cele mai importante mijloace care contribuie la dezvoltarea deprinderilor de scriere și vorbire. Atât vorbirea, cât și scrierea trebuie să conlucreze activ și plenar pe tot parcursul activității la lecție. Studentul, ca subiect al învățării, trebuie să conștientizeze importanța egală a acestor două aspecte în formarea exprimării în limba pe care o învață. Autoarea

formulează și ideea că scrisul se prezintă și ca un suport în dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de vorbire orală, deoarece exprimarea în scris a ideilor ajută la automatizarea exprimării orale.

Scrisul învinge timiditatea studentului, îi dă încredere în posibilitățile lui și îi deschide calea spre automatizarea exprimării. Pentru ca scrisul să fie într-adevăr o treaptă spre această automatizare, mai accentuează M. Dragomirescu, trebuie ca el să reprezinte o activitate conștientă, nu mecanică.

Pornind de la ideea că învățarea scrisului este în legătură cu priceperea de a pronunța și a citi, toate priceperile converg spre același scop – de a dobândi deprinderea de exprimare corectă orală și scrisă în limba studiată.

Un rol decisiv în formarea vorbirii îl au și „imaginile auditive”, cum le numește Tarsuev. Trebuie să-i facem pe ascultători să audă sunetele limbii străine în cuvinte îmbinate în propoziții – modele de vorbire –, care să asigure imaginea conținutului cuvântului respectiv, pentru ca apoi să trecem la celelalte etape, care rămân obligatorii în dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de exprimare corectă în limba studiată. Pentru aceasta, poate fi de un real folos următoarea clasificare, promovată de savant:

Etapa I. Limbajul pasiv cuprinde ascultarea și citirea, cu cele două aspecte:



- a) *analitică*, în care atenția se concentrează asupra formei;
- b) *sintetică*, în care atenția se concentrează asupra conținutului.

Etapa II. Limbajul activ, care cuprinde exprimarea orală și cea scrisă și se manifestă reproductiv și productiv (sub două aspecte: *analitic*, în care numai forma este originală, și *sintetic*, în care subiectul își exprimă gândurile înveșmântate în forme proprii de exprimare).

Promotor al metodelor active, participative la lecție este și cercetătoarea C. Chiosa, care susține că practica unor operații de transformare, de trecere de la un tip al enunțului la altul trebuie să dezvăluie studenților mecanismele de funcționare a limbii, să-i plaseze în situația de a o utiliza în mod deliberat și în corespundere cu cerințele comunicării. Pentru a orienta gândirea studenților spre treapta de abstractizare necesară înțelegerii modului cum se structurează enunțul, este indicată utilizarea acestor operații, care se desprind din înseși mecanismele de funcționare a limbii, care constau în trecerea de la enunțuri autohtone concrete, foarte variate ca structură fonologică și conținut informațional, la formele de structură din ce în ce mai generale.

În aceeași arie de preocupări se încadrează mai multe dintre ideile promovate de cercetătorii din Moldova. Astfel, I. Melniciuc insistă expres asupra principiului legăturii și corelării tuturor aspectelor de

vorbire, iar M. Purice indică și argumentează judicios rolul conținutului lingvistic în formarea și generarea enunțului în vorbirea curentă. I. Berghia, inițiatorul instruirii situative în procesul învățării limbii române ca limbă maternă, G. Stog, cercetător care și-a adus contribuția la valorificarea ideilor ce țin de instruirea în grup, instruirea degajată promovează un învățământ cu repercusiuni reale în formarea unui vorbitor activ al limbii române. Comunicarea este interpretată ca mijloc și cale de instruire. Pentru ca procesul comunicativ să cumuleze trăsăturile unei comunicări reale, este necesară trecerea de la comunicarea de rol la cea personală, datorită căreia în sala de studiu se stabilește un climat psihologic normal. Este necesar, de asemenea, să fie utilizate toate felurile de comunicare interactivă, când profesorul și studentul interacționează în baza unei activități extraconstructive, perceptivă – când ambii recepționează informația cu statut de indivizi, nu în cadrul relației student-profesor.

Activismul verbal se manifestă numai atunci când studentul învață cum să includă în comportamentul său acțiuni verbale de fiecare dată când acest lucru este necesar pentru a satisface o necesitate a sa: să formuleze o întrebare, să convingă pe cineva de ceva etc. Orice enunț trebuie constituit astfel încât să aibă o influență verbală maximal eficientă asupra emoțiilor, să impulsioneze auditoriul la activitate, să influențeze gândirea, acționând,



în același timp, în corespundere cu intențiile vorbitorului.

Reflecțiile expuse mai sus, pe deplin judicioase în contextul orientării modelului de învățare dat, ne-au condus spre jalonarea câtorva domenii esențiale: învățarea **acțională/prin acțiuni** în vederea dezvoltării vorbirii; tehnica vorbirii – **deprinderile** care au un rol major în construirea enunțului; funcția **textului** în raport cu procesul de generare a vorbirii și rolul utilizării modalităților de alcătuire, modificare, transformare, extindere sau integrare a **enunțului** în șirul de acțiuni menite să formeze și să dezvolte vorbirea.

Bibliografie

1. Ahonen, Helena, *Generating Grammars for Structured Documents Using Grammatical Inference Methods*, University of Helsinki, 1996.
2. Bărbuță, Ion, *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*, Chișinău, Cartier, 2003.
3. Brăiescu, Ion, *Modernizarea metodelor de studiere a limbii străine*, București, 1966.
4. Bunescu, Vasile, *Învățarea deplină. Teorie și practică*, București, Editura didactică și Pedagogică, 1995.
5. Dragomirescu, Marcela, *Metodica predării limbii engleze*, București, 1966.
6. Furlan, Ivan, *Învățământul modern și instruirea intensivă*, București, Editura didactică și Pedagogică, 1975.
7. Лapidус, В.А., *Интенсификация процесса обучения иноязычной речи*, Москва, 1970.
8. Пассов, Е.И., *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*, Москва, Просвещение, 1985.
9. *Семантико-функциональные поля в лексике*, Ленинград, 1990.
10. Watzlawick, P., *Une logique de la communication*, Paris, 1988.

**Специальные средства коррекционного
физического воспитания для детей
раннего возраста со спастическим
синдромом двигательных нарушений**

**Special means of correctional physical
education for young children with spastic
syndrome of motor disorders**

**Мога Николай Данилович,
кандидат педагогических наук,
докторант кафедры ортопедагогики,
ортопсихологии и реабилитологии,
Факультет коррекционной
педагогики и психологии
Национального государственного
педагогического университета
им. М.П. Драгоманова
(Киев, Украина)**

CZU 37.013.82:376.22

Аннотация

В статье комплексно рассмотрены вопросы использования предметно-пространственной среды в организации эффективной системы коррекции двигательных нарушений у детей раннего возраста со спастическим синдромом. В первой части статьи доказывается, что само пространство зала или другого помещения, используемого для физической реабилитации детей упомянутого контингента, при необходимой предыдущей организации ее внутренней архитектоники может стать своеобразным средством коррекционного физического

воспитания. Рассматривается условное коррекционное 3 D-пространство (длина, ширина, высота), которое можно целенаправленно варьировать для достижения необходимого коррекционного эффекта в преодолении имеющихся у этих детей двигательных нарушений. Уменьшение пространственных параметров приводит к необходимой фиксации положения туловища и конечностей, способствует растяжению спастических мышечно-фациальных образований и достижению необходимого общего расслабления. Увеличение параметров 3 D-пространства позволяет улучшать подвижность в биозвеньях опорно-двигательного аппарата ребенка. При целенаправленном усложнении пространственных параметров стимулируются координационные способности ребенка.

Во второй части статьи рассмотрены вопросы материально-технического обеспечения коррекции двигательных нарушений у детей со спастическим синдромом, предложенные тренажерные конструкции, которые доказали свою эффективность в реальной физической реабилитации двигательных нарушений детей со спастическим синдромом. Речь идет о тренажерах, с помощью которых можно растягивать спазмированные мышцы, улучшать степень подвижности в тугоподвижных суставах, гармонизировать мышечно-фациальные образования, улучшать координационные способности ребенка.

В третьей части статьи анализируются варианты соотношения коррекционного 3 D-пространства со средствами МТО. Среди

наиболее удачных вариантов следует назвать «ограниченный» (когда тренажеры располагаются на ограниченной функциональной зоне), «центральный» (при котором тренажерная конструкция занимает центральное место в функциональной зоне), «периметральный» (в этом случае тренажеры располагаются по периметру функциональной зоны), «угловой» (тренажерная конструкция специально располагается в углу функционального пространства), «раздельный» (отдельное расположение функционального и тренажерного залов) и другие.

Ключевые слова: предметно-пространственную среда, тренажеры, дети раннего возраста, спастический синдром, корректирующее 3-D-пространство.

Abstract

The article comprehensively addresses the use of the subject-spatial environment in organizing an effective system for the correction of motor disorders in young children with spastic syndrome. In the first part of the article it is proved that the very space of the hall or another room used for the physical rehabilitation of children of the mentioned contingent, with the necessary previous organization of its internal architectonics, can become a kind of means of corrective physical education. The conditional correctional 3 D-space (length, width, height) is considered, which can be purposefully varied to achieve the necessary correctional effect in overcoming the motor disorders existing in these children. Reducing spatial parameters leads to the necessary fixation of the position of the trunk and extremities, helps to stretch spastic muscular-fascial formations and achieve the necessary general relaxation. The

increase in the parameters of 3 D-space allows you to improve mobility in the biological links of the musculoskeletal system of the child. With a targeted complication of spatial parameters, the coordination abilities of the child are stimulated.

The second part of the article addresses the issues of material and technical support for the correction of motor disorders in children with spastic syndrome. The proposed simulator designs that have proven effective in real physical rehabilitation of motor disorders of children with spastic syndrome. We are talking about simulators with which you can stretch spasmodic muscles, improve the degree of mobility in stiff joints, harmonize muscle-fascial formations, and improve the coordination abilities of a child.

In the third part of the article, the options for correlation of the correctional 3 D-space with MTO tools are analyzed. Among the most successful options should be called „limited” (when the simulators are located on a limited functional area), „central” (in which the simulator design is central to the functional area), „perimeter” (in this case, the simulators are located around the perimeter of the functional area), „Angular” (the simulator design is specially located in the corner of the functional space), „separate” (separate arrangement of the functional and gym) and others.

Keywords: subject-spatial environment, simulators, young children, spastic syndrome, corrective 3-D-space.

Материально-техническому обеспечению физической реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного

аппарата посвящено немало работ [1 - 10], но их анализ показал достаточно ограниченную информацию об использовании с целью коррекции условного коррекционного 3D-пространства двигательной-игровой зоны и применения тренажеров в работе с детьми раннего и младшего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений. Есть отдельные рекомендации по использованию медицинского оборудования, кушеток, валиков, но целостной системы педагогических технических средств не было обнаружено. Такая ситуация делает исследования этого направления весьма актуальным.

Цель статьи – охарактеризовать общие направления использования предметно-пространственной среды для повышения эффективности коррекции двигательных нарушений у детей раннего возраста со спастическим синдромом.

Обобщая многолетний опыт физической реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, предлагаем новое методологическое отношение к обычным параметрам пространства: длины, ширины и высоты [7; 10]. На коррекционных занятиях с детьми со спастическим синдромом двигательных нарушений было замечено, что этим параметрам можно варьировать для решения той или иной задачи по коррекции имеющихся двигательных нарушений.

Можно говорить о **корректирующем моделировании внутренней архитектуры зала, или о корректирующем 3 D-пространстве**. При таком подходе обычные пространственные параметры становятся достаточно эффективными коррекционными средствами в решении необходимых педагогических задач. Эту главную идею можно использовать следующим образом:

1. Искусственно уменьшать пространственные параметры двигательной-игровой зоны.
2. Искусственно увеличивать пространственные параметры двигательной-игровой зоны.
3. Искусственно нарушать гармоничные отношения параметров двигательной-игровой зоны: длины, ширины и высоты.
4. Искусственно усложнять пространственные параметры двигательной-игровой зоны.

Рассмотрим подробнее первый пункт этого условного алгоритма. Ребенку со спастическим синдромом рекомендуется воспринимать позу группирования, или позу «эмбриона» для достижения общего расслабления всего тела и необходимой исходной тонической гармонизации. Для этого педагогу необходимо уменьшить параметр длины пространства, на котором ребенок будет воспринимать положение лежа на спине или на боку. При таком варианте педагог может расположить ребенка между двух валиков, между двух модулей, между собой и валиком или



модулем, между собой и стеной. При уменьшении пространственного параметра ребенок должен принять позу группирования, необходимую для достижения коррекционного эффекта.

Можно уменьшать пространство, используя соответствующие материальные формы: например, расположить ребенка в пластмассовом тазике, автомобильной камере, специальной пластиковой бочке, коробке, модули и т.д. для принятия позы по-турецки, что приближается, по своим биомеханическими показателями, до эмбрионального положения.

Используя песочную терапию, можно формировать уменьшенные параметры, исполняющую лунки соответствующего размера, куда ребенок потом будет размещаться для лечения положением. Соответственно можно насыпать бугорки уменьшенного размера для достижения позы полу-эмбриона. в положении лежа на животе. Можно также насыпать два песочных холма, располагая их на близком расстоянии, а ребенка класть между ними на спину на теплый песок в позу эмбриона или полу-эмбриона.

Методический прием с уменьшением пространственных параметров во всех трех измерениях можно применить при упражнении в гамаке с занятиях по воздушной йоги. Гамак сделан из тонкой, но при этом прочной ткани, что позволяет ей растягиваться, скручиваться, провисать.

Дополнительные стропы помогают педагогу формировать с помощью этой ткани и веса тела необходимые корректирующие позы на основе уменьшения двигательного пространства ребенка, находящегося в гамаке – главной из них остается в позе эмбриона.

В парных коррекционных техниках (бэби-йога, парный боди-тренинг, бэби-пластик-шоу, динамическая гимнастика и др.) взрослого и ребенка уменьшение двигательного пространства достигается соответствующими действиями взрослого, направленными на формирование необходимой корректирующей позы. В этом случае тело взрослого можно рассматривать как своеобразный биологический тренажер, на котором и с которым справляется ребенок.

Первым направлением моделирования минимизированного пространства для упражнения ребенка можно считать формирование исходного положения взрослого перед началом коррекционного тренинга с ребенком со спастическим синдромом двигательных нарушений:

1. Взрослый принимает исходное положение, лежа на спине и сгибает свои нижние конечности (при этом можно опираться сзади на согнутые предплечья), формируя своим телом своеобразный гамак, в котором расположится ребенок в изгибающему эмбриональном положении.



2. Взрослый принимает исходное положение на боку в позе полу-эмбриона – предполагается, что ребенок примет аналогичное исходное положение впереди взрослого (спиной к нему) для необходимого начального расслабления.

3. Взрослый принимает исходное положение на низких четырех, максимально согнув туловище и конечности (в позе эмбриона), а ребенок при этом может лечь на взрослого сверху вдоль или поперек его тела в позу полу-эмбриона, что позволит расслабить ее напряженные спастические мышцы.

4. Взрослый принимает исходное положение, сидя с согнутыми ногами, опираясь в пол сзади выпрямленными руками. Для расслабления мышц ребенок может принять следующие положения: сидя на бедрах взрослого и повторяя его исходную позу, или лежа животом на согнутых коленях взрослого лицом к нему.

5. Взрослый принимает исходное положение, сидя по-турецки, согнув туловище и верхние конечности, чтобы держать ребенка (обхватывая ее руками) у себя на бедрах в аналогичном положении.

6. Взрослый принимает исходное положение на средних четвереньках, а ребенок при этом может подлезть под взрослого и принять позу на низких четырех (позу эмбриона), расположившись вдоль или поперек тела педагога или родителя.

7. Взрослый принимает исходное положение на высоких четвереньках на полусогнутых верхних и нижних конечностях. Ребенок размещается под взрослым в таких позах: на низких четвереньках, на средних четвереньках со сгибанием туловища и верхних конечностей; сидя по-турецки, сидя в позе группирование и тому подобное.

8. Взрослый принимает исходное положение на низких коленях, ребенок при этом располагается животом поперек колен взрослого в позе полу-эмбриона.

Теперь рассмотрим методические возможности **целенаправленного искусственного увеличения пространства двигательной игровой корректирующей зоны**, в которой периодически в течение занятия будет находиться ребенок. Это направление предусматривает следующее его использование:

➤ Искусственное увеличение пространства (длины) для исходного положения ребенка с целью растяжение спазмированных мышечных групп.

➤ Работа со сферическими поверхностями, которые стимулируют разгибание конечностей и растяжение спазмированных мышц-сгибателей.

➤ Искусственное увеличение высоты расположения игровых предметов-стимулов для усиления тенденций к выпрямления и разгибание согнутых



конечностей ребенка со спастическим синдромом.

➤ Увеличение длины дистанции, которую ребенок должен преодолеть на занятии различными способами: с помощью перекаты, ползание, передвижение на ягодицах, на корточках, на коленях, на ступнях и тому подобное.

➤ Увеличение высоты, на которую ребенок должен самостоятельно или с помощью взрослого залезть различными средствами, используя шведскую лестницу, или другую конструкцию для лазания.

➤ Увеличение длины и высоты траектории в метаниях различных предметов.

Рассмотрим подробнее направление использования искусственного увеличения условного 3D-пространства на примере использования в работе сферических поверхностей. Из традиционных средств можно назвать набивные валики разного диаметра: от 20-30 см до 45-55 см. В этом диапазоне наблюдается такая закономерность: чем больше диаметр валика, тем более сферическая его опорная поверхность, тем больше разгибательный эффект будет наблюдаться. Это поможет достичь необходимого коррекционного эффекта.

По собственному опыту коррекционной работы можно привести пример с использованием пластиковой бочки, объемом примерно 40-50 литров, которая

очень хорошо зарекомендовала себя в коррекционной работе по преодолению имеющихся у детей раннего возраста спастических двигательных нарушений. Конструкция бочки более жесткая, что придает ребенку уверенности, когда она находится на ней сверху в положении на спине. Бочка лучше качается вперед-назад, что придает коррекционного эффекта.

Современные технические возможности позволяют использовать в этом плане также сферические бочкообразные поролоновые модули, интересно оформлены в соответствующей цветовой гамме, что дополнительно привлекает внимание ребенка и мотивирует ее к двигательной игровой деятельности.

Говоря о искусственном увеличении длины для повышения эффективности коррекционного физического воспитания детей раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений, невозможно не вспомнить эффективное использование фитболов разного диаметра: от 45 см до 100 см и более. Ребенок располагается на фитболе в положении лежа на спине, после чего педагог выполняет последовательно покачивание вперед-назад, в стороны, потряхивание, сочетание покачивание с потряхивание. Искусственное увеличение длины тела и двигательной игровой пространства может быть достигнуто также при условии растяжения ребенка двумя специалистами



вдоль продольной линии тела: по две руки и две ноги, по одноименные руку и ногу, за противоположные руку и ногу (диагональный вариант). Таким образом, используется коррекционный потенциал увеличения длины условного 3 D-пространства.

Аналогичным образом можно использовать коррекционные возможности искусственного увеличения ширины двигательной-игровой зоны, в которой здесь и теперь находится ребенок. На том же фитболе можно не только растягивать тело ребенка (ее спазмированы мышце-сгибатели) в направлении длины, но и разводить верхние и нижние конечности в сторону, преодолевая, таким образом, напряжение в мышцах-аддукторах, сводящие конечности вместе. К тому же, при разгибании туловища будет увеличиваться высота прогиба в спине, что также будет дополнительно растягивать мышцы поверхностной фронтальной миофасциальной линии.

При целенаправленном **усложнении пространственных параметров условного коррекционного 3 D-пространства стимулируются координационные способности ребенка**, являясь весьма актуальным для детей раннего возраста со спастическим типом двигательных нарушений (особенно церебрального уровня). Это осложнение может быть достигнуто различными путями:

А. Искусственным сужением пути для передвижения ребенка.

Б. Искусственным повышением опорной поверхности, по которой будет передвигаться ребенок.

В. Наличием искусственных горизонтальных или вертикальных препятствий на пути передвижения ребенка.

Г. Искусственным усложнением пространства для передвижения ребенка: используя нестандартную траекторию для передвижения, изменяя соотношение ширины и высоты условного «коридора», по которому ребенок будет передвигаться, комбинируя горизонтальные и вертикальные препятствия по типу «лабиринта» и тому подобное.

Теперь подробнее остановимся на возможностях материально-технического обеспечения (МТО) коррекции двигательных нарушений [9] у детей со спастическим синдромом, на их классифицировании. Мы придерживаемся подхода, который был сформулирован нами значительно раньше относительно использования МТО в двигательной реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [7]. Этот подход предусматривает три основных вида МТО в системе коррекционного физического воспитания указанной категории детей:

1. Относительно крупногабаритное стационарное физкультурное оборудование, формирующее основу архитектоники физкультурного зала или площадки.
2. Физкультурные тренажеры (типичные, авторские, нестандартные).
3. Относительно мелкий индивидуальный физкультурно-игровой инвентарь.

Говоря о крупногабаритном стационарном физкультурном оборудовании для коррекции двигательных нарушений у детей раннего возраста со спастическим синдромом, необходимо сформулировать основные требования к его техническим и методическим характеристикам:

А. Оно не может быть очень большим по размеру, чтобы не напугать ребенка.

Б. Оно не может быть высоким, потому что дети в этом возрасте боятся высоты.

В. Надо предотвращать использование металлических поверхностей конструкций, особенно в холодное время года, потому что прикосновения к холодной поверхности металла могут усилить спазм напряженных мышц у ребенка со спастическим синдромом.

Г) Желательно, чтобы при раскачивании оно не скрипело, не пугало ребенка громкими звуками.

Следует отметить, что в отношении детей именно раннего возраста степень использования относительно крупногабаритного физкультурного оборудования значительно меньше, чем у

детей дошкольного возраста. Говоря о детях со спастическим синдромом двигательных нарушений, можно предложить такие проверенные временем конструкции [3; 5; 7]:

1. Батуты различных конструкций.
2. Детские гимнастические скамейки различных размеров.
3. Деревянные шведские лестницы.
4. Гимнастические маты.
5. Конструкция «Ugul» (специальная клетка для разработки суставов и растяжения спазмированных мышц).
6. Детский хореографический станок (поручень) для стояния и ходьбы.
7. В коррекционной работе с детьми со спастическим типом двигательных нарушений львиную долю составляют именно тренажерные конструкции, к которым следует отнести:
 8. Станок Текорюса (модифицированный авторский вариант – тренажер «Гномик»).
 9. Мини-батут.
 10. Гамак для занятий воздушной йогой.
 11. Тренажер «Карниз».
 12. Тренажер «Звездолет».
 13. Тренажер «Дирижабль».
 14. Тренажер «Зебра» (универсальная скамья для упражнений в положении сидя).
 15. Фитболы разного диаметра.

16. Пластиковая бочка (объемом 40-50 литров).
17. Тренажер «Подвесной мост».
18. Тренажер «Бамбучина».
19. Тренажер «Струна».
20. Тренажер «Канатная дорога».
21. Тренажер Гросса.
22. Тренажер «Беспокойная пирамида», который состоит из трех отдельных тренажеров «Дощечки-вращалочки», «Лодочки», «Качалочки».
23. Тренажер «Стул-Непоседа».
24. Тренажер «Луза».
25. Тренажеры «рукоход-поручни».
26. Тренажер «Призма».
27. Тренажер «Ось».
28. Тренажер «Лифт».
29. Тренажер «Фуникулер».
30. Тренажер «Ослик».
31. Тренажер «Чудо-лесенка».
32. Тренажер «Шест».
33. Тренажер «Ковер-самолет».
34. Тренажер «Паутина» и другие.

Главным требованием к таким тренажерам есть пожелания сделать из них тренажер-игрушку [8], чтобы маленькие дети со спастическими проблемами относились к ним положительно как к большой игрушки. Прежде всего, это касается игрового образа тренажера, который должен ассоциироваться у ребенка с каким-то известным ей предметом или (что лучше) с живым персонажем сказок, мультиков, компьютерных игр.

Положительное отношение к сказочному образному тренажеру значительно повысит мотивацию ребенка к упражнениям и позволит достичь большего коррекционного эффекта.

Относительно малышей со спастическим синдромом двигательных нарушений, надо отметить, что в индивидуальной работе с ними следует отдавать предпочтение так называемому биологическому тренажеру, который в условиях умелого использования может стать телом взрослого (педагога). В практике физической реабилитации детей, страдающих церебральным параличом, уже относительно давно существует метод «ГАН-ДО», в котором взрослый искусственно объединяется с больным ребенком специальными фиксаторами и они вместе (при управляющей роли взрослого) пытаются усваивать правильные двигательные паттерны. Общеизвестно, что для ребенка раннего возраста телесный контакт с взрослым человеком (матерью, отцом, родными, педагогом) имеет большое психофизиологическое значение: успокаивает ребенка, расслабляет его во время временного напряжения, придает уверенности в себе, чувство защищенности и способствует, таким образом, достижению необходимого коррекционного эффекта.

Рассматривая относительно мелкий индивидуальный физкультурно-игровой инвентарь, можно рекомендовать



следующие предметы для коррекционного упражнения:

1. Гимнастическая палка.
2. Гимнастический обруч.
3. Резиновое кольцо.
4. Теннисный мячик.
5. Валики различного размера.
6. Вращающийся диск.
7. Веревка.

8. «Ступалки» различных конструкций (приспособление для кистевого захвата, которые используются для принятия упоров лежа и при передвижениях на средних и высоких четырех).

9. Обычные резиновые мячи разного диаметра.

10. Различные шарики.

11. Кубики.

12. Брусочки.

13. Пенополиуретановые коврики.

14. Различные деревянные или пластмассовые элементы (детали) от конструкторов и прочее.

Следует отметить, что наибольший эффект дает **правильное сочетание возможностей условного коррекционного 3D-пространства и материально-технического обеспечения физической реабилитации** детей раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений. Рассмотрим это на конкретных примерах:

Пример 1: искусственно уменьшаем пространство (длину и ширину) плюс

используем автомобильную камеру для формирования у ребенка позы сидя по-турецки для достижения необходимого расслабления опорно-двигательного аппарата ребенка. Камера при этом может занимать центральное положение в зале.

