

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN MUN. CHIȘINĂU



PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

*Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor
UPS „Ion Creangă”*

Seria XVIII

Volumul III

Chișinău, 2016

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă"
Culegere tematică

**PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

*Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor
UPS „Ion Creangă”*

Coordonare științifică:

Racu Igor, *prorector pentru Activitatea Științifică, prof.univ., dr. hab.*

Colegiul de redacție:

Perjan Carolina, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Psihologie și PPS*

Topor Gabriela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Filologie*

Solcan Angela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Limbi și Literaturi străine*

Sadovei Larisa, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Pedagogie*

Vatavu Alexandru, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Arte Plastice și Design*

Musteață Sergiu, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Istorie și Etnopedagogie*

Dumbrăveanu Roza, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Științe Exacte și TII*

Cojocaru Vasile, *prof. univ., dr. hab., decan, Facultatea Formare Continuă a
Cadrelor Didactice și a celor cu Funcție de Conducere*

Matieș Violeta (*redactor literar*), *dr., UPS „Ion Creangă” din mun. Chișinău*

Dumbravă Ina, *design și redactare computerizată*

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului", conferință științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă" (18 ; 2016 ; Chișinău). Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului : Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă", Seria 18 : [în vol.] / coord. șt.: Racu Igor ; col. red.: Perjan Carolina [et al.]. – Chișinău : S. n., 2016 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-46-292-1.

Vol. 3. – 2016. – 248 p. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-46-295-2.

082.378.637=135.1=161.1

P 93

FACULTATEA FILOLOGIE

DERIVATE LEXICALE ALE UNOR ÎMRUMUTURI DIN ENGLEZĂ

MATIEȚ – PARASCHIV Violeta, dr., lector

Summary

Loans from other languages are a matter of linguistic creativity. By them, language is changing and enriching to meet constantly new realities.

O contribuție importantă la îmbogățirea și nuanțarea vocabularului o au împrumuturile și cuvintele noi formate în baza acestor împrumuturi, cât și adaptarea acestora la sistemele limbilor.

În româna actuală pot fi sesizate împrumuturi din limba engleză, care pătrund vertiginos atât în limba vorbită, cât și în diferite domenii de activitate, mai ales în sfera IT. Transformările majore din organizarea social-economică internațională au impus dezvoltarea unor discipline moderne ca: finanțe, statistică, management, marketing, administrare afacerilor etc., ale căror limbaje se subordonează domeniului economic.

Vorbim de un fenomen explicabil mai ales prin progresul anumitor domenii ale tehnicii. Trebuie subliniat faptul ca aceste împrumuturi și influențe sunt necesare, chiar pozitive, atâta timp cât nu devin exagerate.

Influența engleză nu este un fenomen negativ, nu are de ce să se considere periculos pentru dezvoltarea vocabularului, dar impune unele imprudențe și greșeli de limbă din mai multe motive. Și aici trebuie să ținem cont de ceea ce sugera E. Coșeriu cu referire la transformările ce au loc în limbă: „Ne aflăm, astfel, în fața a două fapte importante: a) vorbitorii intuiesc și cunosc anumite relații care există între diferite paradigme ale limbii lor; b) aceste relații pot fi diferite în limbi diferite” [3, p. 91].

Trebuie să ținem cont de faptul că limba engleză aparține altei familii de limbi decât româna, de aceea împrumuturile din această limbă pot impune mai multe probleme de acceptare și de adaptare. Dar, totodată ținând cont de creativitatea lingvistică în procesul comunicării și adaptarea vorbitorilor la situația de comunicare, putem remarca multe „inovații lingvistice”, care devin acceptate de uz și apoi de normă, sau, care pur și simplu, rămân „efemere” sau creații ad-hoc. Receptivă la aceste împrumuturi și creații lexicale este, mai ales, presa, cea destinată publicului adolescentin sau tinerilor, chiar dacă acestea nu sunt atestate în dicționarele limbii române

Ne-am propus să urmărim câteva familii lexicale atestate în DCR 3, ale căror bază sunt împrumuturile din limba engleză. Trebuie să menționăm că unele din aceste unități lexicale rămân neînregistrate de alte dicționare ale limbii române.

Astfel, un cuvânt recent atestat și utilizat în limba română scrisă și vorbită este substantivul **brand**, cunoscut în limbajul de specialitate, cât și în varianta comună. DCR 3 dă următoarea semnificație „marcă comercială și percepția publică asociată ei” [DCR 3, p. 106].

În continuare DCR 3 atestă mai multe derivate și compuse formate în interiorul limbii române, fapt care denotă acceptarea împrumutului în limba română: derivatul verbal *a brandui* „a construi un brand”, care a devenit bază pentru substantivul *branduire* și adjectivul *branduit*, -ă. Aceeași sursă înregistrează compusele realizate cu elemente de compunere între cuvânt – împrumutul din engleză *brand* + elementele de compunere (în cazul nostru, sufixoide): substantivul *brandmanie* „mania de a cumpăra, din snobism, mărfuri ale unei mărci celebre sau de lux” și substantivul *brandolog* „specialist în branduri; persoană care se ocupă de studiul apariției și evoluției brandurilor / mărcilor.

„Captat în sistemul limbii române, *brand* devine cuvânt de bază și se află la

originea derivatelor *a branda / a brândui / a brandui, brandare / brânduire / brânduială, brandat / brânduit, rebranda / rebrânduire, rebrandare / rebrânduire, nebrandat / nebrânduit, brânduială, brânduitor*” [5, p. 297].

Cel mai prolific procedeu de derivare al limbii române rămâne derivarea cu sufixe. Astfel, pentru „împrumutul necesar” din engleză *blog*, DCR 3 înregistrează o vastă familie lexicală, derivate prin sufixare: *a bloga, blogat, blogăr / bloger / blogger / blogher, blogăreală, a blogări, blogăriță / blogeriță / bloggeriță, a blogui, bloguit, cât și compusul blogosferă*.

Din articolele lexicografice ale verbelor, reiese că cele trei verbe (*a bloga, a blogări, a blogui*) sunt sinonime și au semnificația „a posta texte pe blog”. Aici intervine creativitatea lingvistică a vorbitorilor și folosirea mijloacelor lexicale de formare a cuvintelor și de îmbogățire a vocabularului limbii române.

Observăm, de asemenea și prezența omonimiei în cazul variantelor ortografice *blogăr / bloger / blogger / blogher* și *blogăriță / blogeriță / bloggeriță*.

Aici intervin normele ortografice și ortoepice, care, pe de o parte tind să păstreze împrumuturile din engleză într-o formă cât mai apropiată de cea din limba-sursă, iar, pe de altă parte, se adaptează la normele limbii române.

Un fenomen interesant este și substantivul *bișniță* și familia lexicală a acestuia, care are la bază substantivul din engleză *business*. Dacă *business* este în registrul terminologic și denominativ în limba engleză, *bișniță* capătă în limba română o tentă colocvială și peiorativă și este întrebuințat în stilul oral și familiar. Tot așa și derivatele acestuia, toate au specificat în articolele lexicografice *familiar, peiorativ, colocvial, argou: bișnițar, bișnițat, bișnițareală, a bișnițari, bișnițărie*.

Anglicismele pot forma mai multe categorii de derivate și compuse: nume de agent (substantive masculine și feminine) cu sufixele corespunzătoare *-ist, -er, -ă, -iță*, participii și substantive de la

verbe sau verbe de la substantive etc. Aducem în continuare câteva exemple de familii lexicale care au la bază împrumuturi din engleză: *hacker* s. m. (cuv. engl.), *a hackeri* (din *hacker* + *-i*), *hackerit* (din *hackeri*), *hackeriță* (din *hacker* + *-iță*); *manager* s.m., *manageria* (din *manager*), *manageriza* (din *manager* + *-iza*); *target* s. n. (anglicism), (din angl. *target*), *a targeta* (din *target*), *targetat* (din *target*).