Пример 2: искусственно уменьшаем пространство (высоту), плюс используем тренажер «Рукоход» (необходимое их количество) для стимулирования функции ползания на животе и по-пластунски и формирования перекрестного типа координации верхних и нижних конечностей. Тренажеры при этом можно располагать периметрально, то есть по периметру зала.

Пример 3: искусственно увеличиваем пространство (длину), плюс используем тренажер «Бамбучину» для растяжения спазмированных мышечных групп тазового пояса и нижних конечностей; формируем шаговую функцию ног. При этом используется верхний вариант расположения конструкций.

Пример 4: искусственно увеличиваем пространство (высоту) плюс используем тренажер «Канатная дорога» для формирования реакций выпрямления туловища и конечностей, профилактики кифотической осанки и преодоления тугоподвижности в суставах рук. Это может быть угловой вариант расположения тренажера.

Резюмируя содержание вышеизложенного необходимо сделать предварительные выводы:

1. В доступной нам литературе не было найдено информации о системном использовании коррекционного 3D-пространства двигательной игровой зоны для детей раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений.

2. В физической реабилитации данного контингента детей коррекционные возможности 3D-пространства можно реализовывать по следующим направлениям: искусственное уменьшение пространства, искусственное увеличение пространства, искусственное усложнение пространства.

3. Материальное обеспечение физической реабилитации данного контингента детей целесообразно разделять на три основных вида: относительно крупногабаритный стационарное физкультурное оборудование, физкультурные тренажеры и относительно мелкий индивидуальный двигательной игровой инвентарь, сохраняя доминирующее значение использования именно специальных тренажеров.

4. Наибольший коррекционный эффект использования предметно-пространственной среды для коррекции двигательных нарушений дает правильное сочетание возможностей условного 3D-пространства и материально-технического обеспечения физической реабилитации детей раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы мы видим в предварительной разработке и практической апробации наиболее эффективных вариантов сочетания возможностей условного коррекционного 3D-пространства и материально-технического обеспечения для преодоления конкретных двигательных нарушений у детей раннего возраста со спастическим синдромом.

Список использованных источников

1. Абуков А.Ф., Ефименко Н.Н. Технические системы обратной связи (ТСОС) в физическом воспитании и оздоровлении детей/А.Ф. Абуков, Н.Н. Ефименко//Наша школа. – 2002. – № 1. – С. 62-65.
2. Верхало Ю.Н. Тренажеры и устройства для восстановления здоровья и рекреации инвалидов/Ю. Н. Верхало. – М.: Советский спорт, 2004. – 536 с.
3. Гросс Н.А. Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата/Н.А. Гросс – М.: Советский спорт, 2000. – 220 с.
4. Гросс Ю.А. Применение тренажёрных устройств в реабилитационных занятиях физическими упражнениями детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Автореф. Дис. канд. пед. наук/Ю. А. Гросс. – М., 1998. – 21 с.
5. Евсеев С.П. Материально-техническое обеспечение в адаптивной физической культуре: учеб. пособие для

вузов/С. П. Евсеев, С.Ф. Курдыбайло, В. Г. Суслев. – М. : Советский спорт, 2000. – 152 с.

6. Евсеев С.П. Тан-до: профессия – тренажер/С.П. Евсеев, В.И. Илларионов, В.В. Певченко//Адаптивная физическая культура. – 2000. – №1 / 2. – С. 21-24.

7. Ефименко Н.Н., Мога Н.Д. Авторские тренажеры в физическом воспитании и двигательной реабилитации детей : учебное пособие/Н. Н. Ефименко, Н. Д. Мога. – Винница : Глобус Пресс, 2011. – 218 с., ил.

8. Мога Н.Д., Ефименко Н.Н. Тренажеры-игрушки (материально-техническое обеспечение физического воспитания и оздоровления детей) Н.Д. Мога, Н.Н. Ефименко//Наша школа. – 2003. – № 3. – С. 35-39.

9. Мога Н.Д. Принципы использования тренажеров в физическом воспитании дошкольников, страдающих ДЦП/Н.Д. Мога//Медработник дошкольного образовательного учреждения. – 2009. – №1. – С. 35-43.

10. Мога Н. Д. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом: Дис... кан. пед. наук: 13.00.03 – Защищена 19.01.2008; Утв. 2.08.2008/Н.Д. Мога. – Одесса, 2008. – 215 с.

**The system of correction motor of violations
in children of early age with spastic
syndrome by means of physical education**
**Система коррекции спастических форм
двигательных нарушений у детей
раннего возраста средствами
физического воспитания**

**Мога Николай Данилович,
кандидат педагогических наук,
докторант кафедры ортопедагогики,
ортопсихологии и реабилитологии,
Факультет коррекционной
педагогики и психологии
Национального государственного
педагогического университета
им. М.П. Драгоманова
(Киев, Украина)**

CZU 37.013.82:376.1

Abstract

The article describes modern modeling of physical rehabilitation processes for persons with musculoskeletal system disorders, it is discovered a significant deficiency of this aspect in modern rehabilitation systems.

Structured and logically constructed rehabilitation system model is designed, which includes four effective units: physical development monitoring and spastic motor disorders monitoring (I); strategies and tactics of corrective actions (II); spastic motor disorders form correction (III). The last include: gaming, hyper-correction, contraindications, sufficient exercises repetition, objectivity, individual differentiation of the load;

control and adjustment of the correction process (IV). It is briefly revealed the internal structure of each these blocks in the form of conditional sections; the interaction between blocks and sections of the working model is shown to achieve maximum efficiency in the whole system. The structuring formation factor of rehabilitation model system is the purpose of its activity, the specific target results that are planned to be achieved.

The pre-designed working model of the correction system of movement disorders spastic forms of tender age children by physical education means will be tested in the process of forming a pedagogical experiment.

Keywords: system, model, structure, interconnection, correction, goal, efficiency.

Ways development of effective socialization of children with musculoskeletal system disorders requires a global system-targeted approach. It should include medical rehabilitation, physical rehabilitation, and psychological rehabilitation with a focus on the ultimate effective socialization of the certain children contingent. This also applies to the comprehensive rehabilitation of tender age children with spastic paresis. In our opinion, it makes sense to develop relatively autonomous rehabilitation systems based on listed areas, and then to work out synergistic relationships of these systems to achieve effective children socialization.

At various times, attempts have been made to develop such models by specialists in physical rehabilitation. Therefore, Zhuravleva

A.I. [5] suggested their vision of the therapeutic and prophylactic effect of physical training (Fig. 1).

Among the main areas of physical education opportunities using the author named the following:

1. **Non-specific** (general) action.
2. **Pathogenetic** (therapeutic) action.
3. **Stimulating** effect: enhancement of proprioceptive afferentation, increase of CNS tone, activation of all physiological functions, bioenergy, metabolism; enhancing the functionality of the body.
4. **Compensatory** action: active mobilization of compensatory mechanisms, formation of stable compensation of the affected system, organ; compensatory replacement of the lost function.
5. **Trophic** effect: activation of trophic function of nervous system, improvement of enzymatic oxidation processes, stimulation of immunobiological systems, mobilization of plastic processes and tissue regeneration, normalization of impaired metabolism.

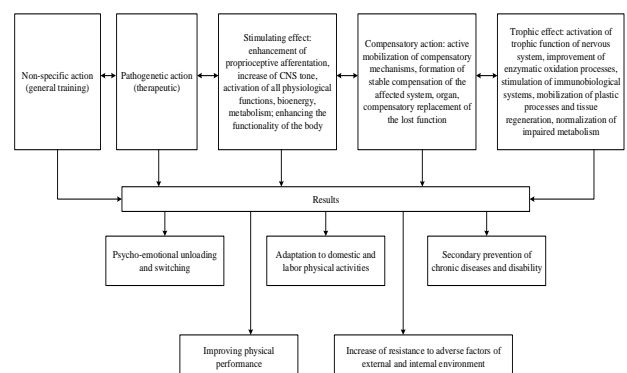


Figure 1. Therapeutic and preventive effect of physical training

The implementation of these directions will eventually lead to the achievement of such main target results as improving physical working capacity and increasing resistance to negative factors of the external and internal environment.

It should be noted that the variants of the physical exercise influence the disease or the affected organ in the proposed variant is spelled out quite comprehensively, but the pedagogical direction of physical rehabilitation is limited only by indicating the presence of a general positive training effect without its necessary detail and specification. It is well known that this direction involves actions on three vectors: strengthening of the anatomical and physiological components of the organism motor functional systems, formation of basic movements in children and development of physical qualities, through which these movements will be realized. In addition, the proposed model does not spell out the principles of using physical training opportunities, basic methods of management and, most importantly, the means of prevention, correction and compensation of inhibited or lost motor function. This gives us reason to consider the proposed strategy not as a model of a holistic system, but as a fragment of such a system model, which needs further elaboration.

On this basis, the **purpose** of the article is to develop a working model for the correction of movement disorders spastic

forms of tender age children by means of correctional physical education.

Achieving this purpose involves solving the following **tasks**:

1. Variants search of using models of physical education means for children physical rehabilitation with musculoskeletal system disorders.
2. Find out the unresolved aspects of the process modeling.
3. Development of a preliminary working model for the movement disorders correction of spastic forms of tender age children by corrective physical education means.

With regard to the physical rehabilitation model of children with musculoskeletal disorders, such attempts have already been made, in particular, by M.M. Efimenko, who proposed his correctional physical education model of preschool children with musculoskeletal system disorders, his extensive experience and use of the systematic approach principles made it possible to present the model as an interdependent structure:

I. Pedagogical diagnostics block of movement disorders.

II. Corrections planning block.

III. Content block of physical rehabilitation.

IV. Corrective action management block.

These sequential numbering is not accidental and reflects the logical sequence of above system components implementation.

The primary should always be the unit of physical development diagnosis and classification, motor readiness and available motor disorders. Initial monitoring of these child development components is obligatory and determines the corrective-improving strategy of the pedagogical process. After analyzing the received information, the medical-pedagogical composition of the preschool institution may proceed to the implementation of the individualization and programming unit responsible for planning the pedagogical process (correction strategy and tactics) for one or several years.

The third block of content correction is the most working, which translates into practice the information obtained during the implementation of the previous two blocks. It is about the process of children movement disorders correction with the use of physical education. This unit has four sections, which are logically responsible for the forms and variants of corrective measures, the selection of correction tools, its methodological support and the used material and technical provision.

The management unit completes this model, which is responsible for controlling and correcting the pedagogical process and joining different corrective directions. It is assumed that this correctional physical education model of children with musculoskeletal system disorders is the most adequate to achieve this goal. In the following subsections of this part,

each of the model's conditional blocks will be described in more detail.

I. Monitoring of physical development and spastic motor disorders.

Purpose of pedagogical diagnostics unit is described by its name: diagnostics and classification. The term „diagnostics” is used here in a universal, broad sense, both as medical clinical diagnostics, and as medical-pedagogical diagnostics using specific author's tests („pedagogical neurology”), and as classical physical culture testing. It is possible to talk about *monitoring of physical development, physical fitness and existing children motor disorders*.

We assume that motor disorders have the same structure as motor development. The latter, in our opinion, consists of three components: physical development, basic movements and motor qualities. Each of these components and their combination can affect children movement disorders and the degree of their severity in different ways.

Movement disorders should mean underdevelopment or distortion of the anatomical and physiological body components (muscle tone, presence of myofascial distortions, condition of joints, architectonics of bones, improper installation of the torso, limbs, etc.) and such components of the child's motor activity as a means (skills) of the basic movement, a set of motor qualities (strength, flexibility, agility, speed and endurance) that lead to a corresponding

decrease in the end result of a particular activity type, for example, standing, moving, dressing-undressing, various manual manipulations with objects, etc.

In our opinion, these numerous and disparate disorders should be grouped into several **typical complexes of motor disorders** that would be united primarily based on the level of nervous system lesion.

Our thirty year experience in correctional physical education of preschool and primary school children with musculoskeletal system disorders suggest that the absolute majority of these disorders have a neurogenic basis. That is, they appear due to various problems of the intraperitoneal period or directly during childbirth. In the course of such complicated labor, the central and peripheral nervous systems of the baby are suppressed or injured. The main factors of such a negative impact on the CNS are traditionally attributed to various types of the skull injuries (brain) and spine (spinal cord), as well as varieties of hypoxia (oxygen starvation). Quite often, these causes have mixed nature – traumatic-hypoxic. This becomes the cause of the various motor disorders development in children.

In this regard, it was appropriate to introduce such unifying types of movement disorders as:

1. **Cerebral (cranial) type.**
2. **Cervical type.**
3. **Lumbar type.**

4. Mixed type (cerebral-cervical, cervical-lumbar, cerebral-cervical-lumbar).

The thoracic type of motor disorders was decided not to be included in the proposed classification since the injuries of the thoracic spine are rather rare compared to the injuries of the cervical and lumbar divisions. However, it is possible that in the future the thoracic (dorsal) type will take its place in the new neuro-pedagogical classification of movement disorders in children.

II. Corrective action strategy and tactics.

After receiving the necessary data through monitoring, the educator should undertake the development of physical education and rehabilitation planning for children. This planning will mean developing a corrective strategy and tactics for each typological group (cerebral, cervical, lumbar and mixed types) or for a particular child with a particular type of movement disorder. We discussed the *differentiation of movement disorders* in the previous section, but it is necessary to formulate general methodological positions on the *individualization of the corrective process*.

Depending on the degree of movement disorders, their stability, the timing of the correction beginning, its duration and effectiveness, the methodological filling of the complex corrective program is gradually transformed and passes the following stages:

I. *medical and health stage;*

II. *correction and development stage;*

III. *adaptive-supporting stage;*

The general features of individualization of movement correction programs include the following: the exact basic diagnosis, related diagnoses, age of the child, gender of the child, the level of his physical development, features of the existing movement disorders, the degree of preservation of intelligence, etc.

Developing a promising corrective program for the motor development of a child (or children of a typical mini-group) is a generalized previous plan, that should briefly reflect what the child should master, what steps to go through, and in what sequence, steps intended duration, steps intensity of corrective actions (forms of employment). This is the strategy of the correction process. Next, it is necessary to specify individualized methodological recommendations for the practical implementation of certain provisions of a prospective correction program for one child or a typological children subgroup (tactics of the correction process).

From the above we see that the block of planning of corrective actions forms „big” and „small” planning, thereby determining *the strategy and tactics* of corrective physical education of children with musculoskeletal system disorders. More details about corrective physical education planning will be discussed in the relevant sections of the thesis.

III. Spastic type motor disorders correction.

The content of physical rehabilitation is the most working, it is responsible for the necessary corrective influence on overcoming certain problems in the motor sphere of children. It consists of four main sections:

1. *Section of forms and options* includes all possible forms of physical education and rehabilitation of children, which can be applied by teachers and doctors in the conditions of preschool educational institution (both specialized and combined type), as well as parents in the conditions of the home (family) to overcome existing motor disorders in children. This section is also responsible for the variety of application forms that apply to each institution.

2. *Means section* is responsible for the whole arsenal of the main means of corrective influence on the motor sphere of a child with musculoskeletal system disorders. Traditional means of physical education of children include physical exercise, natural factors of the environment and hygienic procedures. *Exercise with correctional orientation* is a priority in relation to the considered dissertation theme.

3. *The methods section* is one of the most important in the system of children correctional physical education, since the effectiveness of correction usually depends not only on what the children under the guidance of the teacher will do, but on *how they will perform these exercises*.

While revealing the structure of this section, it is necessary to distinguish such mandatory methodological positions as general methodological (pedagogical) approaches, special methods of physical education, and specific methods of children movement disorders correction.

4. **Logistics Section** is responsible for the organization of object-space environment in the process of corrective physical education of tender age children with musculoskeletal system disorders.

IV. Process control and adjustment

A complete corrective physical education system of children with musculoskeletal system disorders is impossible without the management and control of the pedagogical process. This block has two sections:

1. **The correctional measures management section** takes care of regular control by the relevant persons of the leading level and leading specialists on all implementation stages of the corrective physical education system of children with musculoskeletal system disorders. First, it concerns the monitoring of the children physical development and motor readiness, the analysis of the obtained data and the drawn conclusions. At this stage, it is very important to correctly classify the identified children movement disorders.

2. **The coupling and coordination section** serves to realize the optimal interactions

between the physical education instructor (teacher) and other specialists of motor and other rehabilitation system of children with musculoskeletal system disorders. After all, all full-time and freelance professionals must work in one direction to achieve this goal. In this regard, the collaboration of the physical education instructor with the exercise therapy instructor, massage therapist, swimming instructor, neuropathologist, orthopedic physician, nurse physiotherapist, choreographer, chiropractor, psychologist, speech therapist, should be very close.

V. Correction purpose (obtained target results)

Guided by the principle of goal setting and the synergistic functioning principle of various kinds systems (including pedagogical macrosystems), we share the thesis that the most useful target result of the system activity is the main system-forming factor. However, in our opinion, there are some discussion methodological positions that need to be discussed. Thus, VA Kartashov expressed his opinion on the „anokhin” system-forming factor and proposed to **replace the concept of „target result” with the concept of „desire to achieve this result”**. Indeed, in itself, the goal will not be able to induce a child with musculoskeletal system disorders to achieve it successfully – it is needed a great desire for this child to achieve this goal. With this option, we come to the **motivation problem**, which really exists in the special pedagogy in general

(in all its branches), and in correctional physical education in particular. Thus, **motivation** (*the desire to engage, experiencing various inconveniences, physical discomfort, and even pain, achieving the goal*) becomes a **fundamental category in the physical rehabilitation of children through physical education**. So, teacher must motivate the children with musculoskeletal system disorders to overcome the famous barrier „I can not, I do not want, I will not”, which is most characteristic for a child with health restrictions.

The parents of the children involved in our Odessa Center feel the importance of this kind of approach. One of the mothers expressed their position as follows: „Thank you for the fact that at your classes instructors do not force the child to mechanically perform this or that exercise, but play with him/her, creating the conditions for the willing, desired performance of the necessary corrective exercises.” It turns out that motivation is created on two levels: pedagogical („I want you to want to do it”) and personal („it depends on me how much I want to do it”). We again see a dual couple – „child-teacher”. Thus, the child is an open psychosomatic system, and the teacher presents an external system of corrective physical education of children with musculoskeletal system disorders. Therefore, we are actually dealing with two systems – the personal and the pedagogical. So, what should be considered as

a system-forming factor? It may be a universal system-building factor that will activate the mentioned above two systems.

In this connection, it is important to discuss **the phenomenon of dual targeting**, dividing the concept of purpose into „*the purpose of the biological system itself*” (the child with his motor-game manifestations and wishes) and the *pedagogical purpose of the supersystem* (teacher planning the process of movement disorders correction of this child category). The first characterizes largely *the biological motor system* (the body of the child and the CNS nervous management structures). The second is more about *the pedagogical corrective system of children physical education* (a kind of add-on option). Perhaps the „child with health restrictions” system is included in the more global „correctional physical education” system and is interdependent as a subsystem. In this case, the purpose of the global system must be the purpose of the subsystem. But there may be a contradiction between the pedagogical goal and the biological capabilities of the child as a subsystem. This problem will be solved at the level of the patient's mind: how he/she will evaluate his/her abilities regarding the goal set by the teacher. The dialectic of possible relationships between these two positions should be taken into account. *Perhaps at the intersection of these two levels of goal-setting (biological and pedagogical), may need to look for the most optimal variant of the target*

result, which will become a system-forming factor at each current moment of correctional physical education.

Taking this approach further, the obvious question is to choose the correct pedagogical goal setting that would not only coincide with the biological goal level, but also rather be slightly ahead the type of immediate development zone. In this case, the biological capabilities of the child would be guided by the teacher's proposed target level, as if they were drawn to it. We consider this stimulating approach to the motor rehabilitation of children with musculoskeletal system disorders appropriate.

In this case, it will be about the mental potential of a child with health restrictions. This phenomenon was noted by L.T. Grieving with co-authors (1984) – they proposed a schematic diagram of the pathomechanism of secondary motor disorders occurrence of children with primary mental retardation on the basis of reduced physical motivation of activity.

It is known that children with musculoskeletal system disorders quite often have certain types of mental retardation. This may be the primary cause of decreased motivation („I don't want to, I won't”). In cases of preserved mental status, there may also be a motivation decrease due to limited opportunities due to paralysis, paresis, etc. („can not”). The combined errors of both physical and mental status double decrease the

motivation of motor-game activity. The only starting point that can counteract this – is congenital kinesophilia, a feeling of muscular hunger, which is also present in a child with health restrictions.

It is not necessary to talk more about the target result or the useful result of the activity (because these concepts can explain nothing to the child with health restrictions), but about **the target image or the target motor-game situation**. Information designed in the form of a game image is understandable to any child, even mentally retarded. It will also be understood the motor-game situation in which our hero must prove himself, his abilities. According to M.O. Bernstein [2], if from the simplest and often repetitive motor acts move to more complex, often chain, subject actions related to the overcoming of external variable conditions and resistances, the wide variability of the motor composition of the action becomes already common the rule. From this, the scientist concludes that, speaking macroscopically about the program of motor act as a whole, can not find for it a determinant other than the **image or representation of the actionresult** (highlighted by me – M. D.) (final or step), on which this is directed to comprehension of the arising moving problem. *The target, accessible for perception of child with health restrictions motor-game image (result, situation), should become the main system-forming factor of the correction process as a pedagogical macrosystem.*

In addition to the goal image, there are three main levels of the goal motor result:

- **Typical option** – most common: it is about the achievement of sick children motive results that are inferior to their healthy peers, but in such a way that allow them to some extent successfully adapt to the educational, living, industrial and social conditions of life.

- **Selective option** – involves the achievement of diseased children by certain motor functions, qualities or parameters of results movements of healthy peers. For example, with the hemiparetic form of cerebral palsy on a less affected arm, to achieve normative indices of healthy children according to wrist dynamometry, manipulation of the brush, speed of hand movements, etc.

- **Specific option** – when in individual movements or motor qualities it is planned to reach a level that exceeds the age norm of healthy children. This variant has a deep physiological justification of the known data about the compensation mechanisms of impaired function in the child's body by replacing it with the stored one (by increasing its activity). This option is suitable for so-called non-walking children, able to move only with the help of a trolley, crutches, a splint and some other means. The strength of the muscles of the upper limbs in such children should exceed the age norm of healthy children.

In practice, however, the above options for planning the target result are rarely used in a „pure” form – for the most part, a complex of two or three variants is based on a strategy of correcting motor disorders.

Overall, the approach presented above is very relevant and has a well-grounded, time-tested basis, but there is a need to adapt them to the specifics of our study. The main logical scheme for building a model of the future system must be preserved: diagnostics – planning – correction – management of the correction process. In addition, this is quite logical: each global model of the system has both an invariant (unchanged at its base) component and a variational component (which must vary according to the specifics of the contingent and features of the correction process).

First, it is necessary to take into account the specifics of correctional work with tender age children. This significant feature should be reflected in the principles of correctional physical education of the said children contingent. Secondly, the peculiarities of working with children of the first three years with spastic paresis types by means of physical education should find their proper expression in the correction methods of the mentioned motor disorders. It becomes clear that this specificity should also be taken into account in the selection of motor disorders correction methods of the spastic type.

In our opinion, which is already traditional [1], the main system-forming factor is the goal, so the target block (V) has to form a model for the future correction system. As the goal can be reached, not reached or exceeded by level, this conditional block can reflect **the actual obtained target results**.

It precedes to the working model of the formulation system both general and specific principles of corrective physical education of tender age children with spastic type of movement disorders. It will influence the choice of content of the next blocks of the real correction system.

The system will never function efficiently unless proper monitoring of the physical development of the specified children contingent has been carried out beforehand and the specificity of their impaired movement is detected (block I). This block provides comprehensive diagnosis of the psychophysical condition of tender age children through medical (clinical) monitoring, pedagogical diagnostics (based on the author's tests), and psychological testing of children. This approach will provide objective information about the general condition of a particular child and help differentiate its urgent physical status. It should be added that we propose to the already well-known variants offered by N.N. Efimenko types of impaired neurogenic etiology to add another, which was predicted by the author of the new classification in prospective development – is a **thoracic type**, that will integrate all variants of movement disorders that led to trauma or ischemia of the thoracic segments of the spinal column (Th1-Th12). They are not as numerous as cervical and lumbar movement, but they take place in the practice of physical rehabilitation.

After obtaining the necessary data of monitoring physical development and spastic

motor disorders, the next block of strategy and tactics of corrective actions (block II) is updated, which provides for the development of both general strategic action programs for one or another typological children group, and individual corrective programs.

Based on this strategy and tactics, the next block III is formed, which is responsible for correcting spastic disorders of tender age children. In order to concentrate on the main, it decided to leave two main sections: tools and methods. The main remedies for motor disorders include massage, hydrocorrection, physiotherapy, posture treatment, and special correction exercises. Among the main methods of motor disorders correction of the spastic type are the following: evolutionary, game (theatrical), the primacy of release (relaxation), the method of generating the archetypal potential of the unconscious, psychosomatic methods, the method of re-circular construction classes, etc.

No system will operate fully and efficiently without a proper unit of process control and adjustments (IV). This block should provide the control of all previous blocks: monitoring (I), strategies and tactics of corrective actions (II) and, of course, spastic type motor disorders corrections (III). Once the relevant information on the operation of these units is obtained, the necessary adjustment of their activities is made to increase the efficiency of the whole system. Below is a graphical working model of spastic type motor disorders corrections of tender age children with help of physical education (Fig. 2).