Că și lexemele propriu-zise, siglele pot deveni surse pentru formarea a noi unități lexicale. Astfel, atestăm formații prin derivare de la abrevieri din limba engleză (derivate substantivale și derivate adjectivale).

UFO s. „farfurie zburătoare” (abreviere din engl. amer. *U[nidentified] F[lyng] O[bject]* („obiect zburător neidentificat”), *ufolog*, *ufologic*, *-ă*, *ufologie*, *ufonaut* (din *UFO* + *-naut*).

Sigla *VIP* are următorul articol lexicografic în DCR 3: *VIP* s.n. (americanism) „persoană foarte importantă, căreia i se rezervă un tratament special” (siglă din engl. *V[ery] I[mportant] P[erson]*). Tot aici se înregistrează și familia lexicală a acestuia: *vipă*, *vipărie*, *vipesă*.

În consecință putem menționa că termenii preluați din limba engleză, chiar dacă reprezintă, la început o modă, treptat sunt „acceptați” de limba română și se „comportă” ca atare, contribuind la îmbogățirea vocabularului prin mijloace specifice limbii române.

De fapt, esența unei limbi este de a se înnoi în fiecare epocă. Împrumuturile din alte limbi, schimbările interne și folosirea corectă a sensului acestora în procesul comunicării este tot ceea ce contează pentru obținerea rezultatului scontat, acela de a comunica și de a transmite mesaje.

Bibliografie

1. Avram, Mioara, *Anglicismele în limba română actuală*, București, 2001.
2. Bidu-Vrănceanu, Angela et al., *Dicționar de științe ale limbii*, Editura Nemira, București, 2001. (DSL)

3. Coșeriu, E., *Lecții de lingvistică generală*, Arc, Chișinău, 2000.
4. Dumitrescu, Florica, *Dicționar de cuvinte recente*, Logos, București, 2013. (DCR 3)
5. Gioroceanu, Alina, Împrumut și creativitate lexicală în româna actuală, în Analele Universității din Craiova. Seria Științe Filologice. Lingvistică, XXXII (1-2), 2010.
6. Stoichițoiu-Ichim, Adriana, 2001, *Vocabularul limbii române actuale. Structura, dinamică, creativitate*, ALL, București, 2001.

**EXPUNEREA: DE LA PROCES DE ÎNVĂȚARE LA PRODUS
EVALUABIL**
CARTALEANU Tatiana, dr., conf. univ.

Summary

The article focuses on the bivalence of the didactic term for “retelling” in Romanian (expunere) by examining ways in which the teacher may construct an efficient lesson through covering, together with the students, the distance between narration as a teaching method and narration/retelling as a form of assessable output, either written or spoken. We examine the combination possibilities of various teaching strategies, comment upon opportunities for the use of retelling in formative and summative assessment, and correlate retelling to the demands and standards of the Common European Framework of Reference for Languages.

Ambivalența lexicală a termenului de *expunere* rezultă firesc din specificul lui structural-morfematic: derivat substantival din verbul „a expune”, cuvântul numește deopotrivă procesul (1: *acțiunea de a expune*) și produsul (2: *rezultatul ei*). Fiecare dintre aceste sensuri a alimentat dezvoltarea unor serii sinonimice și câmpuri semantice distincte. Cu sensul de proces, substantivul *expunere* este echivalent cu *relatare, povestire, explicare, emitere, istorisire, narare, prezentare, descriere, enunțare, formulare*. În terminologia de specialitate, *expunerea* ca proces a obținut un sens îngust, desemnând una dintre metodele pedagogice, „în care

predomină acțiunea de comunicare orală a unei teme sau probleme într-o organizare logică, densă, clară, fluentă, sub forma narațiunii, explicației sau prelegerii” [2, p. 141]. Cu sensul de produs, substantivul *expunere* este echivalent cu *expozeu*, *povestire*, *descriere*, însă fiecare dintre aceste texte-produse are un specific: ***expozeul*** este *prezentarea dezvoltată, amănunțită și sistematică, a unor fapte, idei, situații*; se ajunge la echivalența cu *dare de seamă*; ***povestirea*** este *o specie a genului epic, în care narațiunea se centrează pe întâmplări relatate din perspectiva unui participant*; ***descrierea*** este *pasajul dintr-o lucrare, în care se descrie ceva, cu enumerarea detaliilor*.

Sensul terminologic al *expunerii* ca produs este de „lucrare școlară, în special scrisă, care constă în redarea conținutului unui text” [4]. Acest moment a condus la neglijarea *expunerii* de către cei care o consideră un text de imitație, inspirat din experiența și măiestria altcuiva – dar, dacă textul de start este scris bine, nu vedem nimic detestabil în a imita niște modele de calitate, mai ales la etapa când elevul abia învață să comunice, să construiască un discurs. *Expunerea* este un produs care necesită înțelegerea la auz sau la lectură, deprinderi de analiză, capacități de sinteză, activează priceperea de a discerne între principal și secundar și lasă loc suficient pentru creativitatea elevului.

Recunoaștem că formarea deprinderii de a elabora produsul numit *expunere* nu va fi posibilă fără exersarea procesului *expunerii* ca modalitate de comunicare. Din cele patru deprinderi integratoare ale studiului limbii – audierea, lectura, vorbirea, scrierea – în cazul *expunerii* sunt implicate cel puțin două și cel mult tusalpatru, în diverse combinații și situații de învățare-evaluare:

I. *Audiere + vorbire*: elevii ascultă textul citit de cineva și expun oral conținutul lui.

II. *Audiere + scriere*: elevii ascultă textul citit de cineva și expun în scris conținutul lui.

III. *Audiere + vorbire + scriere*: elevii ascultă textul citit de cineva, îl discută și relatează oral conținutul lui, după care îl expun în scris.

IV. *Lectură + vorbire*: elevii citesc textul și expun oral conținutul lui.

V. *Lectură + vorbire + scriere*: elevii citesc textul, îl discută și relatează oral conținutul lui, după care îl expun în scris.

VI. *Lectură + scriere*: elevii citesc textul și expun în scris conținutul lui.

VII. *Audiere + lectură + scriere*: elevii ascultă textul citit de cineva, dar îl au în față și îl urmăresc concomitent cu audierea, apoi expun în scris conținutul lui.

VIII. *Audiere + lectură + vorbire + scriere*: elevii ascultă textul citit de cineva, dar îl au în față și îl urmăresc concomitent cu audierea, apoi îl discută și relatează oral conținutul lui, după care îl expun în scris.

Ce i-ar putea oferi și cum l-ar putea forma expunerea pe elevul contemporan, computerizat, conectat, retailizat, socializat etc.? Ce argumente avem pentru a îndrepta privirea și interesul profesorului de astăzi spre expunere – o formă de lucru și de evaluare care unora li se pare depășită?

Primo. Dacă ne orientăm spre cele 4 forme de comunicare – *intrapersonală, interpersonală, de grup și publică* – atunci fiecare dintre acestea reclamă și valorifică suficient de mult competența de a *spune, expune, povesti, istorisi, relata, rezuma* ceva.

Comunicarea intrapersonală, numită și *comunicarea cu sine* [3, p. 43]. Supusă doar autoevaluării, această formă de comunicare începe să devină foarte populară în rândurile celor care își fac bloguri, scriu zilnic pe forumuri de discuție și își actualizează starea pe rețelele de socializare. Jurnalele *personale* devin *publice*, gândurile proprii – un bun comun, ceea ce altădată rămânea o taină sau o noutate de uz familial acum ajunge o știre cu multe like-uri. Respectiv, cel care expune mai bine, mai exact, mai interesant

câștigă teren în fața celui care nu o poate face suficient de explicit și corect, chiar dacă ambii transmit aceeași informație sau același mesaj.

Comunicarea interpersonală. Viteza prelucrării informației de către calculator nu-i lasă nici o șansă omului; totuși, apar situații când computerul încă nu ne poate înlocui: trebuie să relatăm o întâmplare, să povestim o istorie, să expunem un caz pe care încercăm să-l soluționăm, să depunem o mărturie, să solicităm un serviciu sau un ajutor. Sunt deprinderi care trebuie formate și exersate la o anumită vârstă de școlarizare, nu abia atunci când viața le va cere cu severitate. Și ne întrebăm: cine, dacă nu profesorul de limbă și literatură, e chemat oficial să o facă instituționalizat, cu un anumit instrumentar profesional? Zeci de exersări, în situații de joc și autentice, evaluări formative și sumative, după ureche sau cu grilă, probe destinate autoevaluării și evaluării reciproce sunt chemate în scopul nobil de a automatiza competența de comunicare expozitivă. E suficient să urmărim o emisiune de tip *talk-show* sau *masă rotundă*, pentru a discrimina: cine dintre invitați are competențe de comunicare interpersonală și cine se aude doar pe sine.

Comunicarea în grup mic. În orice grup unde se comunică – fie pe viu, oral, fie scris, în social media – cei care intenționează să spună ceva trebuie să poată da o haină verbală expunerii lor. Va fi mai populară și va avea mai multe posibilități de a comunica persoana care se poate face ascultată, captând atenția printr-un discurs coerent și respectând uzanțele sociale. Același lucru se poate afirma și cu privire la capacitatea de ascultare – toți membrii grupului trebuie să fie receptori, nu simpli ascultători. Doar construirea unui dialog cu adevărat interactiv va proba competența respectivă a celor implicați.

Comunicarea publică. Distanța socială și fizică dintre emițător și receptor nu permite o comunicare bidirecțională, nu lasă loc întrebărilor și comentariilor. De aceea ascultătorul recurge la o comunicare intrapersonală sau interpersonală, dacă discursul cu

pricina este ascultat în doi sau în grup. Conexiunea este posibilă când există un canal de comunicare deschis în sens invers: e posibil de a telefona în studio, scrie mesaje pe site-ul emisiunii sau pe o pagină într-o rețea de socializare.

Secundo. Oricât de mult am implica tehnica în comunicarea de la om la om, în spatele unui mesaj generat se află o persoană căreia, în CV-ul său academic, trebuia să i se fi format deprinderea de a expune. Examinând metodologia prin care îi formăm copilului deprinderea de a expune, remarcăm că noi, adulții, intrăm în permanență în contact cu discursul său, care reflectă fără menajamente capacitatea de a-și sintetiza gândurile și de a le da o haină verbală corectă. De aceea strategia generală de formare a deprinderii respective se rezumă la imuabilul principiu didactic „de la simplu la complex” și la ghidarea, cu pași mici, a fiecărui elev care urcă treptele și etajele competenței sale.

Tertio. Racordarea la exigențele europene ale zilei în predarea limbilor străine se face prin *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, iar pentru limbile materne nu există un atare document-instrument-regulament-recomandare. În același timp, predarea limbii de instruire nu se poate face ca în secolul trecut, cel puțin pentru că e inadmisibilă o discrepanță prea mare pe aceeași arie curriculară și nu este corect ca o limbă străină să se predea în alți termeni decât limba maternă / limba de instruire. Prin urmare, deocamdată Cadrul este utilizat pentru orientare de către toți cei care predau limbile, fără discriminarea „maternă-nematernă”. Document de prim rang în glotodidactică, Cadrul acordă suficientă atenție capacității de a expune, stipulând diverse situații autentice de comunicare. Bunăoară, pentru subclasa *a se adresa unui auditoriu* activitățile sunt:

C2	Poate prezenta cu siguranță un subiect complex, bine construit, unui auditoriu căruia el nu-i este familiar, structurând și adaptând expunerea cu suplețe, pentru a răspunde nevoilor acestui auditoriu.
C1	Poate face un expozeu clar și bine structurat privind un subiect complex, dezvoltând și confirmând punctele sale de vedere destul de îndelung, cu ajutorul unor elemente secundare, al justificărilor și exemplurilor pertinente.

	Poate gestiona obiecțiile în mod corect, răspunzând la ele cu spontaneitate și aproape fără efort.
B2	<p>Poate dezvolta un expozeu în mod clar și metodic, subliniind punctele semnificative și elementele pertinente.</p> <p>Se poate îndepărta spontan de un text pregătit din timp pentru a dezvolta chestiunile interesante ridicate de către ascultători, dovedind adeseori o naturalețe și o fluentă de exprimare remarcabile.</p> <p>Poate face un expozeu clar, bine pregătit, avansând motive pro sau contra unui punct de vedere particular și prezentând avantajele și dezavantajele diverselor opțiuni.</p> <p>Poate să-și asume răspunderea pentru o serie de întrebări, după expunere, demonstrând un grad de naturalețe și spontaneitate care nu provoacă încordare nici auditoriului, nici lui însuși / ei însăși.</p>
B1	<p>Poate face un expozeu pregătit simplu și direct, asupra unui subiect familiar din domeniul său, care să fie destul de clar pentru a fi urmărit fără dificultate în cea mai mare parte a timpului și în care punctele importante să fie explicate cu destulă precizie.</p> <p>Poate înțelege și răspunde la întrebările care urmează, însă i se întâmplă de a cere să se repete, dacă debitul a fost rapid.</p>
A2	<p>Poate face un scurt expozeu pregătit asupra unui subiect privind viața sa cotidiană, prezenta succint anumite justificări și explicații privitor la opiniile, proiectele și faptele sale.</p> <p>Poate face față unui număr limitat de întrebări simple și directe.</p> <p>Poate face o scurtă expunere elementară, repetată, asupra unui subiect familiar.</p> <p>Poate răspunde la întrebările ce urmează, dacă acestea sunt simple și directe și cu condiția să poată cere să se repete și să fie ajutat la formularea unui răspuns.</p>
A1	Poate citi un text foarte scurt și repetat, de exemplu, pentru a prezenta un conferențiar sau propune un toast.

[1, p. 55]

Constatăm, la cel mai înalt rang, că nici o apreciere nu va fi exagerată pentru a califica importanța pe care specialiștii i-o acordă competenței de a expune și care implică, firesc, formarea ei în procesul predării limbii.

Bibliografie

1. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* /Comitetul Director pentru Educație “Studierea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003 (F.E.-P. “Tipogr. Centrală”).

2. Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie, Litera Internațional, Chișinău – București, 2000.*
3. Floyd, Kory, *Comunicarea interpersonală, Polirom, Iași, 2013.*
4. *Noul dicționar explicativ al limbii române, Litera Internațional, Chișinău – București, 2002.*

SISTEMUL DENOMINATIV AL LIMBII VERSUS SISTEMUL EI LEXICAL

ZGARDAN-CRUDU Aliona, dr., conf. univ.

Summary

The denomination phenomenon correlates with the necessity of naming the referees, recently appeared in language. So, for give a name to the new denotes, recently appeared or unfamiliar for the speakers before, they recourse to various methods of denomination. By the process of denomination they understand the method of creating different names – semantic and affixed derivatives, periphrastic composite names, lingual calculations etc. Most times, to form a new reality in language, they recourse to affix derivation, conversion, composition etc. A less known denomination process is semantic deriving, which is an interesting language phenomenon, very important for the proper functioning of the language. As a result of this process a new word is not formed, but a new nomem appears.

Frequently, students and other speakers of the Romanian language know what affixed derivation is, but they know less about the reversed derivation and semantic derivation. The last one has a particularly high importance for language enrichment of the denominative system. In this context, it is important not to confuse the lexical system of language with its denomination system. This problem is studied in this article.