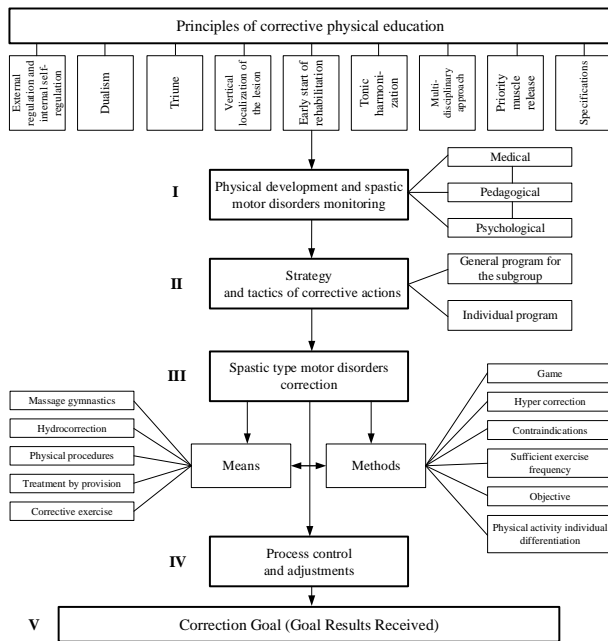


Figure 2. Model of movement disorders rehabilitation system of tender age children with spastic paresis by means of physical education

Summarizing the research, it makes sense to formulate its preliminary **conclusions**:

1. In the practice of physical rehabilitation of persons with musculoskeletal system disorders, there have already been attempts by some specialists to build a model of a holistic system of using the possibilities of corrective physical education.

2. The analysis of these variants revealed the lack of both model structural components and their content.

3. An attempt was made to develop a comprehensive working model of the spastic type motor disorders corrections of tender age children with help of physical education, which was presented in graphical form.

The prospect of developing this research area should include the search for new

effective systemic impact components and optimal interconnections between individual components and all model components to maximize the effectiveness of the correctional system.

Библиография

1. Анохин, П.К. (1975), *Очерки по физиологии функциональных систем*, Медицина, Москва, 448 с.

2. Бернштейн, Н.А. (1947), *О построении движений*, Государственное издательство медицинской литературы, Москва, 255 с.

3. Епифанов, В.А., Епифанов, А.В. (2013), *Реабилитация в неврологии*, ГЭОТАР – Медиа, Москва, 416 с.

4. Єфименко, М.М. Основи корекційно спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату: Дис. докт. – Київ, 2014. – 441 с.

5. Журавлева, А.И., Граевская, Н.Д. *Спортивная медицина и лечебная физкультура/Руководство для врачей//М.: Медицина, 1993. – 432 с.: ил.*

References

1. Anohin, P.K. (1975), *Essays about the physiology of functional systems* [Oчерки по физиологии функциональных систем], Medicina, Moscow, 448 p.

2. Bernstein, N.A. (1947), *About the movements construction* [O postroenii

dvizhenij], Gosudarstvennoye izdatel'stvo meditsinskoy literatury, Moscow, 255 p.

3. Epifanov, V.A., Epifanov, A.V. (2013), *Rehabilitation in Neurology* [Reabiliaciya v nevrologii], GEOTAR – Media, Moscow, 416 p.

Perspectiva diacronică în abordarea conceptului

de „valoare literar-artistică”

The diacronic perspective in approaching the concept of „literary-artistic value”

Nina Pușunțean,

**doctor în științe pedagogice, lector
universitar,**

**Catedra de limbi moderne, Facultatea
de Economie,**

**Universitatea Agrară de Stat
din Moldova**

CZU 82.091:37.034

Rezumat

Valoarea/valoarea literar-artistică sunt definite de către specialiștii occidentali în domeniul lecturii din câteva perspective, fiecare descoperind un factor de definire, dedus din natura participanților la lectură: a autorului textului literar-artistic (TLA), a textului literar, a cititorului concret/cititorului virtual, pe care se suprapun experiența socială în domeniu, demersurile sociale

etice, politice, ideologice, precum și dogmele și sistemele filosofice, artistice, teoretico-literare etc.

Perspectiva pedagogică în definirea valorii/valorii literar-artistică în lucrările examinate este minimă sau lipsește. Or, complementar axiologiei filosofice, este esențial a concepe/dezvolta o regionalizare a axiologiei care să aibă ca fundament practic capacitatea evaluării de a se adapta și a răspunde la specificitatea semiotică a obiectului-țintă.

Cuvinte-cheie: valoare, valoare literar-artistică, procesul de lectură, text literar-artistic, cititor de literatură, axiologie.

Abstract

The value/literary-artistic value is defined by the western specialists in the field of reading from several perspectives, each discovering a defining factor, deduced from the nature of the participants in the reading process: the author of the literary-artistic text, the literary-artistic text, the real reader/virtual reader, overlapped with social experience in the field, social ethical, political, ideological approaches, as well as with philosophical, artistic, theoretical-literary dogmas and systems.

The pedagogical perspective in defining the value/literary-artistic value in the examined works is minimal or missing. Or, complementary to philosophical axiology, it is essential to design/develop a regionalization of axiology that would have as practical basis the capacity of evaluation to adapt and respond to the semiotic specificity of the target object.



Keywords: value, literary-artistic value, reading process, literary-artistic text, literature reader, axiology.

Atât conceptul de „valoare”, manifestarea acestuia în valori, cât și procesul de valorizare (și evaluare) au devenit subiectul diverselor analize filosofice, științifice, economice, sociale etc., fiecare dintre acestea introducând numeroase deosebiri relevante în ceea ce privește valorile.

Abordarea pedagogică a valorilor în spațiul educațional și cel academic românesc este similară abordărilor din alte spații educaționale, occidental și sovietic/rusesc, efortul autorilor centrându-se pe interpretarea conceptului de „valoare” ca unitate de conținut educațional și pe explorarea valorilor în variate condiții educativ-didactice.

Vl. Pâslaru depășește acest stereotip, viziunea sa asupra valorilor educației incluzând toate lucrurile și ființele semnificative educațional, inclusiv principiile educației, curriculumul școlar și componentele sale – teleologică, conținutală și metodologică. Viziunea sa este explicit întemeiată epistemologic pe *raportul subiect-obiect* în cunoaștere și pe *tipurile de cunoaștere* umană – mitic-religioasă, empirică, artistic-estetică și științifică [16; 18; 17].

Originalitatea viziunii lui Vl. Pâslaru asupra axiologiei educației este reprezentată mai ales de prima încercare, pe plan național și mondial, de a *defini atitudinile* ca valori

definitorii ale educației: a actualizat principiul orientării pozitive a educației, pe care, în premieră, îl avansează la rang de principiu general al educației; a sistematizat și a definit șase tipuri de manifestări ale atitudinilor în sferile dezirabilului, afectivă, volitivă, evaluativă, conceptuală și comportamentală [17].

O contribuție esențială în științele educației a realizat Vl. Pâslaru prin teoria educației literar-artistice (ELA), pe care a elaborat-o [15], una din constituențele căreia este atribuirea științific fundamentată a calității de valori tuturor fenomenelor operei literare, atât celor care alcătuiesc mesajul/conținutul ei, cât și celor care reprezintă limbajul/forma operei, precum și celor care se referă la receptarea operei literare de către cititor.

Ultima în timp și cea mai valoroasă cercetare consacrată valorilor și educației axiologice în spațiul educațional românesc este studiul colectiv *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*, Chișinău, 2011 [17].

În afară de studiul realizat de Vl. Pâslaru, care deschide lucrarea cu primul capitol – *Abordarea epistemică a educației axiologice* –, autorii studiului insistă asupra perspectivelor de abordare a educației în schimbare (M. Hadîrcă, A. Afanas, V. Chicu, V. Volcov), noilor educații ca valori ale axiologiei moderne (N. Silistraru, S. Cojocaru, I. Crețu, V. Clichici, I. Grigor), educației permanente ca factor al schimbării (T. Callo).

M. Hadîrcă face o *radiografie* a învățământului din perspectivă axiologică,

răspunzând la întrebările *Care sunt valorile sistemului educațional actual?, Cum sunt ele stabilite?, Cine le emite?, Ce tipuri de valori sunt promovate astăzi în școală?, Unde se regăsesc aceste valori și cât de cunoscute sunt ele la nivelul practicii școlare?* etc. [Idem, p. 24]. Generalizat, răspunsul la aceste întrebări este dat de autoare prin formularea unei probleme științifice: în ce măsură educația, proiectată bine la nivel conceptual, îl și pregătește, la modul practic, pe elev pentru cunoașterea și înțelegerea valorilor, alegerea liberă, interiorizarea și convertirea acestora în atitudini și comportamente dezirabile pentru omul trăitor în societatea de astăzi? [Idem, p. 26]. Concluzia dezarmantă a autoarei – „*educația pentru și prin valori, ca principiu călăuzitor, deocamdată nu funcționează*” (în învățământul din R. Moldova. – N.P.) [Idem, p. 29] – este urmată de o recomandare făcută în baza principiilor lui V. de Landsheere de valorizare a personalității, obiectivelor axiologizării procesului educațional ale lui M. Minder și a triplei perspective de eficientizare a acțiunilor educative a lui S. Cristea. Or, aportul M. Hadîrcă la conceptualizarea educației axiologice în învățământul din R. Moldova constă nu atât în referențialul propus, cât, mai ales, în analiza praxiologiei educației axiologice, iar în teorie – în marcarea unor concepte importante de educație axiologică pe plan mondial și național, avansate de V. de Landsheere, M. Minder, S. Cristea, C. Cucuș, Vl. Pâslaru.

Unul dintre cei mai importanți cercetători ai perspectivei social-textuale în pedagogia lecturii literare este V. Jouve. El asociază foarte convingător abordarea semiotică a textelor cu diferite *teorii ale lecturii*; el distinge, pe de o parte, relațiile dintre valorile și instituțiile literare și, pe de alta, „relațiile dintre valori și textualitate”: el separă abordarea *genetică* (*De unde vin valorile pe care le găsim în text?*) de abordarea *semiotică* (*Prin care procedee textul face ca valorile la care pretinde să fie sensibilizate?*), această discriminare servindu-i pentru a insista asupra interacțiunii *text-cititor* [13, p. 10]. Valoarea lucrării lui V. Jouve constă în reconsiderarea problemei valorilor textelor literare, în teoretizarea *metodei judecării efectului-valoare al textului*, care reclamă formarea-dezvoltarea-aplicarea capacității de a mobiliza conținuturile ideologice, a le ordona și a programa interpretarea lor – acțiuni care se înscriu, conform concepției cercetării noastre, și în axiologia cititorului.

Efectuând o *analiză semiotică a valorilor*, V. Jouve distinge două moduri de a afișa valorile: a se referi la valorile existente sau a propune valori originale ori problematice. În primul caz, evaluarea constă în „acțiunea de a stabili legături între o acțiune și o normă extratextuală” [Idem, p. 19], unde intervin patru vectori de evaluare – *privirea, limbajul, lucrul și etica*, și care implementează patru tipuri de cunoștințe: *le savoir-voir, le savoir-dire, le savoir-faire și le savoir-vivre*. Ideile și

comportamentele personajelor sunt, în interiorul ficțiunii, obiect de interes sau dorință: anume astfel acestea devin vectori de valori.

Partea finală și principală a lucrării lui V. Jouve este consacrată studiului „valorii valorilor” – modului în care aceste puncte-valori alcătuiesc global un sistem în text, sunt ordonate, ierarhizate, pentru a contribui la conferirea de sens întregului text, pe următoarele niveluri: nivelul discursiv, sau punctul de vedere al autorității enunțiative (responsabilă de întregul text), autor, personaj-narator, structura generală a istorioarei povestite (care întotdeauna are sens prin ea însăși) și indicii lecturii (deduși din text) [*Idem*, p. 89].

Indicii lecturii sunt numiți de V. Jouve *nivelul programatic* al producerii sensului: „modul în care o operă își programează propria lectură: schițând figura unui *naratar*, oferind indicații privind modul în care ea vrea să fie citită sau reglementând raportul cititorului față de ficțiune” [12, p. 124].

Includerea în text a figurii naratorului fiind stabilită de G. Prince [22], V. Jouve se axează pe studiul direcțiilor/*indicațiilor de lectură*: *paratextul*, *incipitul*, *rolurile tematice*, precum și pe *intertextualitate* și *metatextualitate*, bazându-se pe o *tipologie a modurilor de lectură* – V. Jouve fiind și autorul unei sinteze a teoriilor lecturii [12]. Această abordare antrenează o analiză minuțioasă a modurilor de coordonare a unor

variate puncte de vedere asupra personajelor (prin compensare, contrast, eșalonare și succesiune).

O valoare deosebit de importantă a lucrării lui V. Jouve o reprezintă ultimul capitol, *Reglementarea raportului cu ficțiunea*, în care este abordată distincția dintre *lectura participativă* (după J.-L. Dufays), sau *lectura extensivă* (după B. Gervais), și *lectura obiectivantă*, sau *lectura intensivă*.

Cercetând aspectul ideologic al TLA, V. Jouve arată că valorile nu țin doar de filosofie, de istoria ideilor sau de sociologie; ele pot fi, de asemenea, obiectul unei teorii semiotice riguroase, deoarece acestea reprezintă o parte semnificativă a elaborării semnificației oricărui text literar. În plus, problema valorilor este direct legată de cea a *valorii literare*, deoarece inscripția *ideologică* devine unul dintre modurile de evaluare a literarității operelor, adică a modului lor de compunere. Contribuția reflecției teoretice a lui V. Jouve este, din acest punct de vedere, incontestabilă.

Totuși, *Poétique des valeurs* se bazează pe postulatul unei stricte restricții privind valorile înscrise în text, adică privind normele – în care se încadrează, de altfel, majoritatea cercetătorilor literari din spațiul ex-sovietic, asociați pe dimensiunea conceptului monologal de literatură [11], care concept însă, trebuie menționat, nu este dăunător ELA; dimpotrivă, el reprezentând una din cele două perspective inerente abordării TLA: monologală și interactivă, sau hermeneutică.



Cadrele acestui tip de analiză sunt foarte clar delimitate de Ph. Hamon: o ideologie poate fi considerată o ierarhie a nivelurilor de mediere (instrumentul, limbajul, semnificația corporală...), care ierarhie „definește subiecți-actanți fie fixați în *axiologii* (scări, liste și sisteme de valori), fie angajați în *praxiologii* (ansamblul mijloacelor orientate spre finalități) și dotați cu o competență de evaluare veritabilă” [8, pp. 219-220], deoarece „orice romancier este un enciclopedist al domeniului normativ; relația cu normele, *savoir-vivre* (în sensul larg al termenului), împreună cu aparatul de norme, principii, maniere, sancțiuni, evaluări și scheme mai mult sau mai puțin codificate, fie că sunt prohibitive, prescriptive sau permissive, constituie materialul și subiectul principal al oricărui roman” [*Ibidem*].

Aici însă se manifestă și principala limită a lucrării: proiectarea asupra TLA a valorilor social-istorice și biografice, care, de regulă, sunt cunoscute a priori lecturii. V. Jouve ține cont perfect de această limită, precizând că nu e vorba de a aduce orice text la un „mesaj” clar și coerent, ci de a arăta *cum un text devine purtător de valori* (evid. n. – N.P.), fie și contradictorii. Degajarea circuitelor textuale ale transmiterii valorilor nu reprezintă decât prima etapă a analizei. *De unde vin valorile transmise? Pe cine vizează ele și cu ce scop?* sunt întrebări la care numai un studiu în afara textului ar putea oferi răspunsuri [12, pp. 163-164].

Cele două întrebări formulate de V. Jouve deschid un domeniu de cercetare extrem de vast: ansamblul *valorilor extratextuale*. Deși întrebările lui V. Jouve marchează un domeniu amplu și complex, câteva elemente de răspuns la ele pot fi oferite.

Posibilele răspunsuri ar trebui să pornească de la niște repere sociologice, care au fost deja formulate de un șir de autori precum J. Dubois, C. Duchet, P.V. Zima sau P. Bourdieu. Autorul însă consideră că acestea creează un cadru metodologic prea îngust și străin operei literare, deoarece abordarea sociologică nu ia în calcul decât dimensiunea normativă a TLA. Or, problema valorilor necesită o reflecție metasociologică și chiar metaliterară.

Astfel, V. Jouve și M. Jarrety prezintă opinii diferite, și anume: la propunerile teoretice ale celui dintâi răspund lecturile foarte specifice ale celui de-al doilea, valoarea literară a operei măsurându-se în capacitatea sa de a transmite o experiență etică și morală specifică, conceptul făcând parte și din teoria lui H.R. Jaus [11; 19], convertită ulterior în teoria ELA a lui VI. Pâslaru.

Factorii extraliterari care acționează asupra scriitorului – istoria culturală, națională și universală – îl determină, într-o măsură mai mare sau mai mică, să realizeze un transfer de valori istorice, sociale, personale în operă, diminuându-i acesteia capacitatea înscrisă de a prezenta valori literare/de a se prezenta pe sine ca valoare literară. Astfel socializată,

menționează V. Jouve, redusă practic total de către istoria culturală și politică, prezența autorului în lume este parțial dezlegată de valorile pe care cărțile sale le promovează în mod special și din care nu erau reținute, în cel mai bun caz, decât principii abstracte, adică separate totodată de experiența proprie în baza căreia au fost construite și de forma care le dă forță [12, p. 5].

Valoarea, prin urmare, este considerată ca atare atunci când aceasta devine parte a unei intenționalități și când oferă acces la un proiect existențial unic; ea nu mai depinde de normele colective, ci de unicitatea/singularitatea alegerilor unui scriitor, astfel precum ele sunt construite de-a lungul operei sale literare. Dificultatea moralizatorilor deci constă în contradicția dintre tendința firească de a prezenta și promova valori morale impuse social-cultural și nevoia de a construi o entitate artistică originală, care, prin sine, adică reprezentând anumite valori literare și estetice, să reprezinte concomitent și morala cerută social.

Epistemic, contradicția ia forma opoziției dintre *Subiectul cunoscător* (deci și creator) și *evoluția unei societăți* contestate (de către același subiect). Apare însă întrebarea cu privire la posibilitatea creării în aceste condiții a unei valori acceptabile individual și social, la care scriitorii, în funcție de propria viziune asupra lumii, constituită din atitudinile lor față de lumea cea descrisă-narată și lumea cea creată prin opera literară, de epoca istorică în

care trăiesc și de școala/curentul literar la care aleg să adere/să nu adere, oferă răspunsuri, deși personale, social valabile. În acest travaliu, moralitatea este obligatoriu prescrisă de anumite principii și legi, ilustrate, de exemplu, de discursul lui Camus la Stockholm (*Artistul se construiește în acest tur-retur perpetuu de la el spre alții, la jumătate de drum de frumusețea de care el nu se poate lipsi și de comunitatea de la care el nu se poate rupe*), de armonia cu lumea sensibilă la Camus și Char sau de mărturisirea lui Cioran despre dragostea sa de viață, contrazisă de opera sa [12, p. 8].

Una dintre problemele cele mai frecvente din literatură, cea a *intenționalității*, este abordată de M. Jarrety în lucrarea *La Morale dans l'écriture* [9], în care, deși în Franța predomină o abordare sociologică a TLA, autorul preferă analiza valorilor ca proces global și legăturile dintre valori (etica) și valoare (estetică).

Cea mai reprezentativă axiologie literară din spațiul anglo-saxon din zilele noastre o oferă studiul lui Wayne C. Booth *The Company we keep. An Ethics of Fiction* [4], care marchează revenirea în acest spațiu a unor probleme evitate până la el.

Orice analiză, decretează Booth, se bazează pe următoarea axiomă: nu există nici o posibilă neutralitate etică: fiecare are opinia sa cu privire la relația dintre artă și etică, cu privire la ceea ce este arta sau ce ar trebui să fie și pentru ca această opinie să fie explicită

sau implicită, Booth consideră că este mai bine să cădem de acord asupra implicitelor etice și estetice care se realizează evaluărilor noastre. Or, critica literară, statuează W.C. Booth, se bazează pe *judcăți de valoare*, care ar trebui să fie examinate ca atare.

Bazându-se pe concepția lui R. Barthes [1; 2], pe care o avansează la nivel de simbol, W.C. Booth pune în discuție eliminarea problemei criticii valorilor impuse de formalism, argumentând că „*literatura bună, în general, este ceva la fel de vital pentru viața studenților precum este și pentru noi*” [4, p. 4], prin „literatură bună” autorul înțelegând orice apreciere pozitivă a acesteia, cititorul/criticul/cercetătorul urmând să decidă cărui tip de abordare să se asocieze. „Critica etică, precizează W.C. Booth, încearcă să descrie întâlnirile etosului naratorilor cu cel al cititorului sau ascultătorului” [Idem, p. 8].

W.C. Booth, ca și colegii săi – J.-L. Dufays, B. Gervais, Ph. Hamon, M. Jarrety, J.-L. Jeannelle, V. Jouve ș.a. –, confirmă caracterul subiectiv-obiectiv al lecturii (*percepția-comprehenșiunea-comentarea-interpretarea*), menționând că „nimeni nu citește conformându-se imperativului „openness” (deschidere), care domină în critica contemporană: fiecare dintre noi se supune aderărilor epistemologice, ideologice sau metafizice, care *sunt ale sale*, deci *orice evaluare depinde de cititor* și este, prin urmare, *subiectivă, relativă*; judecățile țin de convențiile sociale, valoarea și valorile unui text

sunt conferite de către instituții” [Ibidem]. (evid. n. – N.P.)

Constatăm astfel că toți cei trei autori evită moralismul, refuză abstractizarea unei poziții care se va aplica tuturor în favoarea căutării unei forme de autenticitate. Importanța fiecărui autor examinat în economia generală a teoriei lecturii este evidentă și nici una dintre cele trei abordări ale lecturii nu o invalidează pe cealaltă; nici una nu i se poate reproșa că ar fi incompletă: reducerea la un anumit domeniu sau la o metodă specifică de analiză apare, dimpotrivă, ca o garanție a unei rigori intelectuale mai mari și pune chestiunea cu privire la explorarea domeniului în care se suprapune problema valorii și a valorilor, a eticii și a esteticii, pornind de la metode de analiză literară preponderent semiotică și istorică, precum și aplicând metode de analiză filosofică.

Pentru Franța însă, susține J.-L. Jeannelle, se menține problema complexă a avansării postmoderne de la critica etică și sociologistă la critica bazată pe paradigma valorii, care este, cu siguranță, paradigma dominantă de mai mulți ani în țările vorbitoare de limbă engleză.

Secolul XX este marcat de *abordarea hermeneutică* a valorilor, respectiv, a literaturii și a artelor și a educației artistic-estetice și literar-artistice.

Conform definiției lui L. Lavelle, orice valoare presupune existența unui diferențial: important și accesoriu, principal și secundar etc. Mai exact, sesizarea valorii presupune existența a

doi poli, unul pozitiv și altul negativ (util-dăunător, adevărat-fals, frumos-urât, bun-rău etc.), între care nu există un continuum gradat, ci, mai degrabă, o „ruptură” de ordin calitativ: „[...] opoziția dintre cei doi poli ai valorii are un caracter eminent calitativ și nu implică o scară continuă, ca în cazul gradelor ce indică temperatura, dar o ruptură și o schimbare de sens <...> care face ca fiecare contrar să-l excludă și să-l înlăture pe celălalt, în loc de a exprima creșterea sau scăderea, ceea ce ar fi absurd” [14, p. 233]. Această opoziție însă este particulară, trecerea de la un pol la celălalt fiind determinată de varii factori – afirmativi, de întărire sau de respingere a operei la care se raportează receptorul, astfel încât, într-o cultură și pentru o comunitate dată, orice evaluare proiectează viitorul obiectului său în prezentul unei interpretări.

Fie că este examinată filosofic sau empiric, valoarea, consideră autorul, se conjugă în mod necesar la plural. Clasificarea (sau tipologia) valorilor reprezintă deci această activitate de conceptualizare, care are drept scop nu numai să recunoască și să definească diferitele tipuri de valori utilizate în sfera socială, ci, de asemenea, să stabilească diferite raporturi care organizează anumite tipuri de valori. Deoarece oferă cunoștințe de bază complementare pentru definiția valorii, munca de clasificare este de mare importanță pentru axiologie, în general, și pentru studiul axiologic al textelor, în particular.

O cale sigură de definire-conceptualizare și de structurare aplicativă a valorilor literar-artistice este, ca și în majoritatea fenomenelor din domeniul umanistic, cea de la general la particular. E și calea aleasă de Chr. Gérard, care presupune și o clasificare a valorilor. Astfel, autorul și-a definit drept repere de clasificare câteva concepte filosofice aparținând lui Rickert (1913), Polin (1944) și Lavelle (1955), fără să le antreneze și pe cele ale lui Dufays (1994, 2000) și Heydebrand/Winko (1996), pentru care textul devenise centrul lor de interes, deși clasificările lor au un grad mai mic de generalitate.

În concluzie. Valorile avansate ca bază axiologică pentru educație în diverse locuri pe glob sunt reunite într-un singur bloc general-uman și reprezintă *universalitățile educației*. Ele includ valori din toate domeniile vieții spirituale a oamenilor.

Valoarea/valoarea literar-artistică sunt definite de către specialiștii occidentali în domeniul lecturii din câteva perspective, fiecare descoperind un factor de definire dedus din natura participanților la lectură: a autorului textului literar-artistic, a textului literar-artistic, a cititorului concret/cititorului virtual, pe care se suprapun experiența socială în domeniu, demersurile sociale etice, politice, ideologice, precum și dogmele și sistemele filosofice, artistice, teoretico-literare etc.

Pe de altă parte, cercetători, țări și chiar instituții educative își formulează filioane

axiologice proprii, prin care se intenționează a se da o educație axiologică unor grupuri concrete, în condiții concrete. Or, complementar axiologiei filosofice, este esențial a concepe/dezvolta o regionalizare a axiologiei, care să aibă ca fundament practic capacitatea evaluării de a se adapta și a răspunde la specificitatea semiotică a obiectului-țintă. De aici și întrebarea: Care sunt valorile strict textuale ale operei literare (cele ce țin de limbaj)? Răspunsul este, conform lui E. Coșeriu, următorul: *valorile ce completează textul, valorile ce proiectează evaluarea limbajului* [5].