Factorul primordial care determină evoluția oricărei limbi este necesitatea vorbitorilor de a exprima gânduri, idei, de a comunica. Între această necesitate și posibilitățile limbii apar anumite neconcordanțe, care și constituie forța motrice în evoluția sistemului de semnificați și semnificanți ai limbii. Aceștia formează sistemul

lexical al limbii, vocabularul, cunoscut ca totalitatea cuvintelor existente într-o limbă, între care există varii relații: la nivelul semnificatului (omosemie, parasemie, antisemie) și la nivelul semnificantului (omolexie, paralexie, eterolexie). Elementele vocabularului sunt clasificate conform mai multor factori: etimologic, formal, frecvență, stilistico-funcțional, psihologic, semantic etc. Despre sistemul lexical al limbii se discută într-un impunător număr de lucrări științifice. Mai puțin însă acesta este studiat în legătură cu sistemul denominativ al limbii. Anume această problemă va fi abordată în prezentul articol. Totodată, trebuie să menționăm că și despre sistemul denominativ al limbii s-a scris prea puțin, dacă e să ținem cont de importanța acestuia versus evoluția limbii. În lingvistica românească, acest subiect științific este investigat în mod special în lucrările profesorului Vasile Pavel [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Fenomenul denominării corelează cu necesitatea denumirii referenților noi, recent apăruiți în limbă. Astfel, pentru a denumi denotați noi, recent apăruiți sau necunoscuți înainte de vorbitori, se recurge la diferite procedee ale denominării. Prin procedeu al denominării se înțelege modalitatea de creare a diferitor denumiri – derivate semantice și afixale, denumiri compuse perifrastice, calcuri linguale etc. Rămâne de văzut, de fiecare dată, cum se manifestă un procedeu concret al denominării, ce principii stau la baza lui, care sunt etapele și mecanismul acestui procedeu.

Vorbind despre denominare, este necesar să delimităm procedeele denominării de principiile denominării. Principiul denominării referenților se referă la un fapt natural de limbă, dotat cu capacitatea de a reflecta caracteristicile fenomenelor desemnate. Principiul constituie o categorie semantică (se referă la semnificat). Procedeu este o modalitate de realizare a principiului denominării. Procedeu denominării și principiul denominării corelează, respectiv, ca formă și conținut. Procedeu denominării este generat de o

oarecare sursă de denominare. Astfel, pentru a denumi noi fenomene, procese sau obiecte, vorbitorii recurg la extinderea funcției nominative a denumirilor existente, la crearea noilor cuvinte pe baza celor vechi și la împrumuturi din alte limbi. De exemplu, principiul denominării legumei cunoscută cu denumirea *vânăță* este culoarea, principiul denominării întinderii de apă în formă circulară, în regiuni mlăștinoase, mărginită cu papură; locului unde se adună și stagnează apa este forma ș.a.m.d.

Procedeul denominării se realizează prin participarea și interacțiunea a trei factori: numele, noțiunea și obiectul. Cu alte cuvinte, în procesul realizării denominării, interacționează elemente din trei domenii diferite: lingvistic (expresia), gnoseologic (reflectarea obiectelor în conștiința vorbitorilor, analiza lor) și realitatea obiectivă (obiectele ce urmează să fie denumite). Cuvântul este dotat cu capacitatea de a denumi o noțiune (în cuvânt se reflectă evoluția noțiunii), aceasta constituind un concept ce fixează în conștiința omului semnele relevante ale obiectelor (fenomenelor, proceselor, însușirilor, emoțiilor etc.). În procesul denominării, vorbitorul confruntă oarecum cei trei factori sus-numiți ai denominării, iar în consecință apare noua unitate denominativă – rezultatul denominării. Altfel spus, procedeul denominării constă în fixarea în conștiința vorbitorilor a lucrurilor reflectate cu ajutorul cuvintelor [7, p. 55] și include mai multe etape. În primul rând, la denominarea realemelor, atunci când acestea nu sunt importante din alte culturi cu tot cu nume, se compară două sau mai multe realeme, dintre care unul nu are încă un nume, urmând ca ulterior să fie denumit. Rezultă de aici necesitatea stabilirii unui raport de similitudine sau de contiguitate între obiectele comparate. Acest raport, generat de reflectarea obiectelor în conștiința oamenilor, constituie baza denominării – el determină formarea/apariția, alegerea unei anumite unități lexicale și promovarea ei în calitate de *nomem* al realimului desemnat în rezultatul acestui procedeu.

Se afirmă, pe bună dreptate, că, în fond, mecanismul

denominării este unul și același pentru toate idiomurile, iar unitatea denominativă – rezultatul realizării unui anumit procedeu de denotare – poate fi: a) un cuvânt simplu, b) un cuvânt derivat, c) un cuvânt compus, d) o îmbinare de cuvinte etc.

Înainte de a aduce precizările de rigoare referitoare la deosebirea dintre sistemul lexical și cel denominativ ale limbii, menționăm că și elementele denominative ale limbii se clasifică conform aceluiași factori, ca și sistemul lexical.

Astfel, pentru a denota un obiect nou, deci recent apărut în cultura noastră, limba formează o nouă denumire, care poate fi:

1. un cuvânt nou, format prin compunere, derivare afixală progresivă, derivare afixală regresivă/inversă, conversiune: *mierea-ursului*, *stropitoare*, *străbun*, *a despacheta*, *alun*, *urâtul*;

2. un cuvânt vechi, dar care este un neologism semantic (la momentul apariției sensului în limbă), altfel spus – un derivat semantic;

3. un cuvânt nou format prin abreviere: *tir*, *aprozar* etc.

Nu este greu să înțelegem cum se formează un cuvânt nou prin derivare, pentru a denota un real nou: *a îngriji* – *îngrijitor*, *a lega* – *a dezlega*, *pachet* – *împacheta*. Menționăm că derivarea afixală cu prefixe și cea cu sufixe (prefixarea și sufixarea) sunt ușor înțelese atât de studenți, cât și de profesorii de limba și literatura română, ceea ce nu poate fi spus despre derivarea inversă. De obicei, atunci când sunt solicitați să prezinte exemple de cuvinte formate prin derivare inversă, atât studenții, cât și unii profesori din învățământul preuniversitar confundă cuvintele formate prin derivare regresivă cu cele formate prin sufixare de la participiile verbelor: *despacheta* – *despachetat*, *împodobi* – *împodobit*. Aceștia nu observă că, de fapt, cuvintele *despachetat*, *împodobit* s-au format prin sufixare de la cuvintele *a despacheta*, *a împodobi*, care sunt formate prin derivare regresivă. Aceeași dificultate, sau problemă, o atestăm și în cazul derivării regresive. Astfel, elevii știu că derivarea este

procedeul prin care se formează un cuvânt nou de la alt cuvânt, deja cunoscut și folosit de către vorbitorii limbii, prin prefixare sau sufixare, deci este vorba despre adăugarea unui afix la un cuvânt nou sau la o rădăcină nouă. În ceea ce privește derivarea regresivă, elevilor le este greu să înțeleagă că se pot forma cuvinte noi și prin suprimarea unui afix: *a alinta – alint, nucă – nuc, mătă – măt, Alina – Alin* etc.

În cazul derivatelor semantice, apărute drept urmare a utilizării unui cuvânt vechi în o nouă funcție denominativă, apare un sens nou, la un cuvânt vechi. Anume acest lucru prezintă interes pentru studiul de față, atunci când punem în opoziție sistemele lexical și cel denominativ ale limbii. Or, în cazul derivării afixale, abrevierii, conversiunii se îmbogățește cu un element nou atât sistemul lexical al limbii, cât și sistemul ei denominativ. În cazul derivării semantice, se completează cu o unitate nouă doar sistemul denominativ al limbii, întrucât nu apare un nou element lexical, dar un element lexical vechi se îmbogățește cu un sens nou. Acest procedeu, care se realizează în baza extinderii funcției denominative a denumirilor existente, are o arie a frecvenței destul de vastă. Or, s-a menționat, în repetate rânduri, de către mai mulți lingviști că limba a fost clădită de către om pe un fundament vechi; fără a ieși din limitele analogiei cu trecutul, omul a modificat diferite aspecte ale cuvântului în procesul utilizării lui, dar nu le-a inventat.

Unitățile denominative ale limbii sunt supuse unor modificări complexe, studiate în cadrul onomasiologiei și în cel al semasiologiei. Cercetarea onomasiologică elucidează esența procedurii denominării, căci semnificantul este în permanență prezent în conștiința vorbitorului și a cercetătorului ca suport material al laturii ideale a limbii [1, p. 10]. Ceea ce semasiologia consideră *o nouă utilizare a unui cuvânt*, adică utilizarea cuvântului într-o nouă funcție denominativă, teoria denominării consideră ca *o apariție a unui nou sens al acestui cuvânt*. Altfel spus, procesul

denominării generează atât un sens nou al cuvântului, cât și funcția denominativă a acestuia [9, p. 98]. În limbile naturale, completarea inventarului de unități denominative al limbii se face, de cele mai multe ori, din contul utilizării, într-o nouă funcție de nomație, a unităților denominative vechi [9, p. 105]. Îmbogățirea semnificatului cu elemente noi se produce deseori „în flagrantă contradicție cu logica formală” [10, p. 29]. Realizat la nivelul vorbirii, procedeul nu se supune vreunei legități impuse „din afară” și dispune de avantajul de a avea la dispoziție o infinitate de semne și particularități ale realităților ce pot fi alese să servească drept suport de principii ale denominării. Astfel, atunci când apare un derivat nou, apare un nou element denominativ în limbă, dar nu și un cuvânt nou. Aici este prima deosebire dintre îmbogățirea sistemului lexical și sistemul denominativ al limbii. În cazul cuvintelor polisemantice, acestea conțin atâtea nomeme, câte sensuri lexicale au. De exemplu, cuvântul *rață*, care are sensurile: 1. Nume dat mai multor specii de păsări domestice și sălbatice, înotătoare, cu ciocul lat și turtit, cu trunchiul scurt și îndesat și cu picioarele scurte, deplasate în partea posterioară a trunchiului. 2. Urinal. 3. (Art.) Numele unui dans popular; melodie după care se execută acest dans, include trei nomeme, întrucât este utilizat ca denumire pentru trei realități. Cuvântul polisemantic bine cunoscut de toți vorbitorii limbii române *capră*, în virtutea faptului că are opt sensuri: 1. Gen de mamifere ruminante paricopitate, cu părul lung, cu coarne, mai mari și diferențiate la masculi; animal care face parte din acest gen; 2. Joc popular românesc, care face parte din obiceiurile practicate de Anul Nou și care constă din executarea unor figuri comice de către un personaj mascat cu cap de capră (1.) care bate ritmic din fălci; 3. (Art.) Numele unui joc de copii, în care un jucător stă aplecat cu mâinile sprijinite pe genunchi, iar ceilalți sar peste el. 4. Suport de lemn cu patru picioare, încrucișate două câte două, pe care se pun lemnele pentru a fi tăiate cu fierăstrăul. 5. Sistem de lemne

încrucișate care servește la susținerea schelelor de lucru, a unor platforme etc. 6. Scaun (sau ladă) amenajată în partea dinainte a trăsurii sau a căruței etc., pe care stă vizitiul. 7. Aparat de gimnastică pentru sărituri, format dintr-un suport capitonat montat pe patru picioare, cu înălțimea reglabilă. 8. Arșic de miel, conține opt nomeme. Dacă ținem cont de faptul că mai mult de 50% din cuvintele din vocabularul limbii române sunt polisemantice, putem susține că sistemul denominativ al limbii este mult mai bogat decât sistemul lexical al limbii, cu toate că acesta din urmă include atât cuvintele simple și compuse dotate cu sens lexical, cât și cele cu rol de instrumente gramaticale, deci cuvintele din toate cele zece părți de vorbire. Or, sistemul denominativ al limbii include doar cuvintele semnificative din limbă. De exemplu, cuvintele *deci, al, spre, despre, fiindcă, ale, cu* sunt elemente lexicale ale limbii, dar nu și elemente denominative. Or, ele nu corelează cu vreo noțiune, nu au sens lexical, deci nu sunt semnificative. Observăm, așadar, că, deși sistemul lexical al limbii prezintă mai multă complexitate în ceea ce privește diversitatea morfologică a elementelor care îl formează, acesta poate fi considerat mai sărac cantitativ decât sistemul denominativ al limbii, care prezintă o anumită austeritate în ceea ce privește aceeași diversitate morfologică a elementelor din care este format. Pentru completarea, îmbogățirea sistemului lexical al limbii sunt aplicate, după cum am mai menționat, în calitate de căi, mijloace de îmbogățire a vocabularului, derivarea afixală, compunerea, conversiunea, abrevierea ș.a., dar în nici un caz derivarea semantică. Pentru completarea, îmbogățirea sistemului denominativ al limbii însă este aplicată, în afară de toate procedeele și mijloacele de îmbogățire a vocabularului, derivarea semantică. Anume aceasta promovează, în calitate de unitate denominativă nouă în limbă, un cuvânt vechi, dar care are sens nou. La momentul apariției acestui sens, se vorbește despre un neologism semantic. Prin urmare, căile de îmbogățire a sistemului denominativ al limbii sunt

mai multe decât căile de îmbogățire a vocabularului. Sau, altfel spus, căile de îmbogățire a sistemului denominativ al limbii sunt aceleași căi de îmbogățire a vocabularului, plus derivarea semantică, în calitate de procedeu al denominării.

Întrucât sensul este o categorie ideală, procedeul derivării semantice este mai puțin înțeles, cunoscut, decât procedeul derivării afixale. Considerăm important să menționăm că ar trebui să se acorde o atenție sporită acestui fenomen al limbii, deoarece el are tangențe cu polisemia, tipologia sensului lexical etc., fenomene deosebit de interesante și importante pentru înțelegerea mecanismului limbii și pentru buna funcționare a acestuia.

În concluzie, menționăm că sistemul denominativ al limbii evoluează odată cu evoluția societății, el reflectă schimbările din societate (aparitia,disparitia realemelor), evoluția acestuia trebuie studiată în legătură cu evoluția vocabularului, dar în nici un caz nu trebuie să punem semnul egalității între sistemul lexical și sistemul denominativ ale limbii.

Bibliografie

1. Бахнару, В., *Мутаций де сенс: каузе, модалитэць, ефекте*, Chișinău, 1988.
2. Павел, В., „Деспре диференциера семантикэ а элементелор лексикале (пе база материалелор АЛМ)”, în *Лимба ши литература молдовеняскэ*, 1966, nr. 1, pp. 56-62.
3. Павел, В., „К вопросу разграничения языковых явлений по данным лингвистической географии”, în *Вопросы молдавской диалектологии*, Chișinău, 1982, pp. 34-44
4. Павел, В., *Ла изворул граюлуй*, Chișinău, 1984.
5. Павел, В., *Лексическая номинация*, Chișinău, 1983.
6. Павел, В., „Номинация и семантика в ареальном аспекте”, în *Теоретические проблемы и ее отражения в одноязычных словарях*, Chișinău, 1982, pp. 54-58.
7. Павел, В., „Студиереа номинацией суб аспект лингвогеографик”, în *Лимба ши литература молдовеняскэ*,

1980, nr. 2, pp. 54-63.

8. Павел, В., Терминология агриколэ молдовеняскэ. Студиу де географие лингвистикэ, Chişinău, 1973.

9. Телия, В., Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке, Москва, 1981.

10. Чобану, А., *Синтакса ши семантика*, Кишинэу, 1987.