Bibliografie

1. Barthes, R., „Analyse textuelle d'un conte d'Edgar Poe”, în *Sémiotique narrative et Textuelle*, Chabrol C., Collection L., Paris, Librairie Larousse, 1973, pp. 7-57.
2. Barthes, R., „Le Plaisir du texte”, în culegerea *Points*, Paris, Seuil, 1973.
3. Barthes, R. S/Z. Paris, Seuil, 1970.
4. Booth, W.C., *The Company we keep. An Ethics of Fiction*, University of California, 1988.
5. Coșeriu, E., *Lingvistica din perspectivă spațială și antropologică*, Chișinău, Știința, 1994.
6. Dufays, J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège, Mardaga „Philosophie et langage”, 1994, pp. 179-202.
7. Greimas, A., *Sémantique Structurale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986.
8. Hamon, Ph., *Texte et idéologie*, Paris, PUF, 1984.
9. Jarrety, M., „La Morale dans l'écriture. Camus, Char, Cioran”, în culegerea *Perspectives littéraires*, PUF, 1999.
10. Jaus, H.-R., *Experiență estetică și hermeneutică literară*, București, Univers, 1983.
11. Jaus, H.-R., *Pour une esthétique de la réception.*, Paris, Gallimard, 1975.
12. Jouve, V., „La Lecture”, în culegerea *Contours littéraires*, Paris, Hachette, 1993.
13. Jouve, V., *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, 2001.
14. Lavelle, L., „Traité des valeurs”, în *Théorie générale de la valeur*, T.1, Paris, Les Presses universitaires de France, 1951.
15. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, București, Sigma, 2013.
16. Pâslaru, Vl., *Prolegomene pentru o didactică a artei*, Chișinău, Editura Pro Libra, 2017.
17. Pâslaru, Vl. ș.a., *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*, Chișinău, Print Caro, 2011.
18. Pâslaru, Vl., „Tipurile de cunoaștere umană vs. educația artistic-estetică”, în *Univers Om*, nr. 7, 2015, pp. 13-15.
19. Pâslaru, Vl., *Valoarea educativă a interacțiunilor literare*, Chișinău, Lumina, 1985.
20. Plett, H.F. *Știința textului și analiza de text*, București, Univers, 1983.
21. Posternac, S., *Sociologia percepției valorilor literar-artistice românești de către elevii alolingvi din Republica Moldova. Autoref. teză dr. ped.*, IȘE, Chișinău, 2005.
22. Prince, G., „Introduction à l'étude du narrataire”, în *Poétique*, 14, avril 1973.

**Abordări metodologice ale dezvoltării
competențelor de traducere
Methodological approaches to the
development of translation competence**

Oxana Golubovschi, lector universitar,

Catedra de filologie engleză,

Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

CZU 81’25

Rezumat

Articolul abordează metodologia dezvoltării bazelor competențelor de traducere ale unui viitor traducător. Prin termenul *bazele competențelor de traducere* înțelegem cunoștințele esențiale ale studenților cu privire la subiectul textului care trebuie tradus, cunoștințele de bază ale gramaticii și vocabularului unei limbi străine și posedarea cunoștințelor socioculturale. Dezvoltarea competențelor de traducere țin de educația personală holistică, ce se manifestă prin unitatea competențelor de bază cheie și profesionale, prezența cărora permite să fie realizate cu succes activitățile de traducere.

Cuvinte-cheie: competență profesională (CP), competențe de traducere (CT), competență strategică, competență de comunicare, competență instrumental-profesională, competență socioculturală, limbă străină (LS), textul-sursă (TS), textul-țintă (TȚ), limbă-sursă (LS), limbă-țintă (LȚ), strategie, metodă, traducerea automatizată (TA).

Abstract

The article is dedicated to the description of the methodology of translation competence development. Within the concept „translation competence foundations” we mean students’ basic knowledge on the subject of the translated text, essential knowledge of grammar and vocabulary of a foreign language and the possession of the socio-cultural knowledge as well as computer literacy. The development of translation competence is holistic personal education, which is manifested through a set of professional competences, the possession of which facilitates successfully carried out translation activities.

Keywords: professional competence (PC), translation competence (TC), strategic competence, communicative competence, professional/instrumental competence, socio-cultural competence, foreign language (FL), source text (ST), target text (TT), source language (SL), target language (TL), strategy, method, machine translation (MT).

Competențele profesionale ale unui traducător cuprind competențe generale profesionale – *competențele de traducere* [6, p. 13] –, în unele documente normative aceste competențe fiind reprezentate sub forma grupurilor de cunoștințe, abilități, atitudini și capacități distribuite în conformitate cu principalele tipuri de activități profesionale ale traducătorului. Printre acestea se numără și competențele *strategică, de comunicare, social-culturală, instrumental-profesională*. Având în vedere faptul că competențele profesionale ale unui traducător, menționate

mai sus, sunt obligatorii în contextul pregătirii universitare, formarea acestor competențe ar trebui să fie principalul obiectiv în predarea materiilor educaționale. Programul educațional principal și gradul de dezvoltare a acestuia trebuie monitorizate, pentru fiecare disciplină și certificarea finală de stat, la absolvirea studiilor universitare [6, p. 14]. Cu toate acestea, practica reală a formării universitare relevă prezența anumitor probleme, care nu permit măsurarea gradului de formare a celor mai importante competențe pentru un viitor traducător. Una dintre cele mai semnificative este problema *formării și evaluării nivelului* competenței de traducere [6, p. 15].

Evaluarea, după cum se știe, determină în mare măsură conținutul formării. Formarea eficientă a unei anumite competențe în cadrul unei discipline academice este posibilă numai dacă este specificat principalul obiect de evaluat în timpul desfășurării certificării finale. Cu alte cuvinte, dacă în curriculum este clar menționat că un student trebuie să demonstreze cunoștințe specifice și abilități practice în cadrul evaluării finale, putem spune că scopul unui astfel de curs va fi formarea unei anumite competențe (ca o combinație a acestor cunoștințe și abilități).

Să analizăm, de exemplu, cele mai importante cursuri practice în limba străină pentru activitățile viitoare ale unui traducător. Datorită specificului profesiei de traducător, limba străină servește atât ca scop, cât și ca mijloc de învățare, iar formarea competenței de

comunicare în o limbă străină este cel mai important obiectiv al educației lingvistice [6, p. 16]. Orele practice de LS sunt concepute pentru a forma competența de comunicare a studenților în limba străină la un nivel suficient, pentru o activitate eficientă în calitate de vorbitor de LS, și anume, pentru a forma cunoștințele, abilitățile și deprinderile necesare care le vor permite să-și desfășoare activitatea în situații de comunicare profesională. Este oare posibil să susținem că cursurile moderne practice în LS pentru viitorii traducători formează pe deplin competența profesională (CT), ținând cont de nevoile reale ale acestora în activitatea de traducere în și din limba străină? Practica de formare lingvistică universitară pentru studenții de la această specializare arată că, în urma studierii cursurilor în LS, studenții au competențe de comunicare înalt dezvoltate, dar nu au alte competențe de traducere la un nivel la fel de înalt, fapt care ar putea împiedica desfășurarea activităților profesionale în viitor. Orele practice în LS se desfășoară conform curriculumului educațional, iar evaluarea cunoștințelor și aptitudinilor formate nu ia în considerare specificul instruirii lingvistice a viitorilor specialiști în traducere. Astfel, în general, realizând obiectivul formării competențelor de traducere, exercițiile practice în LS nu pregătesc pe deplin viitorul traducător. Nu este absolut clar de ce la cursurile practice în primul an de studii se acordă puțină atenție și puțin timp dezvoltării

competenței profesionale de traducere propriu-zisă; atunci când se pregătesc traducători, specializarea profesională se face, de facto, în semestrul patru. Or, această formare trebuie să înceapă, după părerea noastră, din primul an de studii la facultate.

În plus, studenții nu sunt suficient de conștienți de ei înșiși ca viitori traducători [7] și, „învățând” o limbă străină, nu întotdeauna realizează că sarcinile lor profesionale vor include nu atât cunoașterea unei limbi străine ca atare, cât abilitatea să o folosească atunci când vor valorifica un fenomen lingvistic sau sociocultural, realizând o sesiune de traducere, proiectând în mod competent discursul ca parte a unei activități de comunicare, științifice, metodologice, de cercetare și activități organizaționale și de management prin utilizarea traducerii. De aceea, din perspectiva unui viitor traducător, studentul ar trebui să înțeleagă, atunci când învață o limbă străină, că, datorită specificului activității sale profesionale, va folosi o limbă străină nu numai ca mijloc de comunicare, ci și ca obiect, ca instrument de activitate lingvistică în domeniul traducerii. Formarea cu succes doar a competenței de comunicare în limba străină în domeniul de comunicare de zi cu zi și formală, la orele de LS, nu implică pe deplin posesarea cunoștințelor și abilităților necesare pentru desfășurarea eficientă a activităților profesionale în calitate de traducător. După analiza minuțioasă a conținutului unor atare discipline ale ciclului profesional, am ajuns la

concluzia că astfel de cursuri formează, în primul rând, cunoștințe la studenți, acordându-se puțină atenție competențelor care vor permite aplicarea achizițiilor cognitive dobândite, inclusiv într-o limbă străină, în activitatea profesională de traducător. Pe baza observațiilor de mai sus, se poate concluziona că formarea și măsurarea competențelor în calitate de un set de cunoștințe și aptitudini pot fi realizate în cadrul unei abordări interdisciplinare integrative a formării studenților, deoarece disciplinele teoretice formează cunoștințe profesionale care nu au aplicații practice; în același timp, disciplinele practice nu își concentrează atenția asupra unor aspecte pur profesionale ale viitoarei activități, deoarece nu sunt realizate plenar, ca sistem și structură.

Pentru a pune în aplicare abordarea integrată a formării unui traducător la etapa universității, considerăm că este necesar să se numească un grup de abilități, care sunt formate în procesul studiului diferitor discipline de bază, care, în același timp, fundamentează profesionalismul traducătorului. Estimarea unor astfel de abilități și cunoștințe ar permite evaluarea în mod obiectiv a gradului de asimilare nu doar a orientării teoretice sau practice, ci și a nivelului de dezvoltare a competențelor profesionale – în acest caz, *competențele de traducere*.

Conceptul de „competențe de traducere” a fost introdus de noi exclusiv în scopuri pragmatice, deoarece evaluarea ansamblului de

cunoștințe și abilități, îmbinate în acest concept, poate permite considerarea în complex a problemei legate de formarea și evaluarea pregătirii viitorilor traducători pentru o comunicare eficientă, care stă la baza activității lor profesionale viitoare [5, pp. 15-16].

Competențele profesionale, în cazul nostru, sunt *competențele de traducere* – strategică, de comunicare, instrumental-profesională și socioculturală; ele sunt definite ca un set de cunoștințe, abilități și deprinderi profesionale, clasificate în patru tipuri de activități în o limba străină (ascultare, lectură, vorbire, scris), precum și în calitate de calități și abilități personale care permit traducătorului să realizeze eficient comunicarea în limbi străine în activități practice, științifice și metodologice, de cercetare, de organizare și management. Pentru a implementa ideea creării unui model de control care să ne permită măsurarea acestei competențe și să acționăm în cadrul unei abordări integrative de evaluare a celor mai importante competențe în domeniul traducerii, am propus un algoritm. Parametrii conform cărora se realizează măsurarea din modelul nostru sunt abilitățile profesionale, clasificate în patru competențe principale, necesare pentru ca un traducător să implementeze eficient cele patru competențe principale ale activității sale profesionale: strategică, de comunicare, instrumental-profesională, socioculturală. În cadrul fiecăreia dintre tipurile de activitate profesională de mai

sus, au fost identificate cele mai tipice situații de comunicare în limbă străină. În plus, pentru fiecare situație, nomenclatorul competențelor profesionale de traducere în limba străină este recomandat în fiecare din cele patru tipuri de activități în LS. Ulterior, abilitățile enumerate sunt specificate conform sarcinilor în cadrul unei situații date de comunicare profesională în LS.

Prezentăm următorul exemplu de specificare a modelului de control propus. Principalele situații de comunicare în limba străină în acest tip de activitate profesională pot fi pregătirea, redactarea și prezentarea lucrărilor științifice în LS, participarea la o conferință, la un seminar internațională într-un anumit domeniu, precum și lucrul în cadrul unui proiect internațional pe teme speciale. Printre principalele abilități se numără: *ascultarea, diferențierea, evaluarea, prelucrarea și memorarea* textelor străine orale de orientare științifică pe tema cercetării în procesul de pregătire, elaborare și susținere a cercetării științifice în LS; vorbirea orală în limbă străină a participanților și a organizatorilor conferinței, în cadrul comunicării oficiale și neoficiale; vorbirea orală în limba străină a participanților și a organizatorilor unui proiect de cercetare internațională.

Vom simula o astfel de activitate, în cadrul situației de participare la un seminar internațional, unde poate fi evaluată capacitatea de a îndeplini următoarele sarcini



de vorbire: să înțeleagă sensul general al discursului în limba străină vorbită (în sesiuni plenare, secțiuni, la mese rotunde, la o recepție, într-o excursie, la o ceremonie de inaugurare sau finalizare a unui eveniment); să demonstreze înțelegerea generală a textului în limba-sursă orală pe teme profesionale (raport, prezentare, replică, feedback, întrebare); să demonstreze înțelegerea detaliată a întregului text în LS despre subiectele profesionale; să presupună, să deducă conținutul prezentării ulterioare pe baza textului în LS pe teme profesionale; să evidențieze conținutul, conținutul factual, conceptual și informațiile implicite în textul în limba străină orală pe subiecte profesionale; să demonstreze înțelegerea detaliată a textului în limbă străină cu privire la subiectele profesionale [2, p. 132].

Modelul propus este destul de versatil și poate fi folosit pentru a elabora materiale de testare și măsurare a diferitor niveluri de complexitate și pentru a realiza obiective diferite, studentul adaptându-se la anumite sarcini educaționale și pedagogice. Cu ajutorul acestui model, devine posibilă exercitarea controlului asupra abilităților separate, grupurilor de calificări în cadrul situației de comunicare profesională în limbă străină sau a uneia dintre cele patru competențe profesionale ale unui traducător. Există oportunitatea de a evalua competențele de traducere necesare în o limbă străină într-o formă specifică a activității de vorbire și scriere. De asemenea, accentul poate fi pus pe verificarea aspectului pur

lingvistic (gramatică, vocabular specializat etc.). Ca element al certificării finale, este posibil să se propună elaborarea de materiale pentru evaluarea întregii competențe, în ansamblu, testarea atât a competențelor, cât și a cunoștințelor și abilităților asociate.

Dezvoltarea unor modalități obiective de control al cunoștințelor și abilităților care alcătuiesc competențele de traducere și specifice ale absolvenților este una dintre cele mai importante sarcini ale unei universități moderne. Competența profesională de traducere este un concept integrativ care ne permite să combinăm cele mai importante competențe orientate spre orientarea profesională în LS a unui traducător, eficientă în principalele tipuri de activități profesionale. Elaborarea diverselor materiale de testare și măsurare bazate pe modelul propus de noi permite evaluarea gradului de pregătire a absolvenților facultăților universităților pentru activități practice reale, care sunt inseparabil legate de comunicarea într-o limbă străină, facilitează analiza rezultatelor și, eventual, face unele ajustări ale procesului de pregătire a profesioniștilor în acest domeniu [7].

Modelul propus este un instrument universal și implementează principiile și cerințele de bază pentru evaluarea limbajului modern: obiectivitatea, caracterul diferențiat, funcțiile de instruire, evaluare, corecție și stimulare. Considerăm că problemele legate de formarea competențelor unui traducător la nivel universitar necesită o atenție sporită, o



analiză aprofundată și dezvoltarea unor soluții practice pentru a îmbunătăți calitatea formării viitorilor profesioniști în domeniul traducerii.

Conținutul cursului de traducere include atât comunicarea cunoștințelor profesionale necesare, cât și dezvoltarea abilităților de traducere. În același timp, abilitățile de traducere constituie scopul final al cursului de traducere; acestea se manifestă în activitățile profesionale practice ale traducătorului. Competențele și abilitățile de traducere sunt create în baza utilizării materialelor de instruire selectate în mod special. Aceste materiale includ exerciții de traducere și texte de studiu.

Este indubitabil faptul că procesul de învățare a activităților de traducere se realizează în etape. Astfel, lucrul cu exercițiile de traducere didactică poate fi împărțit în trei etape, în funcție de complexitatea activității de traducere [4, pp. 87-88]:

I. etapa pregătitoare, care formează componenta de bază a competenței de traducere și în care cursanții dobândesc cunoștințele teoretice necesare înainte de a efectua activitatea de traducere (începe cu un curs teoretic);

II. etapa I – etapa de analiză și interpretare pre-translațională a textului – include implementarea exercițiilor de pre-traducere; scopul acesteia este de a dezvolta capacitatea studenților de a găsi și de a determina cea mai bună traducere; creează condiții pentru implementarea cu succes a activităților de traducere;

III. etapa a II-a constă în realizarea traducerii eficiente, include sarcini și exerciții de traducere, forme specifice și componente speciale, care sunt realizate în abilitățile de efectuare a transformării de bază și de aplicare a metodelor și tehnicilor de traducere;

IV. etapa a III-a – editarea, eliminarea și corectarea erorilor semantice și stilistice în traducere.

Astfel, metodologia de formare a specialiștilor și a traducătorilor profesioniști este concepută pentru a pregăti traducători profesioniști, studenți la facultățile de limbi străine, care se specializează în traducere pentru o profesie viitoare și trebuie să fie nu numai competenți în două limbi, ci și să posede cunoștințe culturale, sociale, lingvistice și filologice extinse. Componentele necesare ale acestei metodologii sunt un sistem de instruire pe etape și un sistem de exerciții care vizează formarea și îmbunătățirea anumitor abilități. Este vorba de un set de metode, tehnici, tehnologii construite și utilizate de către profesor pentru a forma competențele și abilitățile relevante ale studenților în baza cunoștințelor teoretice existente. Exercițiul este principalul mod de a dezvolta abilitățile necesare. O anumită strategie și metodă utilizate prin intermediul unui anumit exercițiu facilitează dezvoltarea unei anumite competențe din ansamblul competențelor de traducere. Dezvoltarea eficientă a competențelor de traducere se realizează prin procesul de traducere a unui text coerent,



nemijlocit după exersarea fiecărei competențe, utilizând o strategie aleasă drept scop și țintă de dezvoltare a competenței propuse. Cu toate acestea, traducerea unui text este întotdeauna asociată cu realizarea unui număr de sarcini de traducere și totuși este practic foarte dificil să găsești un text în care predomină o problemă de traducere sau cel puțin aceasta se întâlnește destul de des [4, p. 92].

Exercițiul special selectat oferă oportunitatea de a concentra atenția studenților asupra modului de îndeplinire a unei anumite sarcini de traducere. Lucrul cu exercițiile este o parte semnificativă a cursului de traducere. În cadrul acestui tip de activitate se studiază modalitățile de depășire a anumitor dificultăți de traducere, de aplicare a metodelor eficiente, utilizarea tehnicilor de traducere, de dezvoltare a abilităților de traducere și de creare a bazei pentru îmbunătățirea abilităților de traducere.

Prin natura acțiunilor de vorbire efectuate, exercițiile sunt clasificate în cele de *pre-traducere* și de *traducere* propriu-zisă [4, p. 96]. Exercițiile de *pre-traducere* vizează crearea condițiilor pentru realizarea cu succes a procesului de traducere, crearea unei atitudini adecvate față de comunicare, verificarea faptului dacă studenții au cunoștințe de limbă și cunoștințe de bază, precum și modul în care traducătorii cu o calificare înaltă, experimentați rezolvă problemele tipice de traducere. Principalele exerciții de acest tip constau în compararea textelor din limba-sursă și traducerea lor în limba-țintă, pentru a identifica

diferențele, pentru a compara traducerile publicate cu originalele lor și a analiza critic metodele și tehnicile folosite de traducător, a răspunde la întrebările asupra textului, a verifica profunzimea înțelegerii și a cunoștințelor de bază necesare, a discuta conceptele care stau la baza conținutului textului, termenii și conceptele conexe, a realiza un ansamblu de exerciții în scopul îmbunătățirii competenței în limba de traducere etc.

Sarcina de punere în aplicare a exercițiului este formulată în conformitate cu tipul de exercițiu. În exercițiile lingvistice, sarcina specifică este unitatea sau structura lingvistică, a căror sens trebuie luat în considerare în mod special în timpul traducerii. În cadrul acestor exerciții, sarcina studentului poate include traducerea unităților izolate de limbă, transferul sensului unității și/sau structurii, fiind specificată o parte a unui enunț, traducerea enunțurilor care conțin unități și structuri specifice [3, p. 67]. În cadrul exercițiilor operaționale, sarcina este de a utiliza metoda de traducere specificată sau a alege independent metoda corespunzătoare și a justifica alegerea și metoda de aplicare a acesteia. Exercițiile de comunicare includ sarcini pentru determinarea sensurilor contextuale ale unităților lingvistice, interpretarea semnificației cuvântului, selectarea corespondențelor și a opțiunilor de traducere și rezolvarea completă a problemelor de traducere, atunci când se traduc expresii și

segmente de text de diversă dificultate [3, p. 72]. Cu alte cuvinte, astfel de exerciții dezvoltă capacitatea de a realiza etapele individuale ale procesului de traducere ca un întreg. Fiecare exercițiu trebuie să realizeze o sarcină specifică, formulată într-o sarcină în funcție de tipul ei. Cu toate acestea, în multe cazuri, îndeplinirea sarcinii necesită rezolvarea, pe lângă cea principală, a unor sarcini colaterale. Or, profesorul trebuie să decidă mai întâi ce probleme suplimentare va discuta cu studenții, atunci când lucrează cu exercițiul.

De regulă, exercițiul include 15-20 de propoziții cu o anumită dificultate a traducerii. Aceste propoziții sunt selectate din texte diferite, deoarece, așa cum am menționat deja, este dificil a selecta un text coerent în care problema necesară este prezentată suficient, explicit. Materialele pentru astfel de exerciții sunt texte lipsite de trăsăturile individuale ale creației unui autor în utilizarea mijloacelor lingvistice. Nevoia de a folosi declarații extrase din context creează dificultăți în înțelegerea și traducerea lor. Aceste dificultăți sunt depășite în trei moduri.

În primul rând, profesorul încearcă să selecteze propoziții autonome, a căror interpretare nu are nevoie de un context mai larg. Dacă e necesar, este posibilă o ușoară modificare a propozițiilor individuale, specificându-le conținutul, fără a le afecta însă naturalețea.

În al doilea rând, profesorul ar trebui să fie întotdeauna gata să aducă la cunoștința

studenților informațiile suplimentare care înlătură ambiguitatea.

În al treilea rând, una din modalitățile de lucru cu exercițiile poate fi o discuție a variantelor înțelegerii și traducerii, care va fi corectă în diferite contexte lingvistice și situaționale în care această afirmație poate fi plasată.

Unul din exercițiile de practică traductologică este exercițiul de post-redactare (post-editing) [3, p. 97]. Acest tip de sarcină poate fi atât redactarea propriei traduceri, cât și a colegului sau a traducerii automatizate, în cazul când sunt utilizate traduceri de tip Google-translate etc.

Redactarea propriei traduceri este una de lungă durată, cu mai multe etape de lucru. Prima ar fi traducerea propriu-zisă, când studentul folosește diferite surse și instrumente profesionale în timpul traducerii, caută cuvintele necunoscute etc. A doua etapă constă în redactarea propriei traduceri și aici identificăm un factor de subiectivitate psihologică ce ar împiedica acest lucru, adică studentul este mult mai bun în analiza și critica obiectivă a lucrării cuiva și deci ca rezultat este posibil că dânsul nu își va găsi greșelile în traducere din TS în TȚ. În acest caz, se recomandă să se lase deoparte textul tradus și să se revină la redactarea acestuia peste un timp.

Din acest motiv, există un al doilea tip de exercițiu de redactare și post-redactare. În procesul acestuia sunt implicați mai mulți



indivizi: doi studenți sau un grup de studenți. Sarcina este de a realiza traducerea unui text sau pasaj; deci a doua etapă constă în redactarea traducerii colegului. „Studentul-redactor” verifică traducerea TȚ prin compararea acestuia cu TS; prin urmare, acesta vine cu anumite idei, modificări, corectări și sugestii. A treia etapă, în acest tip de exercițiu, rezidă în faptul că autorul traducerii, studiindu-și traducerea textului-țintă, ținând cont de sugestiile colegilor, își revede opinia și, prin urmare, perfecționează traducerea inițială. Folosind această metodă, profesorul nu doar implică studenții în colaborare; acest tip de activitate dezvoltă competențele de traducere ale tuturor subiecților încadrați în activitate.

Cel din urmă, dar nu mai puțin lipsit de valoare, exercițiu de post-redactare constă în redactarea textelor traduse prin utilizarea traducerii automate: „Post-editare este studiul și corectarea traducerii textului primit de la un sistem tehnic automatizat, pentru a confirma respectarea regulilor corecte de gramatică, punctuație, ortografie, semnificație etc.” [1, p. 4]. Datorită evoluțiilor din domeniul traducerii automate, au apărut noi direcții de cercetare în lingvistică, cum ar fi lingvistica computerizată, lexicografia computerizată etc. Atractivitatea științifică a traducerii cu ajutorul tehnologiilor moderne, de asemenea, este destul de mare. Nu ne vom aprofunda în studierea traducerii asistate de computer, prin programe diferite; vom utiliza acest mijloc tehnic pentru a exersa traducerile din LS în LȚ, exercițiile care vor

ajuta studenții să-și formeze competențele de traducere. Aceasta este o bună modalitate de antrenament. Pentru sporirea creșterii nivelului competențelor de traducere la studenți, vom folosi și acest tip de exercițiu. Traducerea asistată de computer este un instrument profesional foarte util pentru traducător. Cu toate acestea, pentru o traducere de înaltă calitate, acest lucru nu este suficient, deoarece principala problemă a TA este polisemia cuvintelor, dependența sensului lor de context [3, p. 100]. De exemplu, vom traduce următorul text, din domeniul popularizării științei, din limba engleză în limba română.

„A central processing unit (CPU), also referred to as a central processor unit, is the hardware within a computer that carries out the instructions of a computer program by performing the basic arithmetical, logical, and input/output operations of the system. The term has been in use in the computer industry at least since the early 1960 s.”