IMPORTANȚA INSTRUIRII INTERACTIVE ÎN FORMAREA PROFESORULUI DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ. NOI EXPERIENȚE

CIBOTARU Liubovi, lector superior

Summary

Course of the specialty didactics requires from the student, more than other courses, an interactive approach based on collaborative, deep, intellectual, psychomotor, affective and attitudinal involvement.

Didactica interactivă promovează un model de instruire de tip reflexiv-interactiv, care încurajează reflecțiile interioare și colective ale studenților, îi provoacă pe aceștia la dezbateră diverselor probleme didactice, îi ajută să experimenteze direct și să aplice rezultatele experimentelor în practica și experiența personală. Această abordare a procesului instructiv de la facultate, îi va ajuta pe studenți și pe absolvenți să se integreze eficient în activitatea profesională, să depășească ușor impedimentele sau provocările legate de trecerea într-o zonă de mai puțin confort decât cea de la facultate.

Practicarea unei învățări interactive înseamnă a-l plasa pe student în situația în care el însuși negociază raportul său cu propriile cunoștințe și achiziții, le poate accepta sau, uneori, chiar refuza. Se întâmplă și la didactica specialității, când studentul, fiind pus în

situația de a realiza un proiect didactic, își va autoevalua posibilitățile și va determina lipsurile care nu-i vor permite realizarea bună a acestei sarcini. În consecință, studentul va studia/învăța individual subiectele care îl vor ajuta să se achite de sarcina propusă; aceste subiecte fiind legate de structura unei proiectări: competențe, obiective, strategii, etape ale lecției, tipuri de lecții ș.a.

A realiza cu succes un proiect didactic înseamnă a cunoaște foarte multe subiecte teoretice și a poseda abilități de ajustare a inventarului teoretic în propriul demers didactic. Aici intervine învățarea activă și interactivă, conștientă și necesară în cadrul căreia:

- studentul este privit prin prisma posibilităților și a potențialului său (dacă nu va studia și înțelege singur, nimeni nu poate să-l ajute în realizarea sarcinii, el este singur în fața sarcinii, el trebuie să fie ajutat în măsura în care va fi capabil să realizeze singur această sarcină);

- conținuturile curriculare nu mai sunt o sumă de achiziții de memorare, ci sunt privite ca suport pentru construirea și realizarea unui lucru concret și personalizat, cum ar fi proiectul didactic, de exemplu;

- profesorul capătă o nouă identitate, are rolul de a organiza noi situații de învățare, observă cum are loc căutarea și stabilirea necesităților de învățare la fiecare student, vine cu sfaturi individuale și completări exacte pentru a-l ajuta pe fiecare în parte, în funcție de necesitățile individuale ale fiecăruia.

- colegii interacționează, iar interacțiunile fac posibil progresul efectiv al dezbaterilor și al cunoașterii ulterioare.

Ce ar trebui să întreprindă profesorul ca să-l ajute pe student să-și depășească propria condiție, să-și poată ajusta posibilitățile și să se implice într-o învățare activă în funcție de propriile necesități?! În primul rând, probabil, să conștientizeze, din start, că toți studenții sunt capabili să-și construiască propriul drum de învățare; să creeze,

în continuare, un cadru stimulatîv, eficient pentru asimilarea conținuturilor pe care trebuie să le stăpânească fiecare student (ne referim aici și la indicații bibliografice, sfaturi practice etc.); să stimuleze reflecția studenților la propriile experiențe și să-i păzească, în măsura posibilităților, de eșecuri și nereușite; să-i ajute, mai apoi, să aplice achizițiile în procesul soluționării problemelor practice, astfel încât să individualizeze fiecare activitate practică (proiectele didactice pe care le realizează studenții să poarte amprenta personalității fiecărui student în parte). Va avea loc, așadar, și o restructurare a informațiilor acumulate, dar să nu uităm că a structura o învățare nu înseamnă a oferi o instruire structurată, ci a dezvolta un demers în care va fi solicitată cu prioritate activitatea mentală și relațională a studenților.

Michel Minder în *Didactica funcțională* menționează: *procesul de structurare se va opera la mai multe niveluri: reorganizarea cunoștințelor, exercitarea noilor competențe, exploatarea și generalizarea capacităților.*

Obiectivele generale ale didacticii interactive sunt în congruență cu practicile pedagogice centrate pe activitatea de învățare individuală sau colaborativă a studenților, profesorul fiind ghidul și partenerul capabil să-l responsabilizeze, să-l ajute să se dezvolte, dar, mai ales, să-i dezvolte încrederea în sine, lucrul cel mai important pentru învățarea interactivă.

Este important ca fiecare student să supună unui examen critic propria structură cognitivă pentru a identifica ideile și a preciza cunoștințele care îl vor ajuta în realizarea sarcinii individuale; în funcție de acest lucru fiecare student va determina propria logică a învățării; fiecare student își va clarifica achizițiile anterioare care, într-o măsură sau alta, îl vor ajuta la realizarea sarcinii (de exemplu: studentul trebuie să realizeze un proiect la un subiect gramatical, aceasta ar însemna că trebuie să repete sau să învețe încă o dată

subiectul propriu-zis, altfel riscă să realizeze doar aspectul didactic al proiectului, iar esența subiectului gramatical va rămâne în umbră), adică este vorba de o interdisciplinaritate, de o relaționare a noilor achiziții cu cele asimilate anterior, apoi să integreze noile și vechile achiziții în termeni personali, în sistemul cognitiv propriu, ca în perspectivă să realizeze sarcina într-o manieră corectă și originală.

Probabil că în cadrul cursurilor de metodică pornim de la potențialul afectiv al studentului, îl mobilizăm spre o realizare individuală, apropiată, personalizată, originală, inteligentă astfel fiecare din ei își va activa resursele autentice în funcție de motivarea care a avut lor în cadrul lecțiilor practice, mai ales. Îi învățăm și îi orientăm pe studenți la o autodirijare, autoformare, autoinstruire. Aceste activități vor spori calitatea, îl vor modela și îl vor perfecționa pe fiecare în parte astfel încât la concluzia – *învățarea e pe parcursul întregii vieți* - studentul va veni prin demers și gândire proprie.

Credem că la anul doi – trei toți studenții trebuie să fie studenți buni! Iar din student bun poți face un profesor bun, de aceea este important chiar la începutul studiilor la facultate să-l motivăm pe student în dorința lui de a deveni, nu pur și simplu un profesor, ci un foarte bun profesor de limba și literatura română, iar principiul automotivării să devină unul de căpătâi în formarea profesională a tânărului cadru didactic. Un profesor demotivat produce o stare de demotivare în clasa în care lucrează. De aceea este important să ne concentrăm asupra importanței automotivării de care fiecare cadru didactic trebuie să fie capabil . S-au identificat cinci categorii de bază care trebuie îndeplinite pentru ca o carieră, inclusiv cea de cadru didactic, să fie satisfăcătoare pentru o persoană:

- Subzistența de bază (obținerea unui salariu adecvat, activarea într-un mediu de muncă sigur și securizat pentru om);

- structură și control (persoana să știe ceea ce se așteaptă de la ea, să înțeleagă lucrurile care se întâmplă, să posede un control asupra propriului viitor);

- identitate și scop (persoana trebuie să vadă că realizările sale au valoare, să fie mândră de propriile abilități și cunoștințe);

- apartenența (persoana este parte a unui grup profesional, are sentimentul de apartenență, știe că va ajuta și încurajat);

- oportunitate (existența unor provocări privind oportunitățile profesionale, realizarea unui progres, a învățării și dezvoltării).

Astfel, dacă excludem primul punct, celelalte țin și de educarea profesională pe parcursul anilor de facultate.

Dacă, însă, profesorul nu este capabil să efectueze zilnic o activitate didactică performantă, el trebuie să-și găsească vocația în altă parte.

Ajungând la cursurile de didactică, studenții se maturizează profesional, își iau învățarea în propriile mâini. Simpla reproducere nu mai este valabilă și nu-l mai ajută pe student să-și formeze spiritul de profesor. În acest moment al formării sale profesionale, studentul înțelege și vede ce știe, ce nu știe, ce poate să facă și ce nu poate să facă, dar, mai ales, studentul înțelege ce trebuie să facă ca să depășească propria condiție de învățare și de formare profesională.

Bibliografie

1. Pânișoară, Ion – Ovidiu, Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Polirom, Iași, 2015.
2. Minder, Michel, Didactica funcțională, obiective, strategii, evaluare, Cartier educațional, București, 2012.
3. Mușata Dacia Bocos, Instruirea interactivă, Polirom, Iași, 2013.
4. Cerghit, I., Metode de învățământ, Polirom, Iași, 2006.

ASPECTE ALE SEMNIFICAȚIEI ISTORICO-LINGVISTICE A „BIBLIEI” DE LA BUCUREȘTI

Summary

The Bucharest „Bible” (1688), for our national culture, enobles the biggest medieval romanian language act, which constitutes the first book of national unity.

„Biblia” de la București este opera lingvistică ce marchează un remarcabil progres în dezvoltarea limbii române literare medievale, întrucât a contribuit și mai mult la introducerea limbii naționale de cultură în biserică. Această lucrare, apărută în anul 1688, reprezintă prima tipărire integrală a textelor religioase, care ni s-au păstrat.

Ideea inițială a scrierii acestei mari lucrări datorează spătarului Nicolae Milescu, când acesta, între anii 1661-1664, se afla la Constantinopol, ca reprezentant al domnitorului Țării Românești pe lângă Poarta Otomană. La început Nicolae Milescu Spătaru a utilizat un text biblic grecesc, tipărit la Francfurt-pe-Main (Germania), în anul 1597. Ajunsă în Valahia, traducerea lui Milescu Spătaru a fost supusă unei revizii și redactări, cu scopul de a fi publicată, ceea ce a constituit doar un început de bun augur.

La elaborarea acestei opere biblice au trudit câțiva mari cărturari ai vremii de atunci, buni cunoscători, atât ai limbii grecești, cât și ai limbii române. Dintre aceștia fac parte frații Radu și Șerban Greceanu, ambii logofeți la curtea domnească, și stolnicul Constantin Cantacuzino, fratele domnitorului Țării Românești, Șerban Cantacuzino [1].

Ceea ce demonstrează, de la depărtări de veacuri, că autorii „Bibliei” de la București au folosit texte parțiale, traduse anterior, începând cu sec. al XVI-lea, în diferite regiuni vorbitoare ale acestei limbi, este faptul că pe alocuri sânt reproduse pasaje întregi din respectivele lucrări. Acest aspect este deosebit de important pentru istoria limbii române literare, întrucât se recunoaște, pe de o parte,

valoarea literară a limbii cărților utilizate până atunci sau, cel puțin, a pasajelor reproduse, reconfirmându-se și autenticitatea traducerilor; pe de altă parte, prin bucățile reproduse textual se stabilește o continuitate a limbii române literare și anume, între „Biblia” de la București și întreaga literatură ecleziastică de până la acel istoric an (1688), an al publicării acestei grandioase lucrări lingvistice.

Pentru acea epocă, „Biblia” de la București într-adevăr constituie o operă monumentală, și prin volumul ei, întrucât conține 944 de pagini mari, tipărită cu litere chirilice mărunte, pe două coloane, a câte 59 de rânduri pe fiecare pagină, cu excepția prefețelor, culese pe o singură coloană. Totodată, prin această tipărire a „Bibliei” se pune în circulație o limbă literară ce reprezintă sinteza eforturilor tuturor cărturarilor ecleziastici români de până atunci, deschizându-se, astfel, drumul pe care se va dezvolta limba română literară de mai târziu.

Din punct de vedere fonetic, limba „Bibliei” de la București este mai puțin unitară, în raport cu morfologia și sintaxa, niveluri la care nu sunt multe fenomene de semnalat, atât doar că, în domeniul flexiunilor verbale, se mai observă încă unele particularități arhaice, ceea ce nu se poate spune despre flexiunile nominale.

La nivel sintactic însă, „Biblia” de la București face mulți pași înainte, față de textele biblice anterioare, scrise și traduse până la 1688. Astfel, construcțiile sintactice ale acestei lucrări (sintagmele, propozițiile și frazele), spre deosebire de cele din traduceri religioase din sec. al XVI-lea, sânt mult mai firești și mai explicite: „*Umplutu-ne-am de mila Ta, Doamne, și ne-am bucurat, și ne-am veselit în toate zilele noastre.*”; „*Fericit de omul carele n-au mersu în sfatul necuraților și în calea păcătoșilor n-au sfătuit, și pe scaunul ucigașilor n-au șezut.*”; „*Direptul ca finicul va înflori și ca chedrul cel din Lyvan se va înmulți.*”

Important este de remarcat faptul că în textul „Bibliei” de la București dispăre prepoziția „pre” de la cazul Ac. al pronumelui relativ „care (le)”: „*ca praful carele aruncă vîntul de pe fața pămîntului.*”; „*Stinge-voiu pre om, carele l-am făcut, de pre fața pămîntului.*” etc.

În respectiva lucrare se face deja acordul de gen și număr al articolului posesiv: „*den doasprezece nume ale lor.*”; „*celor aleși ai miei*”; „*Ale tale sânt ceriurile și al tău este pămîntul*” [2].

Dacă vom compara mai multe pasaje ale „Bibliei” de la București cu pasajele corespunzătoare din „Palia” de la Orăștie (1582) și din „Noul Testament” de la Bălgrad de Simeon Ștefan (1648), putem spune, cu certitudine, că, la fel, se observă o vădită tendință de exprimare într-o limbă cât mai accesibilă cititorilor și ascultătorilor din biserică. De aceea, și susținem că, tipărirea „Bibliei” la 1688, în românește, într-o sintaxă și stilistică înaintată, reprezintă un moment de anvergură în literatură ecleziastică românească, precum și pentru istoria culturii românești. „Biblia” lui Șerban Cantacuzino este un monument important de limbă română literară medievală.

Datorită calităților sale, datorită amploarei textului ei și a unei mari răspândiri, pe care a avut-o cartea respectivă pe întregul spațiu vorbitor de limbă românească, s-a contribuit substanțial la impunerea graiului muntenesc, drept bază a limbii române literare. Prin larga răspândire a acestei cărți sfinte, apărută la un veac după tipăriturile diaconului Coresi de la Brașov (1559-1581), s-au consolidat trăsăturile muntenesti ale limbii noastre literare. Considerăm, în acest sens, afirmațiile marelui istoric, dar și lingvist Nicolae Iorga a fi mai mult decît bine venite: „Biblia” de la București este „*cel dintâi document de limbă literară stabilită pe înțelesul tuturor românilor*” este „*cea dintâi operă de unitate națională, de unde pleacă pe urmă toate celelalte*” [3].

Bibliografie

1. „Biblia” de la București mai este denumită și „Biblia” lui Șerban Cantacuzino, în cinstea domnitorului Țării Românești, între anii 1666-1688, întrucât, pe timpul domniei sale, a fost elaborată această sfântă lucrare.
2. Exemplele au fost selectate din textul inclus în „Istoria limbii române literare”, de acad. Al.Rosetti, B. Cazacu, Liviu Onu, București, 1971, p. 167-183.
3. Nicolae Iorga, Istoria bisericii românești și a vieții religioase a românilor (ediție revăzută), București, 1997, p. 119.

ETAPELE DEVENIRII EROULUI ÎN *ROMANUL ADOLESCENTULUI MIOP DE MIRCEA ELIADE*

CARAMAN Vlad, dr., conf. univ.