Iată cum a fost tradus acest text de traducătorul Google în limba română:

„O unitate centrală de procesare (CPU), denumită și unitate centrală de procesor, este hardware-ul dintr-un computer care execută instrucțiunile unui program de calculator prin efectuarea operațiilor de bază aritmetice, logice și intrare/ieșire ale sistemului. Termenul a fost folosit în industria de calculatoare cel puțin începând cu anii 1960.”



Un dezavantaj semnificativ al programelor de traducere automată, în special al traducerii Google, este incapacitatea de a schimba ordinea cuvintelor în textul-țintă. Traducerea Google repetă exact ordinea cuvintelor textului-sursă atunci când se realizează traducerea în textul-țintă. Deoarece traducerea Google se bazează pe găsirea celei mai probabile traduceri a unei propoziții dintr-o colecție bilingvă de texte, ea nu efectuează o analiză gramaticală și lexicală a textului primit, astfel, în rezultat vom avea un număr mare de erori gramaticale și lexicale, deci de conținut în TȚ.

La etapa dată a dezvoltării TA, traducerea automatizată de înaltă calitate este imposibilă, deoarece chiar și un traducător performant nu reușește întotdeauna să facă față acestei sarcini la un nivel înalt. După cum am aflat, sistemele de traducere automată oferă o „versiune de proiect/maculatură” a traducerii care trebuie editată [4, p. 89]. În procesul lucrului cu astfel de texte, traduse de către programe computerizate, studenții trebuie să fie conștienți de următoarele, atunci când vor analiza rezultatele traducerii prin utilizarea acestui sistem:

- vor ține cont de erorile lexicale, sintactice și gramaticale făcute în traducere;
- vor analiza înțelesul incorect al îmbinărilor de cuvinte traduse, precum și cuvintele netraduse;

- vor analiza erorile gramaticale, cazurile de acordare incorectă a cuvintelor într-o propoziție în funcție de gen, număr, persoană, caz, precum și construirea incorectă a îmbinărilor de cuvinte, a propozițiilor simple și dezvoltate, a textelor, strategiile de adăugare/eliminare a elementelor lingvistice etc. [4, p. 90].

Calitățile pozitive ale unei astfel de traduceri sunt viteza de obținere a traducerii și corectitudinea traducerii terminologiei. Din punct de vedere pedagogic, aceasta este binevenită, deoarece antrenează la studenți capacitatea și deprinderea de a analiza, găsi, procesa, prelucra și aranja informația pentru a obține un produs final bine structurat și deci, prin urmare, studenții își dezvoltă competențele de traducere necesare pentru realizarea sarcinilor profesionale.

În concluzie, putem afirma că toate metodele și strategiile implementate prin exerciții și activități cu sarcini diverse, menționate mai sus, facilitează dezvoltarea competențelor profesionale (CT) ale unui viitor traducător, acestea fiind competența *strategică, de comunicare, social-culturală, instrumental-profesională*.

Bibliografie

1. PACTE, First results of a Translation Competence Experiment: ‘Knowledge of Translation and Efficacy of the Translation Process. In: Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates. John Kearns and Contributors, London: Bloomsbury. 2008. pp. 104-126. ISBN 9780826498069.
2. Schaffner, C., Adab, B. Developing Translation Competence. Benjamins Translation Library. Vol. 38. Amsterdam: John Benjamins publishing company. ed. 2000. 244 p. ISBN 9789027216434.
3. Solhy Abdellah, Antar. A suggested programme for developing some basic translation skills of English majors and its effects on their attitudes towards translation. South Valley University Qena Faculty of Education, 2004. 194 p.
4. Абдулахитов, Р.Ш. Технология Формирования Основ Переводческой Компетенции у Студентов Неязыкового Вуза с Использованием Открытых Электронных Ресурсов (На Базе Дисциплины «Иностранный Язык»), Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Санкт-Петербург, 2017. 272 с.
5. Балыхина, Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методические проблемы обучения русскому языку. – М., 2000. [vizitat la 10.04.19] Disponibil la http://www.irbis.gnpbu.ru/Aref_2000/03-02762.pdf
6. Соловова, Е.Н. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе/Е.Н. Соловова//Иностранные языки в школе. – 2006. – №8. – с. 13-18.
7. Умеренков, С.Ю. Формирование целостности и связности профессиональной речи будущего бакалавра филологического образования: автореф. дисс. кандидата пед. наук. – Курск, 2008. [vizitat la 10.09.17] Disponibil la <https://www.dissercat.com/content/formirovani-e-tselostnosti-i-svyaznosti-professionalnoi-rechi-budushchego-bakalavra-filologic>

**Precizări conceptuale privind evoluția
termenului *competențe de traducere*
Conceptual clarifications regarding the
evolution of the term
*translation competence***

**Oxana Golubovschi, lector universitar,
Catedra de filologie engleză,
Facultatea de Limbi
și Literaturi Străine,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

CZU 81'25:378.147

Rezumat

Articolul abordează problema precizării termenului *competențe de traducere* (CT) și a componentelor acestuia. Actualmente, numărul competențelor ce formează competența de traducere variază la diferiți autori, care analizează competențele specifice ce ar constitui CT. În acest articol, ne propunem să prezentăm o varietate de elemente care vor servi ulterior în calitate de bază teoretică pentru un model simplificat de dezvoltare a CT.

Cuvinte-cheie: competențe de traducere (CT), competență strategică, competență comunicativă, competență instrumental-profesională, competență socioculturală, transfer, transpunere, procesul de traducere, model CT, limbă străină, text-sursă (TS), text-țintă (TT).

Abstract

The article addresses the problem of specifying the concept of translation competence and its areas of competency. Currently, the number of competencies that make up translation competence varies from author to author, defining some competencies that would constitute TC. In this context, we intend to introduce a variety of elements that will subsequently serve as a theoretical background for a simplified model of TC development.

Keywords: translation competence (TC), strategic competence, communicative competence, professional/instrumental competence, socio-cultural competence, transfer, transposition, translation process, TC Model, foreign language, source text (ST), target text (TT).

Trăim într-o lume în care relațiile internaționale și cooperarea în economie, știință, cultură și în alte domenii se extind în mod constant. Acest lucru este facilitat de dezvoltarea tehnologiilor informației și comunicațiilor. În acest context, menționăm că profesia de translator se bucură, în prezent, de o mare recunoaștere. Traducătorii ar trebui să furnizeze o comunicare eficientă în limbi străine în orice domeniu și să facă traduceri scrise de înaltă calitate ale unor texte de specialitate în limba engleză de diferite niveluri de complexitate. În legătură cu aceasta, conceptul didactic al traducerii în instituțiile de învățământ superior s-a modificat, a evoluat.

Pentru a preda *traducerea*, profesorii au început să utilizeze noi metode și tehnici de predare, care să răspundă cerințelor de instruire a traducătorilor de înaltă calificare. Cu toate acestea, știința modernă nu oferă un studiu aprofundat al acestui domeniu. Există mai multe manuale privind tehnologia și teoria traducerii, dar foarte puține privind metodele, tehnicile, modelele de predare a traducerii și deci dezvoltarea competențelor de traducere. În plus, unii cercetători contestă conținutul și durabilitatea metodelor existente de instruire în domeniul traducerii.

Până în prezent, nu a fost elaborată o tipologie a modelelor CT, deși conceptele și definițiile respective sunt legate între ele în funcție de anumite caracteristici pe care le au în comun. Până în acum, a fost elaborat doar modelul de competență de traducere al lui C. Nord [10, p. 45]. Ne propunem să introducem o varietate de elemente care vor servi ulterior în calitate de fundal teoretic pentru un model simplificat de dezvoltare a CT.

A. Beeby propune un model de analiză a procesului de traducere și a componentelor secundare ale competenței de traducere, care încorporează patru competențe principale: competența de transpunere, competența lingvistică contrastivă, competența contrastiv-discursivă și competența extralingvistică. Fiecare dintre aceste componente, la rândul său, se clasifică în subcompetențe, după cum urmează [1, pp.186-187]:

- competența de transpunere;
- competența lingvistică contrastivă;
- competența contrastiv-discursivă;
- competența extralingvistică.

M. Orozco [4] sugerează un alt model pentru definirea competenței de traducere. În acest model, „competența de transpunere” este competența centrală a traducerii, care le integrează pe toate celelalte. Ea poate fi definită ca fiind capacitatea de a finaliza procesul de transpunere a sensului din textul-sursă (TS) în textul-țintă (TȚ), luând în considerare sarcina de traducere și caracteristicile receptorului. Competența de transpunere este, de asemenea, divizată în mai multe subcompetențe:

(i) competența de a înțelege (capacitatea de a analiza, sintetiza și de a activa cunoștințele extralingvistice, astfel încât să se redea semnificația unui text);

(ii) capacitatea de a deverbaliza (adică a controla interferența);

(iii) competența de re-exprimare (organizarea textuală, creativitatea în LT);

(iv) competența în desfășurarea proiectului de traducere (alegerea celei mai adecvate metode).

În conformitate cu modelul dezvoltării competenței de traducere a lui Orozco, există patru componente ale competenței de traducere:

1. competența comunicativă în două limbi;
2. competența extralingvistică;



3. competența instrumental-profesională;
4. competența psihofiziologică.

Componenta principală, în competența de traducere este numită *competență strategică* [4], aceasta incluzând toate procedurile individuale, conștiente și inconștiente, verbale și nonverbale, folosite pentru a rezolva problemele constatate în timpul procesului de traducere.

Ambele modele includ competențele mintale, lingvistice, psihologice și chiar și psihomotorii în procesul de traducere. Cu toate acestea, ambele modele sunt lipsite de reprezentarea comportamentală a sarcinii exacte care trebuie să fie efectuată. Definind comportamental subcomponentele traducerii, menționăm că și acestea sunt o componentă la fel de necesară în cadrul dezvoltării competențelor de traducere.

În procesul de predare-învățare a limbilor străine se urmărește pregătirea pentru comunicare, în general, și pentru comunicare interculturală, în special. Este posibil ca o limbă străină să se predea și, respectiv, să se învețe fără a avea în vedere elementele culturii-țintă. Învățarea unei limbi străine presupune nu numai perceperea, ci și înțelegerea elementelor care compun un alt sistem cultural decât cel propriu. Legătura dintre însușirea unei limbi străine și achiziția culturală corespunzătoare se regăsește în dezvoltarea competenței de comunicare interculturală. Formarea inițială a traducătorilor, ca intermediari interculturali

profesioniști, include și o dimensiune interculturală. Cunoașterea limbilor străine devine, astfel, o capacitate de bază într-o societate plurilingvă. Astfel, plurilingvismul individual, înțeles ca o competență în cel puțin două limbi străine, va constitui obiectivul central al politicii educaționale, culturale și sociale în anii următori. Lingvistica actuală, în procesul de predare-învățare a limbilor străine, a căpătat o altă valoare și orice limbă poate și trebuie să fie interesantă ca obiect de studiu, dacă procesul de predare motivează învățarea și perfecționarea, corespunde noilor standarde de calitate, include o dimensiune care să contribuie la promovarea tuturor limbilor străine, are o orientare interculturală care să aibă în vizor nu numai formarea competenței lingvistice, ci și a celei culturale; procesul de predare poate să conducă la formarea unor utilizatori de limbă competenți și pentru situațiile de comunicare extrașcolară, și pentru perioada care urmează după cea de școlarizare.

Un alt model de dezvoltare a competenței de traducere este cel minimalist, propus de Anthony Pym [8]. Savantul definește competența de traducere în calitate de: 1) capacitatea de a genera o serie de mai mult decât un text-țintă viabil (TȚ1, TȚ2 ...) pentru un text-sursă pertinent (TS); 2) capacitatea de a selecta doar o competență viabilă din această serie, rapid și sigur [8].

O astfel de definiție binară este unică prin faptul că prezintă o îmbinare a acestor două abilități ce constituie competențele de

traducere (CT) și se referă numai la traducere „[...] și la nimic altceva decât la traducere” [8]. În continuare, vom descrie mai detaliat acest model, concret, al lui Pym.

Modelul prezentat de Pym servește în calitate de exemplu ilustrativ al diferenței dintre definițiile generale ale CT și ale construcțiilor specifice, conturate de nevoile cursurilor universitare. Acest model de traducere tehnică (competențe) se sprijină pe trei piloni, și anume: *inginerie* (sachfach technik), *competență lingvistică* (inclusiv competența culturală) și *tehnologii informaționale ale limbii* [8]:



Figura 1. Modelul lui Pym

O altă comparație ce vizează domeniul traducerilor de specialitate este prezentată în modelul lui Petru Kastberg, care susține că chiar și traducerea tehnică trebuie să se ocupe de problemele ce țin de cultură și invocă opinia că științele sunt „culturi dinamice executate de om” [3]. Considerațiile de ordin cultural influențează domeniile tehnice într-o mare măsură; cu toate acestea, nici pregătirea, nici practica în domeniul traducerilor de

specialitate nu consideră competența culturală ca ceva suficient de serios. Prin urmare, Kastberg propune următorul model de competență (tehnică) de traducere [3]:

- competența lingvistică generală în limba-sursă (L1) + cea în limba-țintă (L2);
- cunoașterea domeniului relevant;
- competența culturală L1 + L2 etc.

Ultimele două modele din acest segment sugerează cât de important este aspectul cultural, chiar și în domenii cum ar fi traducerea tehnică. Mai mult decât atât, conceptul lui Kastberg sugerează o tendință care va fi exemplificată în continuare în exemplele prezentate. În termeni generali, doar câteva modele de CT sunt la fel de minimaliste precum cea a lui Pym. Numărul competențelor se formează rapid și, deși media este aproximativ șase, competențele specifice enumerate în cadrul acestor competențe pot fi într-un număr destul de mare.

Christina Schäffner propune *Modelul Pedagogic* al CT și definește CT „[...] ca o noțiune complexă, care implică o conștientizare și o reflecție conștientă asupra tuturor factorilor relevanți pentru producerea unui text-țintă (TȚ), care îndeplinește în mod corespunzător funcția specificată pentru destinatarul său în limba-țintă” [9, p. 145]. Modelul ei de CT este compus din următoarele competențe de traducere:



- 1) *competența lingvistică* – în limbile respective;
- 2) *competența culturală* – cunoștințe generale despre aspectele istorice, politice, economice, culturale etc. ale țărilor respective;
- 3) *competența textuală* – cunoașterea convențiilor specifice pentru diferite genuri, tipuri de texte;
- 4) *competențe specifice domeniului/subiectului* – cunoașterea subiectului în cauză;
- 5) *competența de cercetare* – competență generală strategică al cărei scop este abilitatea de a rezolva problemele specifice transferului transcultural al textelor;
- 6) *competența de transfer/transpunere* – capacitatea de a produce texte-țintă care satisfac cerințele sarcinii de traducere [9, p. 146].

Modelele CT bazate pe experiența pedagogică pot fi construite în baza trăsăturilor indezirabile manifestate de traducerile executate de studenți și ale produsului eforturilor lor [9, p. 152]. C. Schaffner menționează rezultatele lui Fox, dezvoltând următoarea definiție și deci componente ale competențelor de traducere [9, p. 117]:

- 1) *competența de comunicare;*
- 2) *competența socioculturală;*
- 3) *conștientizarea culturală și cea lingvistică;*
- 4) *învățarea cum să înveți;*
- 5) *scopuri pentru rezolvarea problemelor.*

Punctele comune în ambele modele sunt limba, cultura, textul și elementele de rezolvare a problemelor, care – atunci când vorbim despre competența de traducere – ,la sigur, pot apărea mai devreme sau mai târziu. În cadrul comparației elementului de transfer, atât *comunicativ* (Schäffner), cât și de *transfer/transpunere* (Fox), competența este descrisă în termeni similari. Cu toate acestea, competența de *transfer/transpunere* reprezintă mai mult conceptul de „tehnică” și trebuie să fie percepută ca fiind una dintre aspectele *comunicării*.

Primul *model empiric* introdus în acest segment s-a bazat pe un studiu de caz care examinează în ce măsură testele propuse pentru traducere și traducerea lor permit evaluarea CT. Campbell [2] intenționa să afle dacă testele utilizate pentru evaluarea CT sunt fiabile și suficient de valide, pentru a face acest lucru. Pentru a stabili modelul său de competență de traducere, savantul a analizat 40 de variante de traducere ale unei singure propoziții, care a fost inclusă într-un TS arab folosit pentru un examen de traducere din arabă în engleză. El a împărțit propoziția în elemente lexicale și le-a ordonat în funcție de dificultatea lor, luând ca bază „măsura în care subiecții nu reușesc să fie de acord cu unele interpretări ale elementului” [10, p. 58]. Echivalentele textului-țintă ale acestor elemente lexicale au fost clasificate în șase tipuri de „fenomene de produs”, iar aceste fenomene au fost ulterior reclasificate în funcție de procesele care ar fi putut duce la

apariția lor. Analiza a dat rezultate negative. Pentru a se asigura că determinarea acestor erori este corectă, Campbell a dezvoltat un instrument de măsurare, pe care l-a numit *metodă de încredere* (Mean Lean Agreement (MLA)) și a măsurat „corectitudinea” traducerilor respective din cadrul eșantionului său. Bazându-se pe rezultatele testelor sale, Campbell a ajuns la următorul model de CT [10, p. 60], care constă din: 1) *caracter/inclinație* – atitudini și calități psihologice pe care le are în vedere traducătorul în procesul propunerii unui item pentru rezolvare; 2) *competență/aplicație* – aceasta are de-a face cu anumite aptitudini speciale bilingve și are o dimensiune de dezvoltare. Competența este formată din trei elemente: *codificarea lexicală a sensului*, *competența la nivel mondial a limbii-țintă și de transpunere lexicală*.

Astfel, există două căi care au legătură cu modelele de construcție și de testare a competenței de traducere. Prima este orientată spre produs, ceea ce înseamnă că competențele respective se manifestă în textul-țintă. Prin descrierea produsului de traducere, competențele joacă un anumit rol în textul-țintă. Cea de a doua abordare este orientată spre proces. Acesta își propune să descrie modul în care competențele respective se manifestă în *timpul* traducerii.

Cercetarea PACTE [5] este un studiu longitudinal și rezultatele ei sunt prezentate în mod continuu de la întemeierea grupului, în anul 1997. Universul de cercetare este format din diverse texte și se referă la grupuri de

traducători profesioniști, profesori de limbi străine și stagiați în traducere. Cercetarea se concentrează atât asupra produsului de traducere, cât și a procesului de traducere. Modelul PACTE constă dintr-un set de subcompetențe interdependente. Scopul principal al acestui grup este de a valida teoriile lor, utilizând instrumente empirice. Modelul PACTE diferă de abordările anterioare, accentul fiind pus pe aspectul procedural, în ceea ce privește CT în calitate de „cunoștințe de specialitate în cadrul cărora cunoașterea predominantă este procedurală” [10, p. 63].

Subcompetențele modelului PACTE sunt observabile în produsele de translație, cu excepția celor două mai importante, și anume subcompetența *strategică* și cea de *transfer/transpunere*. Deoarece modelul trebuia să fie testat, a suferit o evoluție de la un concept pur teoretic spre un construct empiric validat. Inițial, modelul PACTE arăta în felul următor [10, p. 64]:

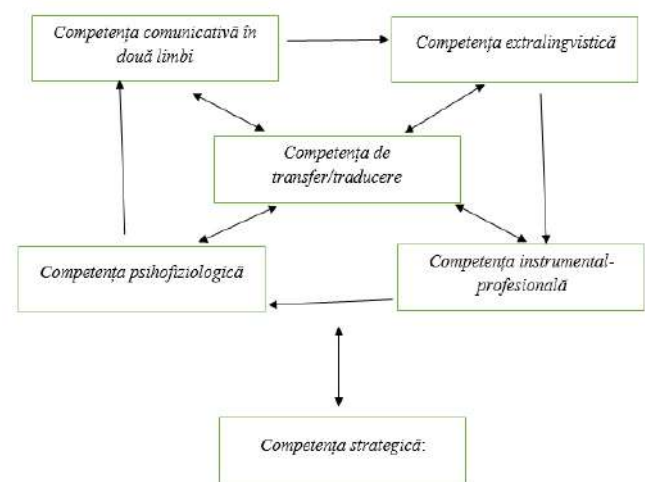


Figura 2. Modelul PACTE al CT

Subcompetențele respective au fost definite în felul următor:

1) *Competența de transfer* le integrează pe toate celelalte, abilitatea de a finaliza procesul de transfer din TS în TȚ, luând în considerare scopul traducerii și caracteristicile receptorului.

2) *Competența comunicativă* vizează sistemul de cunoștințe și abilități necesare care formează baza pentru comunicarea în două limbi. Pentru traducători, această competență este una deosebită și necesită o abordare specială.

3) *Competența extralingvistică*: aceasta include cunoștințe despre traducere, cunoștințe despre și din două culturi, enciclopedice și referitoare la subiectul luat în discuție.

4) *Competența instrumental-profesională*: este vorba despre cunoștințe și abilități legate de profesie.

5) *Competența psihofiziologică*: aceasta rezidă în capacitatea de a utiliza toate tipurile de resurse psihomotorii, cognitive și atitudinale.

6) *Competența strategică*: la aceasta se referă toate procedeele individuale folosite pentru a rezolva problemele constatate în timpul procesului de traducere.

Competența de transfer este segmentată în continuare în mai multe părți: *competența de înțelegere* (capacitatea de a sintetiza și de a activa cunoștințele extralingvistice, ceea ce determină, în ultimă instanță, sesizarea sensului textului), capacitatea de a *deverbaliza*

și de a menține limba-sursă (LS) și limba-țintă (LT) în domenii separate, competența de *parafrizare*, care constă în organizarea textuală și creativitatea în LT, și competența în realizarea proiectului de traducere – ceea ce înseamnă alegerea celei mai adecvate metode [10, p. 67].

Multe dintre modele precedente ale CT au fost pur teoretice sau se bazează pe experiențele subiective extrase din traducere și practica pedagogică de traducere; prin urmare, grupul PACTE a conceput mai multe instrumente pentru a valida modelul empiric. Or, în prealabil au fost utilizate diferite chestionare pentru a valida modelul. Grupul PACTE determină problemele și erorile de traducere, la fel și concepția studenților despre traducere. Există următoarea diferență între problema de traducere și eroarea de traducere: *problema de traducere* este o problemă descoperită în TS, pe care un traducător trebuie să o soluționeze, indiferent de experiența sa. Soluția problemelor de traducere demonstrează competența translatorului; *eroarea de traducere*, pe de altă parte, „[...] este, de obicei, o problemă de traducere care nu a fost rezolvată deloc sau nu a fost rezolvată în mod adecvat” [7]. Ambele fenomene sunt percepute ca indicatori ai CT din cadrul teoretic al grupului PACTE.

PACTE ajunge la concluzia că CT este „formată dintr-un set de subcompetențe, interdependente și ierarhice, iar subcompetența strategică ocupă o poziție dominantă” [7]. Aceste subcompetențe sunt următoarele:

1) *subcompetența bilingvă*: aceasta este formată din cunoștințe pragmatice, sociolingvistice, textuale, gramaticale și lexicale în cele două limbi;

2) *subcompetențe extralingvistice*: ele includ cunoașterea biculturală (despre culturile-sursă și țintă), cunoștințe enciclopedice (despre lume în general) și cunoștințe la/despre subiect (în domenii speciale);

3) *cunoștințe despre competența de traducere* – acestea includ cunoștințe cu privire la modul în care funcționează traducerea și cunoștințe legate de practica traducerii profesionale;

4) *subcompetențe instrumentale*: cunoștințe legate de utilizarea surselor de documentare și a tehnologiilor de informare și comunicare aplicate în procesul de traducere (dicționare, enciclopedii, gramatici, ghiduri, texte electronice, culegeri, cercetători etc.);

5) *subcompetența strategică*: cunoștințe procedurale pentru a garanta eficiența procesului de traducere și pentru a rezolva problemele identificate;

6) *componente psihofiziologice*: diferite tipuri de componente cognitive și atitudinale și mecanisme psihomotorii.

Din punctul de vedere al grupului PACTE, toate subcompetențele sunt influențate și completate de componente psihofiziologice. Atât modelul Campbell, cât și cel al grupului PACTE sunt semnificative, deoarece ele includ în mod explicit atributele psihofiziologice.

În cazul în care urmează să fie propus un model de CT, trebuie să se ia în considerare problema direcționalității. Mai mult decât atât, elementele culturale evidențiate nu pot fi comparabile în diferite societăți. Prin urmare, în cazul în care un model de competență de traducere este utilizat în educație, el trebuie să se refere la un anumit mediu. Cu toate că există trei elemente de bază comune pentru cele mai multe dintre construcțiile descrise, un model de CT aplicat într-un mediu universitar poate releva diferite competențe, spre deosebire de un model utilizat în cadrul unui alt context educațional. Aceasta înseamnă că chiar și cele mai elaborate sau sofisticate definiții ale CT, pe cât de universale sau valabile pot pretinde a fi, sunt încă dependente de fondul cultural și lingvistic cu care sunt legate; acestea nu pot fi aplicate tuturor limbilor și culturilor, fără discernământ.

În concluzie, după studierea opiniilor savanților europeni, venim cu următoarele decizii referitoare la componentele principale ale *competențelor de traducere*, menționate de toți autorii. Acestea sunt următoarele: *competența strategică*, *competența comunicativă*, *competența instrumental-profesională* și *competența socioculturală*.

Bibliografie

1. Beeby, A., Evaluating the development of translation competence. Developing Translation Competence. Amsterdam: John Benjamins publishing company. 2000, 290 p.
2. Campbell, J., Towards a Model of



- Translation Competence. Meta: Translators' Journal 36.2-3, 1991: 329-43. Web. 11 Sept. 2010 [vizitat la 12.01.17]. Disponibil la <http://www.erudit.org/revue/meta/1991/v36/n2-3/002190ar.pdf>.
3. Kastberg, P., Cultural Issues Facing the Technical Translator, Journal of Specialised Translation 8 (2007). Web. 19 Aug. 2010 [vizitat la 12.04.16]. Disponibil la http://www.jostrans.org/issue08/art_kastberg.php
 4. Orozco, M., Amparo, H., Measuring Translation Competence Acquisition, Meta: Translators' Journal 47.3, 2002: 375-402. Web. 12 July 2010 [vizitat la 05.03.17]. Disponibil la <http://www.erudit.org/revue/meta/2002/v47/n3/008022ar.pdf>.
 5. PACTE, Building a Translation Competence Model, Universitat Autònoma de Barcelona. N.p., 2003, Web. 17 Aug. 2010 Disponibil la <http://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3b-Translation-competence-model.pdf>
 6. PACTE, First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation and Efficacy of the Translation Process. In: Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates. John Kearns and Contributors, London: Bloomsbury, ISBN 9780826498069, 2008. pp. 104-126. Disponibil la [translation-competence-experiment-%E2%80%98knowledge-%E2%80%99translation-and-efficacy-of-the-translation-process](http://pagines.uab.cat/trec/content/pacte-2008-%E2%80%9Cfirst-results-translation-competence-experiment-%E2%80%98knowledge-%E2%80%99translation-and-efficacy-of-the-translation-process)
 7. PACTE, Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. Meta: Translator's Journal 50.2, 2005: 609-619. Web. 26 Sept. 2010. Disponibil la <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/011004ar.pdf>.
 8. Pym, A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach, Meta: Translators' Journal 48.4, 2003. Vol. 48, Nr. 4, December 2003. ISSN 0026-0452. P. 481-497. Disponibil la <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>.
 9. Schaffner, C., Adab, B., Developing Translation Competence. Benjamins Translation Library. Vol. 38. Amsterdam: John Benjamins publishing company. ed., 2000.
 10. Solhy Abdellah, Antar. *A suggested programme for developing some basic translation skills of English majors and its effects on their attitudes towards translation*. South Valley University Qena Faculty of Education, 2004. 194 p.

Proverbs and Sayings as Reflection of the English Culture

Cultura engleză prezentată prin prisma proverbelor și zicătorilor

**Lilia Herța, lector universitar,
Catedra de filologie engleză,
Facultatea de Limbi
și Literaturi Străine,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

CZU 008(410):398

Abstract

Being an integral component of spiritual culture, the proverbs amaze by their proximity to the views of life, accuracy, intuition and wisdom. Knowing the mentality and culture of the English people offers the most accurate understanding of reality, mentality, history and not least of the target culture. The present article studies the proverbs as an instrument in understanding, decoding the English culture from a historical point of view, but also revealing its diversity. The main background of the proverbs is indigenous folk art, which reflects the structure of people's lives, the national culture. In close unity, the ethical, religious, moral, artistic, magical, logical and spiritual aspects of popular consciousness are represented in them.

Keywords: proverbs and sayings, the English culture, the origin of proverbs, spiritual culture, national culture.

Rezumat

Fiind o componentă integrantă a culturii spirituale, proverbele uimesc prin apropierea lor de

variatele aspecte ale vieții, acuratețe, intuiție și înțelepciune. Cunoașterea mentalității și culturii poporului englez oferă o înțelegere mai exactă a realității, mentalității, istoriei și, nu în ultimul rând, a culturii poporului limba căruia o învățăm.

În acest articol ne-am propus să studiem proverbele în calitate de instrument în înțelegerea, decodificarea din punct de vedere istoric a diversității culturii engleze. Proverbele sunt de sorginte populară, reflectând structura vieții oamenilor și cultura națională. În ele, sunt prezentate în strânsă unitate aspectele etice, religioase, morale, artistice, magice, logice și spirituale ale conștiinței populare.

Cuvinte-cheie: proverbe și zicători, cultura engleză, originea proverbelor, cultura spirituală, cultură națională.

Sayings and proverbs are the most important material for the study of historical events, life, spiritual culture, worldview of the people and their mentality. Having passed the assessment of time, they organically mixed with speech, constantly adorn it with wit, the ability to accurately and accurately characterize all the various manifestations of life.

The study of proverbs and sayings is closely connected with the study of the history of the people. Scientists believe that the first proverbs were associated with the need to strengthen in the human mind some unwritten advice, customs, rules, laws. They represent linguistic material that allows you to evaluate



the present and past, human relations in various situations in life [3, p. 75].

The main fund of sayings and proverbs is indigenous folk art, which reflects the structure of people's lives, national culture. In close unity, the ethical, religious, moral, artistic, magical, logical and spiritual aspects of popular consciousness are represented in them.

Extremely many proverbs were born as a result of conclusions from human observations of life as echoes of a historical event, but a lot of proverbs at the genetic level are associated with other genres of oral folk art or writing. Lau, K.J in his book *Lectures on the Theory of Literature* gave a few examples of the origin of proverbs from a parable, fable, satirical or moralizing fairy tale. Proverbs are often a kind of conclusion from the whole story, the ending that sums up the fable or even some kind of statement that conveys the essential meaning of the story [1, p. 7].

Sources of the origin of sayings and proverbs are very diverse. To become a proverb, a saying has to be learned and accepted by ordinary people. Moreover, the original source of the saying is often forgotten. Having become a proverb, it becomes a part of social consciousness; to the one who pronounces the proverb, it does not matter who composed it. It can be assumed that every proverb was formed by an individual in the circumstances, however, for most old proverbs, the source of their occurrence is completely lost. For this reason, it would be more accurate

to say that sayings and proverbs arose among the people, that their primary origin is located in the public mind of the people. In most of the sayings that summarize everyday experience, the meaning of words, in all likelihood, developed into a proverbial form little by little, without any obvious announcement.

Consider how English proverbs and sayings reflect the spiritual culture of the British people. For example, the expression *Make hay while the sun shines*, which originates from the practice of field work, is an example of such a proverb. Each farmer feels the correctness of this thought, not necessarily formulated precisely by these words. But after many people expressed this thought in a variety of ways, after many mistakes and trials, this thought won, in the end, its unforgettable form and began to be used as a proverb. Similarly, the saying *Don't put all your eggs in one basket* appeared due to the practical experience of trade relations [1, p. 6].

On the other hand, most of the proverbs were formulated by quite intelligent people. If this happened to wise people verbally, then, of course, no confirming entries were saved, but if this happened to an intelligent person who used to write down his own thoughts, in some cases there is a chance to find out the primary source of the proverb. Generally, it will be fair to hypothesize that most of the theoretical proverbs were formed in this way. For example, *The end justifies the means*, which derives from the theological doctrine of the

seventeenth century, or the golden thought *The wish is father to the thought*, which was first uttered by Julius Caesar, or the saying *A soft answer turns away wrath*, which was undoubtedly borrowed in its finished form from the Bible. But who is able to say that these proverbs did not become part of the oral traditions long before they acquired their written form.

The use of proverbs flourished during the Shakespeare period, and it is more than possible that most of them, which are attributed to Shakespeare, had existed even earlier, albeit in the least memorable form.

As a result of the spread of the printed word, the sayings of rational people, more and more often began to meet ordinary people who, if they liked those thoughts, they turned them into proverbs. Here again the question arises about the reliability of the original source. If a proverb before becoming English was in Latin, Spanish or French, then there is no certainty that it had not been taken from any other language before. It is likely that it was originally English, but was not recorded.

Some borrowed proverbs were completely assimilated in the speech of the British, and today it is difficult to determine their historical roots. We should not think about what proverb in Latin lies at the base, for example, *He gives twice who gives quickly*. Nevertheless, the proverb *Through hard ship to the stars* is heard somehow foreign and least similar to the proverb than the Latin expression

Per aspera ad astra. Many borrowed proverbs remain in the original. Among them: *Noblesse oblige*. *In vino veritas* [4, p. 55].

Proverbs that are taken from the Bible are another type of loan, because The Bible was translated from Hebrew, and its clever sayings reflect the mind of Hebrew society. In ancient times, the Bible was read extremely widely, for this reason many of its sayings became part of social consciousness. Most English proverbs are completely taken from the Holy Scriptures, for example: *You can not serve God and mammon*, *The spirit is willing, but the flesh his weak*. There are proverbs in the structure of which there were changes: *Spare the rod and spoil the child*; *You can non make bricks without straw*.

Shakespeare is on second place after the Bible in the number of quotes that are used as English proverbs. However, no one can be sure which of the proverbs attributed to Shakespeare are truly his creations, and which are taken in that or another form of oral tradition. Until now, scientists continue to search for proverbs that existed before Shakespeare, which then became the lines of his works. Most of the „Shakespearean” proverbs in the English language have left their original form, in particular: *Brevity is the soul of wit*, *Sweet are the uses of adversity*. Others are an adaptation of his sayings, in particular: *A rose by any other name would smell as sweet*.



Most sayings from literary works are sometimes used as proverbs, but are never made by them, or remain halfway between the proverb and the quote. These include, for example, the following: *The wages of sin is death* (Romans); *No man but a blockhead ever wrote except for money* (Samuel Johnson). Consequently, proverbs have mobility and are in constant motion. Often used idiomatic expression, which are similar to proverbs, should be separated from the proverbs themselves. *To cry for the moon* represents one of these revolutions. On his own, he does not give any advice and does not cover warnings, for this reason he is not a proverb. But it can be freely turned into a proverb, giving the appearance of advice, for example: *Don't cry for the moon* or *Only fools cry for the moon* [2, p. 71].

Taking into account the culture of the people, one should not forget about the influence of mentality on the creation of proverbs. According to Mieder, W., mentality develops with the help of culture. The worldview of the people is actively influencing the further formation of its culture. These are two interacting and interdependent categories, the question of the primacy of one of them can hardly be considered correct from a scientific point of view. In addition, the mentality is also due to natural factors, external conditions of life of the people and is not limited to the cultural framework [4, p. 51].

Proverbs as linguacultural texts consist of culturally-labeled units and generate in the minds of native speakers a certain body of knowledge, which, on the one hand, establishes their logical structure, and on the other hand, defines the boundaries of the application of this statement, its style, connection with specific situations in life, the phenomena of culture and history of the people. The totality of this knowledge forms the cultural and historical atmosphere of proverbs.

Among the culturally significant aspects of the proverbial foundation of the English language, several can be distinguished, each of which deserves a separate, more in-depth consideration.

Finding out significant components of the phraseology fund, sayings and proverbs at a substantial level supplement the overall linguistic picture of the English-speaking world. They store and record, passing from generation to generation, a fairly large part of information about the surrounding reality, while the individual facts, realities and events that formed the basis of one or another saying (proverb) are not displayed in the English dictionary system.

In this regard, for English philology, it is of particular interest to solve the following question: what part of the unbiased knowledge of a characteristic representative of English society is stored and fixed in his memory in the form of freely reproduced, stable, expressive

and concise phraseological units, for example, in the form of sayings and proverbs? The classification and analysis of extra-linguistic information, which is contained in the sayings and proverbs of a particular thematic group, can significantly enrich our knowledge about the corresponding area of British life [5, p. 70].

The English's special desire to use sayings and proverbs in speech allows us to make the assumption that similar features of these phraseological units as didacticity, expressiveness, metaphoricity, inspire representatives of this nationality due to the specifics of the traditional English worldview and mentality.

Consequently, a cultural analysis of English sayings and proverbs also provides direct information about the native speakers themselves. As a result of didacticity inherent in proverbs and the evaluative nature of proverbs, the proverbial foundation is a kind of collection of moral values and moral foundations of the English [1, p. 12]:

- optimism: *Never say never; never say die; It is a poor heart that never rejoices;*
- patriotism: *East or West, home is best; There's no place like home;*
- honesty: *Honesty is the best policy; A good conscience is a good pillow; Better speak truth rudely than lie covertly, etc.*

The analysis of the comparative choice by the British of specific thematic groups of sayings and proverbs also allows us to discover the relevant moral priorities of this society, such as:

- restraint, good-manners: *Manners and money make a gentleman; The king can make a knight but not a gentleman; All doors open to courtesy;*
- competence, education: *Practice makes perfect; It is never too late to learn; Money spent on brain is never spent in vain; Business before pleasure.*

As we know, sayings and proverbs usually arise in folklore within the process of linguistic cognitive activity of members of this language collective, motivated on a symbolic and figurative basis. Thus, the proverb *Good wine needs no bush* could arise and take its rightful place only in the national English proverbial fund, because the motivating element of the internal appearance of this phraseology (bush) hides a rare regional geographical circumstance from the history of Great Britain, and is clear only to those who are informed about the ancient habit of English innkeepers to hang out an ivy branch as a sign that they have wine [1, p. 14].

In the same way, the proverb *School keeper experience keeps a dear school* gains special significance only in view of the fact that it linguistically indirectly reflects the

system of private schools in the British Isles, the tuition for which was extremely high.

Unconditional national specificity is possessed by a system of symbols and images used in sayings and proverbs when designating situations and phenomena similar to various peoples. This is the most striking example of the ethnic identity of the phraseological nomination, when the same denotation takes on different linguistic (figurative) design from various peoples due to national signs of their creativity and life.

The relationship of national culture with English proverbs can be traced based on some details of customs and everyday life. Thus, in the analyzed English proverbs, one can often find proverbs about the superiority of Great Britain and England:

*England is the ringing island;
With all the world have war, but with England
do not jar;
All countries stand in need of Britain, and
Britain of none;
There are more good victuals in England, than
in seven other kingdoms.
When a man is tired of London, he is tired of
life;*

In these proverbs, a comparison of England with other counties is used in order to increase the superiority of England, and to show the positive relationship of the people to it. There are also proverbs in which there is a negative connection to England: *England is a little garden full of very sour grapes.*

A connection with the cultural heritage is revealed when reading English proverbs:

Oxford is the home of lost causes.

London Bridge was made for wise men to go over, and fools to go under;

If London Bridge had fewer eyes, it would see better;

The national-cultural component can also be observed in English proverbs that reflect the character traits of the British, both negative and positive. The proverb *An Englishman's word is his bond* represents the Englishman as a person who knows how to keep his word, who is responsible and a person who has a highly developed sense of duty. *One Englishman can beat three Frenchmen* portrays an Englishman as a person who imagines a lot about himself, an overly proud and arrogant person. English proverb: *It is an Englishman's privilege to grumble* exposes the English as boring, grouchy people.

Among the characteristic features of the English proverb: *The Peerage is the Englishman's Bible; An English loves a lord* mean respect for authority.

Sayings and proverbs, being the creations of the people, are not able to bypass the spiritual culture as a significant element of human life. In this group it is legitimate to single out proverbs with sayings that are related to the history of the people, their writing, as well as traditions and rituals [1, p. 17].

The English proverb *When Adam delved and Eve span who was then the gentleman?* appeared as a result of certain



historical events. Phraseological vocabulary reports that this language unit is used in a caustic sense in relation to a person who is important with his genealogy. The motivation of a proverb is made clear only when referring to its spiritual form.

Its prototype is the slogan of the war of peasants under the leadership of W. Tyler (XIV century), which is attributed to the monk John Ball [5, p. 34]. This slogan becomes clear in the process of addressing the reasons for the rebellion, which is as follows: in England there was a strong difference between the common people, who worked for the rich before fatigue, but earned almost nothing from their own efforts to know. 1380 -1381gg. were years of economic deprivation, which became even more acute at the time when King Richard II introduced a poll tax on residents over 15 years old. The impossibility of a simple human life led to the fact that the people no longer wanted to endure humiliation and began to think about their common genesis from the only mother and father, Eve and Adam. These hopes of the people were succinctly and vividly shown in their moralizing by the Kent priest John Ball. One of his sayings and fit into English phraseology. The historical importance of the case of 1381 made this proverb slogan totally famous.

The mind of a Romanian person understands the concept of „gentleman” as a person with good habits. For the British, on the other hand (at the time of fixing this linguistic

unit in the language), this is a man of good education and upbringing, who belongs only to the nobility. If we analyze the concept of „gentleman” from the position of the English people, then the meaning of the proverb becomes clear: all people are equal from birth, and the principles of inequality (for example, difference in origin) were invented by the people themselves. Sayings are also interesting, which represent both conceptually and lexically different executions of one concept.

For example, the English tradition, according to which godparents gave a silver spoon to a newborn from a wealthy family as a sign of future well-being, served as a prototype of the metaphoric saying *To be born with a silver spoon in one's mouth* . Thus, the uniqueness of proverbs and sayings, which include any of the criteria of reality, lies in the fact that national features of the worldview are reflected mainly in the meaning of reality, which affects the integrity of the meaning of the texts themselves. National-cultural spirituality is clearly visible due to its uniqueness [5, p. 36].

When learning any foreign language, there is a clash with the history and culture of the people, which are expressed through proverbs and sayings. They are characterized by imagery, emotionality, figurative shades of meaning. Being an integral component of spiritual culture, proverbs and sayings amaze with the closeness of life's views, accuracy,

insight and wisdom of expressions. Knowledge of the mentality and culture of the people of the studied language gives the probability of the most accurate translation and understanding of the realities, which was presented on the example of English proverbs and sayings. In these proverbs and sayings, one can observe the display of the English mentality and English culture.

5. Taylor, A. (1931). *The Proverb*. Cambridge, MA: Harvard University Press. pp 34-38.

Bibliography

1. Lau, K.J., Peter Tokofsky & Stephen D. Winnick. 2004. *What Goes Around Comes Around: The Circulation of Proverbs in Contemporary Life*. Utah: Utah State University Press. pp. 6 -17.
2. Mieder, W. (1994). Paremiological minimum and cultural literacy. In W. Mieder (Ed.), *Wise Words*. pp. 71-75.
3. Mieder, W. (1996). Proverbs. In J.H. Brunvald (Ed.), *American Folklore. An Encyclopedia* (pp. 597-601). New York: Garland. p.75.
4. Mieder, W. (2007). Proverbs as cultural units or items of folklore. In H. Burger, D. Dobrovol'skij (Eds.), *Phraseology: An international handbook of contemporary research* Berlin, Germany: Walter de Gruyter. Samovar, L.A., Richard E. Porter & Edwin R. McDaniel. 2007. *Communication Between Cultures*. Wadsworth: Cengage Learning. pp. 51-55.

**Experimental Study of the Use of Proverbs
in Forming the Communicative Competence
at University Level**

**Studiu experimental al utilizării proverbelor
în formarea competenței de comunicare în
învățământul universitar**

Lilia Herța, lector universitar,

Catedra de filologie engleză,

Facultatea de Limbi

și Literaturi Străine,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

CZU 37.016:811.111+398

Abstract

The article describes an experimental study conducted through surveys, which were used to determine the degree to which the proverbs are used and how they are used to improve and form the communicative competence in the study of English. Through this research, it was established how effective the foreign language teachers from two universities (State Pedagogical University „Ion Creanga” and Free International University of Moldova) use the proverbs in the formation of the communicative competence in the foreign language. The research also examines how students who study English at the universities mentioned above have experienced the use of proverbs during their classes.

Keywords: communicative competence, proverbs, teacher survey, research, questionnaire models.

Rezumat

În acest articol se descrie un studiu experimental realizat prin sondaje pentru profesori, care au fost utilizate pentru a determina nivelul în care se folosesc proverbele și modul în care sunt utilizate pentru a îmbunătăți și forma competența de comunicare ale studenților în învățarea limbii engleze. Prin această cercetare, s-a stabilit cât de eficient folosesc profesorii de limbi străine din două universități (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” și Universitatea Liberă Internațională din Moldova) proverbele în formarea competenței de comunicare în limba străină. Cercetarea examinează, de asemenea, și modul în care studenții care învață limba engleză în universitățile menționate mai sus au experimentat utilizarea proverbelor în timpul lecțiilor.

Cuvinte-cheie: competența de comunicare, proverbe, sondaj pentru profesori, cercetarea, modele de chestionare.

The term *communicative competence* first appeared in the mid-1960s and has increased in popularity among those who study and teach language ever since. According to Canale and Swain (1980), communicative competence refers to „the underlying systems of knowledge and skill required for communication”, including knowledge of vocabulary and skill in using sociolinguistic conventions of a given language [4, p. 5].

Models of Communicative Competence

As described by Celce-Murcia, Dörnyei, and Thurrell, the first model of communicative competence was developed by Canale and Swain

and suggested that there are four components of communicative competence:

1. Grammatical competence – the knowledge of the language code;
2. Sociolinguistic competence – the sociocultural code of language use;
3. Discourse competence – the ability to combine language structures into different types of cohesive texts;
4. Strategic competence – the knowledge of verbal and non-verbal communication strategies that enhance efficiency of communication and enable the learner to overcome difficulties when communication breakdowns occur [5, p. 7].

Other models have been proposed since then, such as the one developed by Bachman and Palmer, which divides competence into organizational knowledge, pragmatic knowledge and sociolinguistic knowledge. Bachman and Palmer's model is similar to the earlier model but elaborates the skills in different ways. Regardless of the model, communicative competence can be taught and developed in language learners and, in recent years, one of the most accepted instructional frameworks in second or foreign language programs is what is sometimes referred to as *Communicative Language Teaching*. In that model of teaching, the goal is to increase learners' communicative competence. More specifically, this refers to teaching students to be „able to use the linguistic system effectively and appropriately in the target language and culture” [2, p. 157]. One especially effective way to develop several areas of communicative competence appears to be the use of proverbs from the second or foreign language.

The Importance of Proverbs

Research going as far back the 1960s has found that practical competence in a new language can be improved by using the proverbs of the target culture. This is especially true when it comes to sociolinguistic competence. Arewa and Dundes argued that proverbs are „impersonal vehicles for personal communication” because in studying proverbs „one is interested in not only the rules of a language but also the rules for the use of the language [1, p. 70]. Similarly, Barajas noted that, „the interrogation of proverbs cultivates among less-experienced writers some analytical and linguistic skills that that corresponds with academic writing demands” [3, p. 335]. Beyond the benefits to the academic use of language Catană, in her study of Romanian language learning, described how proverbs, „could offer the students a wider perspective on approaching and respecting cultural differences for our comfortable journey through life in a multicultural environment, for our successful cooperation with the people around us, for our appropriate behavior, actions and judgement of things” [6, p. 508].

It is not only scholars who have found benefits in the use of proverbs for teaching language. The Turkish and Georgian teachers of English in Gözpinar's study identified the benefits of using proverbs with their students as including: improved oral presentation effectiveness, reading skills, written communication skills, listening and comprehension, considered vital in understanding cultural differences and similarities, humor, using figurative language. Even with all these benefits, though, proverbs are not used enough attention in language learning classrooms. When they are used,

they are used only as time-fillers or fun activities [8, p. 4]. So, when we have such an important tool for improving students' available to us, language programs should be sure they are using the tool and using it well.

Research Methods

To conduct this study surveys were administered to university faculty and students in English language programs in universities in Chisinau, Moldova. The surveys were used to determine the degree to which proverbs are used and how they are used to improve communicative competence in the study of English. In this section I will list the questions that guided the research, the methods used to conduct the research, the instruments used to gather the data, and the procedures used to analyze and interpret the data.

Research Questions

In this research I will determine if, and how effectively, language teachers in two universities at „Ion Creanga” State Pedagogical University and Free International University of Moldova, are using proverbs to teach communicative competence in foreign languages. The research will also examine how the students studying English language in the universities have experienced the use of proverbs in their classes. More specifically, the questions that guide this research are:

1. Do faculty who teach English language in „Ion Creanga” State Pedagogical University and Free International University of Moldova use proverbs as a regular part of their teaching?

2. What do university faculty see as the benefits and problems in using proverbs in the teaching of English?

3. What are the activities university faculty perceive as the most effective when teaching with proverbs?

4. To what extent have university students who study English experienced the use of proverbs by the teachers in their classes?

5. Do university students perceive the use of proverbs to improve communicative competence as a valuable part of their English language learning?

Teacher Survey

The first step in the research was to survey university English language faculty to determine if they use proverbs in their teaching and, if they do, how they use them. The survey (see below) was distributed to 50 teachers at „Ion Creanga” State Pedagogical University and Free International University of Moldova. The teachers were all faculty members who teach some level of English language to university level students. The teaching experience, courses taught and level of student varied among the participants.

The survey that was used with teachers was adapted from a study done by Turkish researcher, HalisGözpınar. Gözpınar's questions were focused on how important teachers believe it is to include proverbs in the teaching of English. The survey used in this study went a little farther to ask teachers more about their actual use of proverbs in their teaching and some of the specific activities they use [8, p. 6]. The survey is divided into two parts.



The first nine rating scale questions ask about the teachers' perceptions of how important or valuable proverbs are in relation to the learning and use of English. The questions in the second part focus on the teachers' own experiences with proverbs both as teachers and when they were English language learners themselves. This section was added to help determine how the teachers' personal experiences might have influenced their attitudes toward the use of proverbs. The final questions are in short answer format and ask teachers to share expand on their own experience with or use of proverbs in their teaching.

Teachers' Attitudes and Practices Regarding the Use of Proverbs

Part 1. Perceptions of the Value of the Use of Proverbs.

1. Learning proverbs is integral to the overall English language learning experience.

Agree Disagree Not sure

2. To communicate effectively in English, you need to learn to use proverbs.

Agree Disagree Not sure

3. Using proverbs in oral presentations will make them more effective.

Agree Disagree Not sure

4. Using proverbs in written communication will improve my writings skills.

Agree Disagree Not sure

5. Understanding proverbs improves listening comprehension.

Agree Disagree Not sure

6. English proverbs are important in understanding cultural differences and similarities.

Agree Disagree Not sure

7. Knowing English proverbs is helpful in understanding English humor.

Agree Disagree Not sure

8. Learning English proverbs is helpful in expressing oneself using figurative language.

Agree Disagree Not sure

9. Proverbs should be included in English textbooks.

Agree Disagree Not sure

Part 2. Your Own Experience with English Proverbs.

The questions in this section should be answered according to your own experience as an English learner and teacher.

1. I am familiar with proverbs from the U.S. or United Kingdom?

- a. Very familiar c. Not very familiar
- b. Somewhat familiar d. Not at all familiar

2. My own teachers used proverbs when you learned English?

- a. Very often c. Seldom
- b. Occasionally d. Never

3. I use proverbs when you teach your students?

- a. Very often c. Seldom
- b. Occasionally d. Never

4. When I use proverbs in my class the students seem to find them useful?

- a. Always c. Unsure
b. Depends on the lesson d. No

Short Answer Questions.

In this section please share a brief description of your own practices using proverbs.

1. If you use proverbs in your teaching: How do you use them? What are the challenges in using them? What do students seem to like or dislike about them?

2. If you *don't* use proverbs in your teaching: Why do you not use them? What would you need to know to start using them?

The teacher survey was given to the teachers and they were asked to respond to the survey and return it within two weeks.

Results of the experiment

The first part of the survey showed positive results, as English teachers responded with over 60% – Agree, 10% – Disagree, 20% – Not sure. This confirms the need to teach proverbs and confirms the views of previous research which claims that proverbs can help form a clearer and natural language and develop communication. Although teachers consistently expressed a very positive attitude towards learning proverbs, only 12 teachers (24%) said they teach proverbs in classes, and 15 teachers (30%) were not sure if they would teach. 23 teachers (46%) do not include time for proverbs in their course material.

Majority of the teachers were in agreement to the importance of learning English proverbs for effective communication.

Proverb education helps with language education and is integral to the overall English language learning experience. Proverbs also help develop effective communication skills. English proverbs are considered vital in understanding cultural differences and similarities. Knowledge of English proverbs is helpful in understanding English humor and learning English proverbs is helpful in expressing oneself by using figurative language. Teachers agree that English proverbs should have a place in the course book and teaching proverbs should be part of the English language curriculum.

With this study, we aim to motivate for the designing of new materials for teachers to use in the classroom to increase their awareness for teaching proverbs. Our findings support the view that proverbs play a key role in cultural understandings and support development of ELT teaching.

However, we identified a contradiction between the views and practice of teachers in this regard. The belief that proverbs are an integral part of learning is evident, but the practice of such teaching is absent. We believe that material development is necessary in this area to support teachers with proverb education.

Our findings support the view that proverbs play a key role in cultural understandings and support development of ELT teaching. However, we have identified a contradiction between the views and practice of teachers in this regard. The belief that proverbs are an integral part of learning is evident, but the practice of such

teaching is absent. We believe that material development is necessary to support teachers with proverb education. The teachers don't allocate special time for the use of proverbs to improve the various skills discussed. That data shows that they don't teach proverbs in English language classes and the use of proverbs is insufficient for different language skills such as reading, writing, speaking, listening etc.

Students have a great opportunity to learn proverbs either from teachers or course books and thereby improve their English communicative abilities. As it is seen in the previous questions, the teachers are not so much interested in teaching proverbs. If the course books don't include a list of proverbs or the teachers don't use those exercises, then how will learners deal with proverbs?

Bibliography

- 1) Arewa, E. Ojo & Dundes, A. Proverbs and the ethnography of speaking folklore. *American Anthropologist*, 2014, pp.70-85.
- 2) Bachman, L.F. & Palmer, A.S. The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 1982, pp. 449-465.
- 3) Barajas, E.D. Proverbs in the academy: A folklore studies activity for the writing classroom. *Journal of American Folklore*, 2017, pp. 335-352.
- 4) Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. New York, NY: Routledge.1983, pp. 2-28
- 5) Canale, M. & Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, pp. 1-47.
- 6) Catană, E.S. The challenges of unity in diversity: Teaching Romanian language and culture to the foreign students of a technical university. „*PhilologicaJassyensia*”, An X, Nr. 1 (19), 2014, Supliment, pp. 505-512.
- 7) Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 1995, pp. 5-35.
- 8) Gözpinar, H. English teachers' interest in proverbs in language teaching. *The Journal of International Social Research*, 2014, pp. 1-7.

**Metodologia valorificării mediului
școlar în contextul educației sociale**
**La méthodologie de valorisation
l'environnement scolaire**
dans le contexte de l'education sociale

**Iulianna Mogîldea, lector universitar,
Departamentul Istorie și Teoria Educației,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu
Hasdeu” din Cahul**

CZU 37.016:37.035

Rezumat

Mediul școlar exercită o multitudine de influențe asupra personalității elevilor în dezvoltare. Dacă acest mediu ar fi privit din perspectiva educației sociale, atunci finalitatea lui ar fi ca în clasa de elevi să se instaureze relații de colaborare în procesul de învățare și elevii să fie înzestrați cu competență socială. Astfel, un imperativ categoric al timpului nostru este utilizarea unei metodologii specifice educației sociale în cadrul mediului școlar, care va contribui în mod substanțial la ameliorarea și îmbunătățirea administrării relațiilor sociale în procesul de învățare.

Cuvinte-cheie: mediu de învățare, interactivitate, relații de colaborare, înțelegere, competență socială, stare de bine, susținere, securitate.

Résumé

L'environnement scolaire exerce une multitude d'influences sur la personnalité des élèves en développement. Si cet environnement

doit être envisagé du point de vue de l'éducation sociale, son objectif serait alors de placer les élèves dans des relations d'apprentissage collaboratives et de doter les élèves de compétences sociales. Ainsi, l'utilisation d'une méthodologie spécifique d'éducation sociale donc un impératif de notre époque, il contribuera considérablement à l'amélioration des relations sociales dans le processus d'apprentissage.

Mot-clé: environnement d'apprentissage, interactivité, collaboration, compréhension, compétence sociale, bien-être, support, sécurité.

Pentru a evidenția importanța *metodologiei valorificării mediului școlar în contextul educației sociale*, prezentăm, mai întâi de toate, un scurt istoric în timp al metodologiei didactice folosite, pentru a înțelege tendințele și orientările noi ale învățământului actual.

Se cunoaște că în învățământul tradițional, centrat pe cunoaștere, respectiv pe transmiterea de cunoștințe, instruirea era asociată strict cu educația intelectuală, instructivul, cu informativul, iar educarea, cu educația morală, educativul, cu formativul [3, p. 13].

În mod treptat, în cercetările teoretice din domeniul educației, au fost elaborate mai multe teorii pedagogice referitoare la instruire și educație, care au inclus referiri explicite și/sau implicite la problematica activizării în cunoașterea școlară și la conceptul de „instruire activă”. În timp, pe măsură ce rolul pozitiv al dimensiunii sociale în învățare a

devenit tot mai evident, a devenit consacrată sintagma *instruire interactivă*.

Reprezentanții școlii active erau de acord cu faptul că activitatea copilului poate fi individuală și/sau conjugată cu a altora și că *relațiile sociale sunt absolut necesare în învățare*. Tendința de a depăși individualismul „educației noi” a devenit clară odată cu promovarea unor modalități de lucru menite să cultive spiritul de cooperare (munca în echipe, comunitățile de muncă libere etc.).

J. Bruner, fondatorul „psihologiei culturii”, consideră că esențiale în învățarea (inter)activă se consideră a fi *interacțiunile active* care se stabilesc în interiorul clasei între învățător și elevi, între elevi, între pereche etc. [Apud 3, p. 23].

Mai amintim contribuția lui Wicenty Okón, îndeosebi prin pledoariile sale pentru socializarea elevului, pentru formarea priceperii de a conlucra cu ceilalți în înțelegere și armonie, prin realizarea de sarcini care să presupună colaborarea și conlucrarea multilaterală (în acest sens, savantul recomandă activitățile în grupe și colective) [Apud 3, p. 24].

La începutul secolului XXI, abordările moderne în domeniul pedagogiei pun accentul pe faptul că subiectul cunoscător exersează activ propria sa gândire, efectuează activități constructive și progresive, *aflându-se în interacțiune activă cu unul sau cu mai mulți indivizi*. Acestea postulează că învățarea și dezvoltarea se realizează nu numai prin

mecanisme de imitație, ci mai ales prin abordări constructiviste și interacționiste, mai exact, socioconstructiviste și sociointeracționiste.

Astfel, în teoria și practica educațională contemporană, problematica instruirii interactive cunoaște noi abordări științifice, complexe, interdisciplinare. Superioritatea metodelor active, necesitatea îmbinării studiului independent cu *metodele de învățare prin colaborare* au devenit evidente, fiind argumentate științific din punct de vedere pedagogic, psihologic, sociologic și biologic [7, p. 21].

Fundamentarea importanței și a necesității instruirii interactive, găsirea unor modalități eficiente de activizare prin interacțiune în cunoașterea școlară au constituit și constituie astăzi priorități pentru specialiștii din domeniul educației, pentru demersurile oamenilor școlii, în general, pentru teoria și practica educației.

În ceea ce îl privește pe L.S. Vygotsky, acesta a susținut că dezvoltarea personalității umane se află într-o strânsă relație cu *tranzacția socială*. În teoria sa cu privire la învățarea socială, savantul afirmă că informația nouă este dobândită zilnic și înglobată în evenimentele cotidiene, căpătând sens în virtutea relevanței, prin importanța, complexitatea și natura interactivă cu un grad social ridicat al experiențelor. Elevul învață să se joace și să muncească alături de ceilalți, fiind mereu preocupat de a nu fi respins sau

considerat inferior [Apud 1, p. 245]. În această ordine de idei, putem afirma că elevii achiziționează *competența socială* singuri, prin propria experiență, prin concluziile pe care le fac în urma fiecărei interacțiuni sociale. Așadar, lipsește controlul care ar direcționa formarea acestei competențe la nivelul cuvenit.

Pentru a asigura formarea și dezvoltarea competenței sociale la elevi, este nevoie de un adult pregătit în domeniul dat, care ar urmări aceste interacțiuni ale elevilor și ar folosi *metodologia educației sociale* potrivită în formarea *competenței sociale*.

Ținem să mai specificăm că mediul școlar exercită o multitudine de influențe asupra personalității elevilor în dezvoltare, iar metodologia specifică educației sociale în cadrul mediului școlar contribuie în mod substanțial la ameliorarea și îmbunătățirea administrării relațiilor sociale în procesul de învățare. Elevii vor deține abilități în ceea ce privește oferirea sprijinului, ajutorului elevilor mai slabi. Vor fi dispuși să facă acest lucru atât la inițiativa învățătoarei, cât și din inițiativă proprie.

Cercetătorii menționează că conceptul de „competență socială”, în evoluția sa, parcurge câteva etape. Procesul de dezvoltare a competenței sociale are loc pe parcursul întregii vieți, dar cel mai activ se realizează în anii de copilărie și școală, adică *în perioada de învățare*. Calea transformării conținutului componentelor de la o vârstă la alta include anumite etape, prevede condiții optime de

dezvoltare pentru fiecare dintre acestea și o metodologie specifică [10, p. 35].

Din cele relatate până acum, reiese că *metodele interactive* favorizează învățarea interactivă și determină o schimbare în activitatea școlară a elevului. Anume ele fac parte din metodologia educației sociale.

Metodele interactive folosite tot mai des în procesul de învățare a elevilor trebuie să-i îndrepte și să-i îndrume pe aceștia să facă alegeri și să își asume responsabilitatea pentru ele, să își formeze opinii personale, să se antreneze în discuții, să pună în valoare respectul reciproc, onestitatea, empatia; deci aceste metode interactive constituie o premisă în realizarea educației sociale, iar *activitatea în grup* le oferă elevilor ocazia să-și dezvolte deprinderile, să învețe din experiențele celorlalți. Aceste metode trebuie organizate în așa fel încât să satisfacă cerințele individuale ale elevilor și să le ofere libertatea de a se manifesta.

În acest context, se înscrie foarte bine și *învățarea cooperativă*. Ea valorează nevoia elevilor de a munci împreună, ca o adevărată echipă, într-un climat colegial, de susținere, de a se corecta reciproc.

Myron H. Dembo și Martin J. Eaton consideră că tipul structurilor de scopuri stabilite de învățător pentru activitățile de învățare determină modul în care elevii vor relaționa între ei și cu învățătorul, în vederea realizării obiectivelor instrucționale [Apud 3, p. 319].



J.-M. Monteil (1997) arată că cercetările au demonstrat că „situațiile de învățare structurate cooperativ sunt mai eficiente decât situațiile de învățare structurate competitiv. Ele au un efect pozitiv în privința mai multor dimensiuni ale comportamentului: motivația, strategii de raționament, percepția celuilalt etc. În cadrul lor, colegii sunt percepuți drept colaboratori activi, co-parteneri într-un demers de activitate colectivă, creatoare de modele transferabile de la un elev la altul, într-un demers de obținere a unui succes comun; așadar, în situațiile de învățare prin cooperare, elevul nu își percepe colegii ca obstacole în calea succesului personal, iar interesele individuale sunt subordonate constructiv celor colective, promovându-se relațiile cooperante și angajamentele tuturor membrilor grupului pentru reușita comună. Practic, fiecare elev este un depozitar al propriilor idei, concepții, sentimente, experiențe, care merită să fie împărtășite, transmise, confruntate cu cele ale altora, constituind fundamentul învățării „unii de la ceilalți”; astfel, s-a introdus în circulație sintagma *învățare de la colegi (peer learning)* [Apud 3, pp. 319-320].

Cooperarea va fi mai productivă și relațiile dintre elevi, mai sănătoase, dacă vor fi stabilite și **respectate limite/reguli**. Dacă sunt stabilite și folosite corect, regulile ajută învățătoarea să reducă numărul conflictelor și să mențină o atmosferă de comunicare eficientă și relații sănătoase în cadrul mediului școlar. Trebuie reținute câteva aspecte, atunci

când se stabilesc regulile: *regulile să fie introduse treptat; regulile să fie puține și flexibile; regulile se stabilesc împreună cu copiii; regulile sunt formulate comportamental și pozitiv; regulile sunt afișate la vedere* [5, pp. 8-9]; *regulile stabilite trebuie menținute* [6, p. 4].

Pedepsele nu-i ajută pe elevi să-și dezvolte autocontrolul și respectul pentru cei din jur. Pedepsele nu ajută copiii nici să devină persoane autonome, responsabile, care să ia decizii și să se descurce pe cont propriu [6, p. 2]. Din fericire, pe parcursul ultimilor ani, noțiunea de „pedeapsă”, cu panoplia sa de trucuri, a evoluat spre o soluție mai acceptabilă: să-ți accepți consecințele propriilor alegeri.

Această tendință de interacțiune între elevi, de activitate în grup în procesul de învățare proiectează rezultate optimiste. Ea se adresează întru totul doar colectivului elevilor unei clase. Totuși, lipsește o apropiere individuală. Gérard Caron susține că ***fiecare elev trebuie susținut în funcție de temperamentul său*** în procesul de învățare [4]. Autorul susține că la baza tuturor conflictelor dintre copii stă lipsa de respect cu privire la nevoile și la drepturile celuilalt. „*În loc să se ceară părerea celuilalt, făcându-ne timp să-i ascultăm opinia, îl agresăm: există agresiunea EU-lui altuia*” [Idem, p. 37]. Tocmai din acest motiv lucrurile nu funcționează. Intervențiile pripite provoacă frustrarea și mânia la

sangvinic sau la coleric, ura sau disprețul față de sine la melancolic sau la flegmatic.

Prezentând teoria temperamentelor copilului și punerea ei în aplicare, autorul insistă „asupra necesității de a ne face timp să cunoaștem întreaga sensibilitate și afectivitate a copilului, să fim atenți la chemările sale interioare” [4, p. 37].

În acest context, autorul menționat mai sus menționează acțiunile pe care le pot întreprinde învățătorii pentru a susține fiecare elev, în funcție de temperamentul său. În această perspectivă, o deosebită importanță o au trăsăturile specifice fiecărui temperament, trăsături care și determină acțiunile de susținere a copilului, așa cum sunt prezentate în continuare.

Calitățile sangvinicului: vesel; spontan; imaginativ; sociabil; optimist; implicat; vorbăreț; amical; sensibil; stimulant; ghicește din priviri emoțiile celorlalți; arată un spirit deschis; e interesat de nou; este capabil să se apropie de ceilalți; vrea să ofere celorlalți o bună dispoziție, să îi ajute pe ceilalți; se apropie adesea de adulți și de semenii săi; vrea să fie iubit de toți.

Defectele sangvinicului: superficial; emotiv; „atrăgător”; persuasiv; foarte influențabil; agitat; impulsiv; naiv; instabil; „lipicios”; îi lipsește concentrarea; schimbă des subiectul de conversație; ghicește răspunsurile; detestă repetițiile; își uită repede ordinele, sarcinile; caută să-i distragă pe ceilalți; îi este

frică să nu fie ignorat, izolat; îi place să fie recunoscut; îi lipsește direcția personală; este înclinat să fugă de probleme; să creadă ce i se spune.

Mijloace de susținere a sangvinicului în mod regulat: a-i arăta afecțiune (prietenie); a-i oferi un cadru precis (reguli clare); a-l lua deoparte câteva momente, dimineața: mesaje preventive (înainte de cursuri); exerciții de interiorizare (respirație vizualizată, fosfenă, observarea obiectelor mici).

Mijloace de susținere a sangvinicului în caz că își pierde controlul: a-i satisface nevoia de contact fizic; a-l ajuta să respire profund; a-l face să asculte activ; a-i reverifica interesele; a-i vorbi despre ce îi place.

Calitățile colericului: curajos; dinamic; determinat; idealist; competitiv; practic; conducător; entuziast; de încredere; optimist; muncitor; independent; spontan; gust pentru aspirații; gândire liberă; răspunde rapid; centrat pe rezultate; decizii bine gândite; iubește acțiunea, provocările, marile realizări.

Defectele colericului: dominator; agresiv; brusc; vanitos; egocentric; arogant; dictator; impulsiv; nerăbdător; sarcastic; crud; individualist; foarte critic la munca făcută de alții; delege puțin; serviabil; își risipește energia; sete de putere; crede că încurajările duc la trândăveală; îi plac situațiile violente.

Mijloacele de susținere a colericului în mod regulat: să-l ocupăm în mod constant; să-i oferim provocări noi și variate; să-i servim drept model de autoritate; să-i dăm ordine clare, precise; să-i încredințăm responsabilități de șef; să-l învățăm să-și respecte partenerii; să-l învățăm să resimtă nevoile altora; să-l facem să tragă învățăminte dintr-un eșec.

Mijloace de susținere a colericului în caz că-și pierde controlul: se recomandă o ascultare atentă, nu o confruntare, să îi lansăm apoi provocări mai puțin pretențioase.

Calitățile melancolicului: serios; stabil; foarte sensibil; perfecționist; curios; prudent; fidel; participant; responsabil; interiorizat; profund; precis; întrebător; personal; imaginativ; învață cu ușurință; răspunde de multe ori la întrebări; îi place să fie apreciat; are grija detaliilor; iubește acțiunea, provocările, marile realizări.

Defectele melancolicului: trist; rigid; cu prejudecăți; inflexibil; indiscret; individualist; nesociabil; ranchiunos; inert; materialist; pesimist; bănuitor; visător; egocentric; fricos; capricios; îi lipsește entuziasmul; este depresiv (meditează adesea); se simte o victimă; îi este frică de schimbare; este ușor de jignit; este înclinat spre critică; nu-i place să fie criticat, nici să se înșele.

Mijloace de susținere a melancolicului în mod regulat: să-l facem să-și trăiască melancolia, determinându-l să se ocupe de alți

copii; să ne informăm despre lecturile sale; să-l provocăm să vorbească mai mult; să-l invităm să se ocupe de o cauză socială; să-l valorizăm (fără să-l supravalorizăm); să-l determinăm să facă servicii unei echipe.

Mijloace de susținere a melancolicului în caz că-și pierde controlul: să-l așezăm lângă alți copii melancolici, ca să-și trăiască durerea și să o vadă pe cea a celorlalți; să-i încredințăm responsabilități.

Calitățile flegmaticului: calm; amabil; pașnic; sensibil; metodic; compătimitor; caraghios; liniștit; tandru; cooperant; creativ; interiorizat; ascultător; credul; capabil de observație; se gândește dintr-o dată la un lucru; demn de încredere; se motivează ajutându-i pe ceilalți; simte totul în sine; se limitează la metode verificate; îi place să fie apreciat, are nevoie de o atmosferă de acceptare, ca să învețe.

Defectele flegmaticului: lent; excesiv de sensibil; laș; egoist; încăpățânat; dezinteresat; ironic; leneș; dependent; inflexibil; iresponsabil; nehotărât; rezistă la schimbare; ușor de manipulat; îi lipsește inițiativa; puțin comunicativ; plin de resentimente; detestă lipsa de sensibilitate, surprizele, sarcasmele; detestă să țipăm la el sau să îl presăm.

Mijloacele de susținere a flegmaticului în mod regulat: utilizarea capacității sale de observație, pentru a-l face să învețe totul pe etape, pentru a-i comunica ceea ce știe; să-i

arătam deschis încrederea noastră; să-l plasăm alături de elevi interesați; să-i dăm provocări realiste; să-i oferim subiecte vii.

Mijloace de susținere a flegmaticului în caz că-și pierde controlul: să-l așezăm cu ceilalți elevi dezinteresați, ca să simtă dușmanul și să ia decizii, să aibă un interes.

Fiind înțeleși și susținuți în funcție de temperamentul lor, copiii vor simți că sunt înțeleși, că învățătorii le sunt alături, vor fi mai deschiși pentru colaborare. Plus la toate, fiecare elev, cunoscându-și trăsăturile temperamentale pozitive și negative, va putea să le controleze pe cele care îi creează probleme în relaționarea cu semenii. Un alt avantaj este că elevii se vor cunoaște mai bine unii pe alții; astfel, există probabilitatea ca elevii să dea dovadă de un grad mai mare de toleranță în cazul când un coleg luptă cu un anumit comportament al său, datorat temperamentului pe care-l posedă.

Un alt aspect al metodologiei valorificării mediului școlar ca factor al educației sociale este **valorificarea inteligențelor multiple**. Dacă în cadrul mediului școlar vor fi valorificate inteligențele multiple, atunci climatul educațional/atmosfera vor fi puțin tensionant. Or, tensiunea, de cele mai dese ori, duce la neînțelegeri între elevi, la conflicte [2, p. 11].

Un alt avantaj ar fi că, prin valorificarea inteligențelor multiple, elevii vor putea

beneficia de un succes/o reușită școlară, iar reușita școlară îi determină, la vârsta școlară mică, nivelul de integrare în grup. De cele mai dese ori, sunt acceptați în cadrul grupului cei care au rezultate școlare bune. Așadar, să creăm un mediu de învățare prin care fiecare elev să poată obține rezultate bune, ca, ulterior, să fie acceptat în grup. Crearea unei astfel de învățare ne permite valorificarea inteligențelor multiple în cadrul mediului școlar.

De cele mai dese ori, elevii preiau exemple de interacțiuni sociale **urmărind exemplul adulților** (în cadrul mediului școlar – exemplul învățătoarei). Rămâne de văzut ce modele prezintă învățătorul elevilor. Or, exemplul învățătoarei reprezintă un alt aspect al metodologiei educației sociale.

În cazul în care sunt depășite de creșterea numărului de situații conflictuale nerezolvate, învățătoarele se dezamăgesc în această profesie. Astfel, ele sunt nevoite să includă în sarcinile lor educative și soluționarea problemelor socioafective, care sunt tot mai frecvente. Astfel, o soluție la această situație e să li se ofere elevilor șansa **de a soluționa singuri conflictul dintre ei**, să-și expună unuia altuia părerile despre situația creată, pentru a ajunge la un compromis, la o înțelegere, soluționare de conflict: anume acest lucru se întâmplă și în societate – adulții își soluționează singuri conflictele, nu vine învățătoarea să le spulbere neînțelegerile. Sunt eficiente și interesante, în acest sens, jocurile



didactice, tehnicile de dezvoltare a gândirii critice. De exemplu, **dramatizarea unor situații sau jocurile de rol, didactice** îl plasează pe fiecare elev în varii situații, pentru a trăi anumite experiențe cu privire la activitatea în grup. Astfel, fiecare elev va simți ceea ce simte colegul său în anumite situații, concrete. Elevii vor conștientiza că este foarte important să fie empatici, mai interesați de cei care îi înconjoară. Aceasta ar fi intervenția potrivită: **să exerseze, să trăiască sentimentele celorlalți, pentru a-i înțelege**. Astfel, elevul va conștientiza impactul acțiunilor proprii asupra celor cu care interacționează. Și acesta este unul dintre aspectele importante ale metodologiei educației sociale.

Cu ajutorul **studiului vieții eroilor** din istoria națională sau din viața de zi cu zi și al **discuției moralei unei povestiri** sunt relevate anumite aspecte ale metodologiei sociale. Este foarte important ca aceste opere literare studiate să reliefeze trăsăturile pozitive de caracter ale eroilor, fiindcă toți copiii imită eroii pe care îi plac, în special colericii, care caută să urmeze în cele mai mici detalii toate modelele de autoritate pe lângă care trec [9, p. 51].

Jocurile dinamice fac parte și ele din metodologia educației sociale. Din păcate, jocurile dinamice folosite în activitatea didactică, în general, sunt abordate exclusiv în termeni de câștig și pierdere, înțelese în sens absolut.

În zilele noastre, accentul a început să fie pus pe suma aritmetică non-nulă. Astfel, pot câștiga fie ambii actori sociali, deși la niveluri și în maniere diferite, fie unul câștigă și celălalt pierde [8, pp. 15-16]. În aceste condiții, viziunea psihosocială din perspectiva educației sociale cere să se preia activitatea de joc doar ca manieră de câștig, la niveluri diferite. Fiecare elev se va bucura de câștigul mai mare sau mai mic într-o activitate de joc.

Sintetizând cele relatate mai sus, conchidem că metodologia valorificării mediului școlar în contextul educației sociale este orientată în direcția organizării și perfecționării mediului școlar, care să vină în sprijinul învățătoarei, prin inițierea și efectuarea, sistematică și competentă (profesionistă), a intervențiilor modelatoare de competențe sociale la elevi, iar pe termen lung, aceasta formează personalități de succes într-o societate democratică.

Bibliografie

1. Albușescu, I., *Pedagogii alternative*, București, Editura ALL, 2014.
2. Alesu, S., „Valorificarea inteligențelor multiple în învățământul primar”, în *Revista Asociației Generale a Învățătorilor din România*, 2016, nr. 9, pp. 10-13.
3. Bocoș, M.D., *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*, Iași, Polirom, 2013.

4. Caron, G., *Cum susținem copilul în funcție de temperamentul său*. Traducere de C.V. Serni, București, Didactica Publishing House, 2009.

5. Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova. *Educă-ți copilul cu grijă. Ghid pentru un părinte bun*. Chișinău, 2015.

6. Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova. *Înțelege-ți copilul mai bine. Ghid pentru un părinte mai bun*, Chișinău, „Capatina-Print” SRL, 2016.

7. Cibotaru, V., *Reformarea sistemului educațional*, Chișinău, Arc, 2001.

8. Milcu, M., *Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict. Abordare dinamică. Un model experimental*, Iași, Polirom, 2008.

9. Pălărie, V. *„Pedagogie*, Chișinău, Univers Pedagogic, 2007.

10. Pavlenco, L., *Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză*. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2015.

Mirajul orientului apropiat în poezia

lui Ion Minulescu

The Near East mirage in the poetry of Ion Minulescu

Emilia Stajila,

doctorandă, Facultatea de Litere,

Universitatea de Stat

din Moldova

CZU 821.135.1.09

Rezumat

Poezia minulesciană e pătrunsă, în cele două volume reprezentative, de mirajul Orientului Apropiat. Formula poetică se înscria în contextul marii mișcări de înnoire a poeziei românești interbelice, cunoscând și o modificare frecventă a registrului: de la cel grav, dramatic la cel ironic, demitizant și persiflant. Universul poetic minulescian se modelează anume în tema unui miraj al unui *dincolo*, care ia forma mirajului Orientului Apropiat cu miturile și mitemele acestuia.

Cuvinte-cheie: miraj, Orientul Apropiat, univers poetic, mit, mitem.

Abstract

Minulescu's poetry is permeated, in the two representative volumes, by the mirage of the Near East. The poetic formula encompassed the context of the great movement of renewal of Romanian inter-war poetry, knowing also a frequent change of the register: from the grave, the dramatic to the ironic, the demising and perspiring. The Minulescian poetic universe is modeled

precisely in the theme of a mirage of a beyond, which takes the form of the Middle East mirage with its myths and elements of myth.

Keywords: Mirage, Near East, poetic universe, myth, element of myth.

Ion Minulescu (pe numele adevărat Minculescu) s-a impus în cadrul literaturii române ca un poet exponențial al simbolismului și ca un personaj pitoresc al vieții literare. Nota originală din poetica sa, considerată revoluționară în perioada interbelică, se conjugă cu modul absolut particular de comportament public și cu vestimentația „intrată” în legendă (fulare englezești, lavalier colorate divers, cămăși cu monograme, parfumuri din „școala lui Guerlaine”, trabuc nedezlipit de buze), felul de a vorbi cu ușurință, vizitator pătimaș al cafenelelor și cabareturilor pariziene și bucureștene. Soția sa, Claudia Milian, și colegii lui ne descriu în amintiri costumația și chipul său cu trăsături specifice simboliste: ochelari subțiri, în cadran vermeil, mustață roșietică, tunsă, lavalieră nelipsită, batistă de linou cu inițialele brodate cu negru, mănuși de piele și baston. Minulescu a reprezentat, după cum spun memorialiștii, „nuanța literară a boemei” [6, 67].

George Călinescu începe capitolul despre Minulescu din *Istoria ...* sa, de asemenea, prin a fixa simbolismul autorului *Romanțelor pentru mai târziu*: „Ion Minulescu (de fapt, Minculescu) a fost de la bun început

primit ca exponentul cel mai integral al simbolismului român și el însuși a dat, în acest sens, o sonoră proclamație în versuri” [2, 691].

Proclamația respectivă este considerată de G. Călinescu *Romanța noului-venit*:

„De unde vin?

Eu vin din lumea creată dincolo de zare –

Din lumea-n care n-a fost nimeni din voi,

Eu vin din lumea-n care

Nu-i ceru-albastru,

Și copacii nu-s verzi, așa cum sunt la voi,

Din lumea Nimfelor ce-așteaptă sosirea

Faunilor goi,

Din lumea cupelor deșarte și totuși pline-n
orice clipă,

Din lumea ultimului cântec,

Purtat pe-a berzelor aripă.

Din țărni în țărni,

Din țară-n țară,

Din om în om,

Din gură-n gură –

Din lumea celor patru vânturi

Și patru puncte cardinale!...” [8, p. 2]

Poarta lumii oamenilor nu a rămas închisă la *glasul artei viitoare*, precum credea poetul, ci a devenit deschisă cititorilor. Poezia sa s-a transformat în una foarte populară, într-un bun obștesc. Explicația ar fi că ea este numai întâmplător și doar aparent simbolistă, punând, mai degrabă, accentul pe elementul declamatoriu și evitând emoțiile adânci: „Versul lui Minulescu e într-adevăr zgomotos, grandilocvent și superficial liber, prin trucuri tipografice, mergând până la pretinsa proză

ritmată a lui Paul Fort. Totuși, sonoritatea exterioară nu împiedică vagul simbolist” [2, p. 692].

Popularitatea lui Minulescu nu poate fi explicată prin forma versificației de care vulgul nu se arată preocupat.

Cadrul tematic și tipologic (decorurile, ceremonialele) sunt tipic simboliste, constând, după părerea lui G. Călinescu, în prezența sunetelor, sicriilor, cavourilor (post-baudelairiene), corăbiilor, iahturilor, gărilor, ploilor, spitalelor și a numelor exotice. Atmosfera este însă senină, luminoasă.

În 1905, după frecvente călătorii în Italia, Germania și Franța, unde se află mai mult timp, publică în revista *Viața nouă* a lui Ovid Densusianu romanțele scrise în Franța *În pribegie, Cântecul parcului – Saint Claude, Cântece, Unui cântăreț, Cântecul mortului* și fragmentele de proză intitulate *Din jurnalul unui pribeg*. Cunoaște mai mulți poeți ai vremii, adunați la cafeneaua bucureșteană a lui „papa Kübler”. Traduce, la Constanța, împreună cu D. Anghel, mai mulți poeți francezi. Participă la „sâmbetele literare” ale lui Mihail Dragomirescu și începe să colaboreze la *Convorbiri literare*. Editează din propria inițiativă publicația de orientare simbolistă *Revista celorlalți*, în care publică și un articol-program *Aprindeți forțele!*. În 1909 apare a doua ediție a *Romanțelor pentru mai târziu*, iar în 1913, volumul de versuri *De vorbă cu mine însumi*.

Colaborează la mai multe reviste literare care apăreau în perioada interbelică (*Viața românească, Viitorul social, Junimea literară, Flacăra, Versuri, Versuri și proză, Seara*) și publică, la 18 martie 1912, revista *Insula*, organ al grupării simboliste, din care apar doar trei numere.

Poezia minulesciană e pătrunsă, în cele două volume reprezentative, de mirajul Orientului Apropiat. Formula poetică se înscria în contextul mării mișcări de înnoire a poeziei românești interbelice, cunoscând și o modificare frecventă a registrului: de la cel grav, dramatic la cel ironic, demitizant și persiflant. Valeriu Râpeanu surprinde această noutate a poeziei sale în studiul introductiv la volumul *Poezia* (1993): „Ion Minulescu a deschis „porțile” poeziei noastre către orizonturile infinite, învăluite în mister. Versurile lui reflectau o perpetuă dorință de evadare către lumi lipsite de contururi certe, fără o definiție geografică. *Marea* reprezenta un spațiu necuprins în care plecările și sosirile erau învăluite într-o atmosferă enigmatică, dominată de fascinația spațiilor nemărginite. „Aventura” lui D. Anghel își avea izvorul în „miresmele” îmbătătoare ale florilor contemplate, cea a lui Ion Minulescu – în contemplarea „marilor plecări”. Era reversul liricii ancorate într-un spațiu istoric patriarhal și într-un univers rustic ce-și căuta din ce în ce mai mult specificul” [8, p. 14].

Și în poezia erotică, în care Minulescu a excelat prin senzualitate excesivă, prin



expresia voluptății deosebite, dar și a momentelor de trăire intensă, pleneră, la capelele de vârf ale sentimentului, iubita apare în decorul pitoresc al marilor bazaruri orientale:

„În care zi din calendar
Ne-am îngropat ca-ntr-un bazar
Și lacrimile ochilor
Din ochii noștri de fosfor,
Și măștile de carnaval,
Cu-ntregul fast oriental,
Și visul nostru pe Bosfor?...

În care zi din calendar
Și-n fața cărui mic bazar
Dintr-un oraș oriental,
Ne-am întâlnit
Și ne-am iubit,
În visurile noastre doar,
Ca-ntr-un final de carnaval?...” [8, p. 192].

Iubita va fi transpusă și într-un cadru vast al unui bazar sentimental, de asemenea oriental, evocat alături de tablourile lui Cézane și Gauguin, de măștile de bronz ale lui Beethoven, Berlioz, Wagner, Chopin, de o sofa arabă, două vechi icoane bizantine, de un potir de-argint, mai multe vase vechi de Saxa pline cu mimoză, de tamburine spaniole, lampioane japoneze, foteluri cu inscripții musulmane, de „Fleurs du mal” și de Charles Baudelaire și-alături de Villiers de l'Isle-Adam – univers specific simbolist constituit din senzații, impresii, notații livrești, din verbozitate și asociații de obiecte, stări și imagini stranii, din

emoții pe care am putea să le numim obiectivate, transfigurate prin tablouri, măști de bronz, flori, denumiri de cărți și nume de pictori, compozitori și poeți.

Toate încap în cadrul unui imaginar „bazar sentimental”, într-o colecție mare de patimi, într-o simfonie mută a lacrimilor:
„Toate sunt ca și-altădată...
O, bazar sentimental!...
Toate sunt ca la plecarea mea – dantelă și cristal...

Și cu toate-acestea, câte tocure nu-și lăsară
forma
Pe covoarele-ți bogate de Buhara?
Și-n enorma
Ta colecție de patimi, câte buze nu-ncercară
Să-ți transcrie madrigaluri

Pe obrazii tăi de ceară?...
Câte tragice-nceputuri nu sfârșiră-n simfonia
Mută-a lacrimilor?

Câte nu pieriră-n veșnicia
Inutilului?
Căci noaptea cea dintâi fu cea din urmă,
Iar dorința ta... nimicul – și nimicul nu se
curmă!...

Știu că m-așteptai pe mine...
Iată-mă, sosesc și-ți zic:
Te-ntâlnesc întâia oară... Tot ce-a fost n-a fost
nimic,
Minte-mă din nou... Aprinde lampioanele...

Coboară

Transparentele... Dă-mi calmul și culorile de

îseară...

Dă-mi și buzele, și ochii, și...

„Les fleurs du mal” la fila

Trei sute treizeci și nouă: „La mort des
amants...” [8, p. 74].

Poemul se încheie logic, spre a ilustra
acel desperat „tot ce-a fost n-a fost nimic”,
acea cădere în totala zădărnicie, cu o
transcriere ritmică sacadată a unor contururi
vagi, lipsite de orice concretețe:

„Dar mila

De amanții tăi ce-așteaptă pe trotuar plecarea
mea

Mă-ntrupează-n cel de-alt'dată și...

Pe-araba ta sofa:

Cântece-n surdină,

Gesturi,

Umbre,

Flori,

Et caetera!... [8, p. 74].

Nu lipsește, firește, nici insinuarea
ironică specifică minulesciană, prezentă, de
data aceasta, în ultimul rând: „Et caetera!...”

Luată în ansamblu, poetica
minulesciană e așa cum au observat mai mulți
exegeți – una a plecărilor și sosirilor în
porturi, în *gări*, în *odaie*, *acasă*, în *patrie*.
Există, în legătură cu acestea, o galerie
întregă de figuri călătoare – reale sau
ficionale – care pleacă sau se întorc sau care
stăruie în punctele fixe: mateloți, cântăreți

nomazi (mereu invocați), truveri medievali,
argonauții.

Ținta visată, la fel ca în cazul emirului
lui Macedonski, este fie Marea Marmara, fie –
și mai concret – Lesbosul, Bosforul, Corintul.

Suntem de părerea că aceste locuri
geografice nu exprimă doar niște năzuințe
canonice ale poetului simbolist – care
proiectează, de fapt, o viziune a Nimicului, a
Zădărniceii. Ele reprezintă, ca la Bacovia,
goluri existențiale care generează semne de
întrebări, ascund taine și în care cântă sirenele
ce simbolizează primejdia Morții. O atare
viziune, sesizabilă în mai multe poeme, o
găsim cu întreg câmpul semantic în *Epilog*:

„Ce regăsire triumfală după un sfert de veac
aproape!...

Îți mai aduci aminte, mare, de-Argonautul
epigon

Ce-ți fragmenta imensitatea

Într-un caiet de versuri șchioape

Și-ți profana tridentul clasic cu simple urme de
creion?

Aceeași rece-mbrățișare de-albastru, violet și
verde,

Aceeași mută întrebare „de ce”, „de unde” și
„de când”,

Și-aceeași inutilă goană spre orizontul ce se
pierde

În golul circomflex din care pornesc Sirenele
cântând.

Te regăsesc aceeași mare, cu-aceeași tragică
poveste,

Cu-aceleași vânturi vagabonde,

Cu-aceeași lună cap de mort

Și-același glas care mă chiamă –

Deși mi-ascunde cine este:

„Sosesc corăbiile, vino, să le vedem cum intră-
n port.” [8, p. 182].

Am transcris poezia după ediția apărută în 1939 la Fundația pentru Literatură și Artă „Carol II”, fiindcă în edițiile de azi se fac unele transcrieri îndepărtate de original (*cheamă* în loc de *chiamă*), care ignoră efectele eufonice ale textului [9, p. 342].

La fel ca *Romanța zădărniceii*, *Epilog* prezintă registrul grav dramatic al viziunilor minulesciene, contrastând evident cu sentimentalismul superficial și frivol de care a fost învinuit poetul.

Despre acesta vorbește și Ion Vartic într-o prezentare sintetică din *Dicționarul scriitorilor români*. Prin senzualismul său violent, Minulescu ar putea fi afiliat, susține el, stilului *rococo*, teoretizat de J. Philippe Minquet. Conform disocierilor acestuia, caracterul esențial al erotismului înfățișat în acest stil este „epidermic, frivol și aluziv”. Criticul clujean e de următoarea părere: „Dragostea e pur senzuală, plăcere și moment, este clipa voluptății desprinsă din șirul monoton al clipelor la fel; iubirea nu e decât o „scurtă nebunie” („folie aimable” o numise Chamfort, moralistul secolului rococo). Un asemenea senzualism feminizează universul, corăbiile intră în port cu „pânzele umflate/Ca niște sânnuri de femeie/Pe care-o buză pătimașă le-a-nvinețit de sărutări”, iar sonorele mandole,

chitare sau vioare, prin trupul lor unduios, evocă pe acela al „idolatrelor femei” [3, p. 234].

Epilog neagă această afirmație, care se vrea generalizatoare pentru întreaga poezie minulesciană.

Poemul începe prin consemnarea unui moment de regăsire cu marea, a cărei imensitate a fost fragmentată de-Argonautul epigon prin niște „versuri șchioape” ce au profanat „tridentul clasic”. Este momentul care generează o rețea semantică evocatoare a unei întregi istorii ce s-a desfășurat sub semnul unui monoton „același/aceleași”. Complexul de paralelisme sintactice, specifice poeziei simboliste, inclusiv celei minulesciene – *aceeași* mută întrebare „de ce”, „de unde”, „de când”, *aceeași* goană inutilă după orizontul mereu disparent, *aceleași* vânturi vagabonde, *aceeași* lună asemănătoare unui cap de mort, *același* glas misterios care-l „chiamă” pe poet –, conturează viziunea unei claustrări într-un cadru neschimbat al *Zădărniceii*, al unei rotiri/mișcări circulare în „golul circumflex”. E însăși Curba Existenței, care stă nemișcată deasupra Mării și, desigur, deasupra destinului poetului, al tuturor celor care i-au fragmentat imensitatea cu „versuri șchioape”, începând cu Argonautul-epigon. Poemul se încheie cu un îndemn de a veni pe malul mării pentru a vedea corăbiile care intră în port și care simbolizează veșnica mișcare a lor pe căile zădărniceii omenești, sugerată de reiterativul „același”.

George Călinescu găsea în *Romanțe*, pe care le crede romanțe adevărate, la fel ca romanțele eminesciene, o tematică specifică: „[...] părerea de rău de a nu fi înțeles de iubită, solemnitățile despărțirilor, jalea de a fi murit fără de a fi trăit îndeajuns, teme, în sfârșit, ale poeziei populare, ale lui Eminescu, ale oricărui cântec de lume” [2, p. 692].

Minulescu fascinează prin sentimentalismul care-i este propriu, un element de mister și de ironie, și folosește contrastul. Prin aceasta rămâne fidel programului său simbolist anunțat în revista *În grădina Hesperidelor* (nr. 1-3, 1912): „Cu ajutorul limbii numai poți dezvălui misterul din atmosfera celor ce ne înconjoară. Și acest mister e însuși sufletul lucrurilor, pe care cei mai mulți le cred neînsuflețite, tocmai fiindcă nu pot pătrunde simbolul sub care fiecare în parte contribuie la armonia universală” [1, p. 97]. Același crez estetic îl avea și în ceea ce privește exprimarea „a ceea ce este nou, ciudat, bizar chiar”, și nu a ceea ce este comun și banal, a actelor enigmatice „prin care un om se deosebește de altul” [*Idem*, p. 96].

Tendențele înnoitoare sunt susținute și de plasticitate și muzicalitate. Emil Manu face, în acest sens, o comparație a poetului creația căruia o analizăm cu Călinescu și Macedonski. Autorul *Scrinului negru* prezintă fotoliile și scrinurile ca pe un *literat*, covârșit de încântare și chiar de delir, în timp ce Minulescu se detașează de obiecte, acestea neobsedându-l, ci prezentând doar elemente ale unui decor, ale

unui mediu anumit; obiectele sunt, la Călinescu, concepte, pe când la Minulescu sunt cromatizate. Concluzia e că Minulescu a valorificat din parnasianism plasticitatea necesară pentru susținerea muzicalității: „Prin Macedonski, dar mai ales prin Minulescu, arta a intrat cu tematică în poezie, sub aspectele ei diverse; mai mult chiar, *civilizația* a devenit temă, curent literar. Parnasianismul minulescian e presimbolist mai ales pe plan tematic, coincizând într-un fel cu teme de pictură: peisaje, studii de nud, naturi moarte, acuarele, pasteluri, marine (*Acuarelă, Pastel bolnav, Marină estivală* etc.)” [6, p. 190].

Toate aceste calități poetice sunt întregite de dominanta amintită de Călinescu: valorificarea artei declamatorii, care, așa cum consemna Vladimir Streinu în revista *Kalende*, în anul morții sale (1944), îl transforma într-o figură reprezentativă de poet asemănător cu poezii itineranți europeni ai Europei Evului de Mijloc: „În Ion Minulescu, sub costumația modernă, vestimentară, ca și poetică, acoperit de întinsa și variata lui operă de prozator și dramaturg (proză: *Casa cu geamurile portocalii*, 1908, *Măști de bronz* și *Lampioane de porțelan*, 1920, *Roșu, galben și albastru*, 1924, *Corigent la limba română, Bărbierul regelui Midas, Trei și cu Rezeda 4*, 1933, iar teatru: *Lulu Popescu*, 1920, *Pleacă berzele*, 1920, *Manechinul sentimental*, 1926, *Allegro ma non troppo*, 1927 și *Amantul anonim*, 1929), trăia unul din acei poeți itineranți ai Europei Evului de Mijloc, nu trubadur sau

truver, ci „juglar”, cum i se spunea în Spania, sau „jongler”, în Franța, care își căuta ascultătorii în piața orașelor și la domiciliu, uimindu-i deopotrivă cu ceea ce știau pe dinafară și improvizau, cu rostirea frumoasă și evoluția scenică, desfășurându-i, în sfârșit, cu genul literar al poeziei și prestidigitației” [13, p. 41].

Portretul caracterologic/fenomenologic al lui Ion Minulescu nu ar fi complet, dacă nu am aminti de contribuția sa la impunerea versului liber în literatura română.

Astfel, este urmărită eliberarea de orice constrângere formală, de orice tipar metric tradițional, versul urmând un curs spontan, natural, spre a sugera – prin izometrie – caracterul momentelor dispoziționale, solemnitatea, monotonia, frazarea specifică recitativului sau prozei.

În *Acuarelă* se aud cadențele picăturilor de ploaie, dar și ale vieții dusă de orășeni asemenea păpușilor automate date jos din galantare și mersului celor doi bătrâni care se țin de mână, semănând și ei cu două jucării stricate:

„În orașu-n care plouă de trei ori pe săptămână
Nu răsună pe trotuare
Decât pașii celor care merg ținându-se de
mână,
Numărând
În gând
Cadența picăturilor de ploaie,
Ce coboară din umbrele,
Din burlane

Și din cer
Cu puterea unui ser
Dătător de viață lentă,
Monotonă,
Inutilă
Și absentă...
În orașu-n care plouă de trei ori pe săptămână
Un bătrân și o bătrână –
Două jucării stricate –
Merg ținându-se de mână...” [8, pp. 100-101].

Strofele pentru elementele naturii sunt scrise chiar sub formă de proză ritmată și cu rime interioare, care încântă prin frazarea articulată, armonioasă, din care rezultă miniaturi grațioase – *Strofele pentru vânt* ilustrează această constatare:

„Nu te cunoaștem nimeni!...”

Și totuși, te simțim cum mergi cu noi alături, pe câmp și prin orașe, și cum îți schimbi ființa – proteic anonim – cu suflet de duhovnic și gesturi de cravașe...

Nu te cunoaște nimeni!...

Dar știm că tu respiri prin noi și-n orchestrarea naturii, când s-agită, tu ești când piculina cu scurte ciripiri, când toba unisonă cu răcnete de vită...

Nu te cunoaștem nimeni!...

Dar știm că ne ești frate, deși, mergând alături, rămânem tot străini, și când ne mângâi fruntea și holdele bogate, și când ne smulgi copacii din câmp și din grădini...

Când negrele corăbii cu pânțele pline te simt în pânze, gata cu ele să pornești, noi



știm că-ndestularea sosește și cu tine sosesc și mateloții, și noile povești...

Și tot așa, pe dealuri, când morile-și iau zborul, și aripile-ți cântă un imn de preamărire, noi știm că Don Quijote e-nvins, și-nvingătorul ești tu, ce ne-aduci pâine, belșug și fericire [8, pp. 88-89].

Figurile geometrice sunt folosite și ele pentru a crea un cadru imagistic deosebit de plastic, configurând cursul meditațiilor eului liric, precum în *Elegia domestică*:

„Oprește-ți apoi ochii pe frunzele de laur
În care se-ncadrează, sanctificând decorul,
Patronii mei – Triunghiul.

Ioan Gură de Aur-Ioan Botezătorul-Ioan
Evanghelistul

Iar pe comoda veche privește-i cum stau gata
Să-și părăsească parcă, de bucurie, rama,
Un domn cu ochii-albaștri și bucle brune:
Tata!...

Și-o doamnă cu ochi negri și bucle blonde:
Mama!...” [8, pp. 103-104].

Aplicându-și poetica simbolistă și în structura prozodică a versurilor, Ion Minulescu recurge intenționat și la o dispunere tipografică, una care să configureze o logică a poeziei potentă de a înfățișa o altă lume – visată, imaginată, proiectată în depărtări geografico-ezoterice. Radu Țurcanu accentuează ideea (textualizantă, inexpressivă) că în limbaj are loc o „modelare a fenomenului uman”, „o fundamentare po(i)etică a orizontului existențial (dez-ghilimetizarea,

descifrarea – parțială – a realității”: „Se deschide, remarcă el, scena unde, dintre decoruri, se vede *dincolo* (într-un *aici* „i” memorial) intrarea în di-ferență față de lume” [14, p. 49].

Universul poetic minulescian se modelează anume în tema unui miraj *de dincolo*, care ia forma mirajului Orientului Apropiat, cu miturile și mitemele acestuia.

Poetul se vrea înveșmântat în toga lui Apollo, adică un trimis sub chip de nou-venit al zeului armoniei, artei, luminii. Mitemul Poetului itinerant se completează, în *Romanța pentru mai târziu*, cu ipostaza cântărețului obosit, „sărman cercetător prin stele” ce-a bătătorit drumuri prăfuite „de frumuseți bizare și armonii smintite”.

Mirajul Orientului Apropiat sintetizează, de fapt, *Mirajul altor zări*, care domină cadrul imaginar al poeziei minulesciene. Autorul *Romanțelor pentru mai târziu* va evoca și locuri ale nordului Angliei, Americii; Orientul Apropiat „se învestește”, însă, la el, cu o semnificație mitologică.

Bibliografie

1. Bote, Lidia, *Simbolismul românesc*, București, Editura pentru Literatură, 1966.
2. Călinescu, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, ed. a II-a, revăzută și adăugită, București, Minerva, 1982.
3. *Dicționarul scriitorilor români, M – Q*, Mircea Zăciu, Marian Papahagi, Aurel Sasu (coordonatori), București, Albatros, 2001.
4. Foarță, Șerban, „Dedicații”, în *Orizont*, XVII, nr. 7, 1966, pp. 23-27.
5. Lovinescu, Eugen, *Opere, vol. I, Istoria literaturii române contemporane*, București, Academia Română, Fundația întru Știință și Artă, 2015.
6. Manu, Emil, *Ion Minulescu și conștiința simbolismului românesc*, București, Minerva, 1984.
7. Micu, Dumitru, „Simbolismul”, în *Dicționarul general al literaturii române*, București, Univers Enciclopedic, 2007.
8. Minulescu, Ion, *Poezii*. Ediție îngrijită și tabel cronologic de Emil Manu, studiu introductiv de Valeriu Râpeanu, Galați, Editura Porto-Franco, 1993.
9. Minulescu, Ion, *Versuri*. Ediție definitivă îngrijită de autor, București, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II”, 1939.
10. Minulescu, Ion, „Aprindeți torțele”, în *Revista celorlalți*, I, 20 martie, 1908.
11. Negoïtescu, Ion, *Istoria literaturii române*, vol. I (1800-1945), București, Minerva, 1991.
12. Petrescu, Ioana Emanuela, *Eminescu – modele cosmologice și viziune poetică*, București, Universitas, 1978.
13. Streinu, Vladimir, *Pagini de critică literară*, vol. IV, Marginalia, eseuri. Ediție de George Muntean, București, Minerva, 1976.
14. Țurcanu, Radu, *Logica poeziei, eseu despre reprezentarea poetică*, București, Editura Eminescu, 1992.
15. Vanhese, Gisele, „Luceafărul” de Mihai Eminescu. Portretul unei zeități întunecate, Iași, Timpul, 2014.