Summary

„Nearsighted adolescent novel” is the book classic example of Bildungsroman. The hero, being shortsighted soul goes through different changes to get personality. Therefore we have in these novel stages of becoming a hero: the complex after puberty, physical punishment experiences further knowledge, log role as mirror of the soul, humiliation and hatred etc. So we have a perfect lesson of self-knowledge.

Cronotopul Bildungsromanului este alcătuit din mai multe motive temporale, pe care le vom numi în continuare răstimpuri, adică perioadă între două momente cruciale din viața personajului, în urma cărora se produce transformarea, evoluția, creșterea morală și intelectuală. În acest sens putem delimita răstimpul prenatal, dacă îi va influența esențial soarta eroului. Răstimpul copilăriei, cu motive precum farmecul jocului, naivitatea, descoperirea lumii interioare și exterioare, primul fior al dragostei, prima dezamăgire, prima piedică conștientizată personal ș.a. Răstimpul preadolescentului, cu motivul

frecventării lecțiilor, cititul cărților, dragostea specifică, primul sărut, primele hotărâri proprii, porniri de sinucidere, uri neexplicabile etc. Răstimpul adolescenței cu faza dragostei mature, studiilor superioare, alegerea profesiei, motivul discuțiilor serioase despre viață, importanța existenței, dezamăgirea neașteptată... Răstimpul maturității cu motivul căsătoriei, conștiința propriei valori, angajării în câmpul muncii, apariția propriilor copii, triumphiului erotic, adulterului etc. Și ar mai fi o etapă, ultima, răstimpul bătrâneții, care nu e necesară în toate cazurile. Esențial ar fi plătirea itinerarului ce duce cu bine spre bătrânețe. Acestea ar fi condițiile *sine qua non* de scriere a unui Bildungsroman.

În cazul lui Mircea Eliade, ca personalitate, constatăm că are conștiința propriei valori formată din anii copilărie, desigur îmbunătățită la fiecare răstimp al vieții. Întotdeauna în căutare de sine, testând diferite stări ale timpului și pășind cu brio peste etapele firești ale existenței, el se înscrie perfect în ceea ce ar reprezenta personajul gânditor, intelectual și creator autentic interbelic, dar și a celui din perioadele ulterioare.

Anume din aspectele și evenimentele descrise în *Romanul adolescentului miop* ne dăm bine seama cum s-a constituit (construit - *build*) personalitatea și viața autorului. Evocat la persoana I, autorul, în primul rând explică de ce „TREBUIE SĂ SCRUI UN ROMAN”: „Pentru că am rămas singur, m-am hotărât să încep chiar azi *Romanul adolescentului miop*. Voi lucra în fiecare după-amiază. Nu am nevoie de inspirație; trebuie să scriu, doar, viața mea, iar viața mi-o cunosc, și la roman mă gândesc de mult” [1, p. 17]. Chiar în debutul romanului procesul de alegere a personajelor arată că urmează să avem de a face cu un Bildungsroman, o carte a devenirii.

Așadar autorul caută să aleagă ca actanți băieți sub 17 ani, fără mare experiență de viață. Trebuie conflictul, însă ce știe el la finele clasei a VI-a despre conflicte? Trebuie o dragoste, dar la fel, ce știe el despre dragoste? „Adevărul e că *Romanul adolescentului miop* va fi o serie de scene, de impresii, de portrete și de concluzii asupra

mediului școlăresc și sufletului adolescenților. Dar aceasta pare pedant și rece. Mai ales „concluziile”. Sunt sigur că romanul meu nu va cuprinde concluzii; pentru că eu însumi nu mi-am găsit până acum. Dar seria aceasta de scene, cine o va povesti? Să renunț la idila eroului meu?” [p. 21]. Acestea sunt frământările prin care trece autorul matur, în momentul când își rememorează copilăria și adolescența, gata să le înșire pe hârtie. Pasajul ne dezvăluie alcătuirea personalității lui Eliade, exponențială pentru întreaga perioadă de la începutul secolului al XX-lea.

Un motiv specific răstimpului copilăriei și preadolescenței, întâlnit la începutul romanului, este descoperirea lumii prin citit, în cadrul școlii, moment constituent al Bildungsromanului. Cu cât citești mai mult cu atât înveți despre viață mai multe. Robert accentuează faptul că eroul nu cunoaște viața: „Aș vrea mult să știu ce crede Robert despre mine; nu ceea ce îmi spune, ci ceea ce crede. Știi că mă disprețuiește mult, pentru că, spune el, nu cunosc viața. Eu stau între cărți. El își pierde timpul sau citește romane. El spune că „trăiește”. El e complicat, pentru că a cunoscut mai multe fete ca mine și se plimbă duminica la Șosea. Eu sunt simplu, pentru că socotesc toate aceste copilării inutile, piedici în drumul aspru pe care trebuie să pășesc” [p. 25]. Sfaturile și învățăturile tot vin de la Robert, care se consideră geniu: „- Cum poți trăi tu fără iubire, fără femeie, fără aventuri, continuă Robert cu ochii în coroana teiului.

- Uite că trăiesc, constatai eu, umil.

- Și asta numești tu viață, tinerețe?...” [p. 33].

Un alt însemn al maturității eroului este și apariția coșurilor „Azi-diminează, e drept, mi s-au ivit încă doi coși. I-am cercetat mult timp în oglindă și m-am întrebat dacă mă va plăcea Sonia. Am întrebat-o. Și Sonia mi-a răspuns că geniul meu a impresionat-o mai mult decât numărul coșilor de pe frunte...” [p. 41]. La fel trebuie menționate, în acest context, trăirile și meditațiile ce urmează după lectura unor cărți ce te fac să crești sufletește și să înțelegi unele lucruri de care doar bănuiai ulterior. După citirea cărții *Ulița*

copilăriei de Ionel Teodoreanu avem: „Azi am citit cartea lui Ionel Teodoreanu: *Ulița copilăriei* și am plâns. Nu mi-a fost rușine: am plâns...

Am plâns, pentru că eu n-am simțit niciodată cele ce simt eroii cărții acesteia. Eu le-am visat numai. Eu n-am avut moșie și n-am avut prietene care să-și petreacă convalescența la moșia mea. Când eram mic, adormeam tremurând de frig și mă jucam cu fetele cizmarului de alături, care n-au avut niciodată ciorapi și purtau rochițe de stambă. Iar eu numai am visat dudu și m-am jucat înainte cu fetele cizmarului.

Am plâns, dar am pus apoi cartea în raft și am râs. Am râs de mine, pentru că eram încă sentimental și visător” [p. 41]. Lectura cărților și regăsirea sa în personajele din ele, ca o oglindă a lui, dar în care se vedea altcineva. Regăsirea sa în copilăria și adolescența lui Papini - ca și acesta, era urât, foarte miop, devorat de o curiozitate precoce și fără margini, voind să citească tot și visând să poată scrie despre toate. Aidoma lui iubea singurătatea și se înțelegea numai cu prietenii inteligenți sau erudiți. Totodată simțirea că e superior tuturor colegilor săi, în special pentru efortul cu care se străduia să-și lărgască și aprofundeze cultura, erudiția și inteligența. Aflarea în plină criză de pubertate, când se descoperea în fiecare dimineață mai urât, mai stângaci, iar la întâlnirile cu fetele de vârsta sa, înțelegea cât este de timid și de neatrăgător, în comparație cu unii din prietenii săi. Starea aceasta s-a perpetuat agravându-se până la absolvirea liceului.

Corigența la matematică îl face să mediteze asupra viitorului. Eșecurile îl pun în fața deciziilor extraordinare: sinuciderea, fuga de acasă peste hotare etc. Și aici evreii ca model de a învăța și a se descurca în viață. Vacanța, acasă. Jurnalul de vară. Meditații: „Au trecut trei zile și încă n-am deschis caietele de matematică. Aceasta dovedește pentru mine foarte mult. Dovedește...

Dar sunt zadarnice orice explicații. Eu știu că n-am voință. Eu știu că tot ce scriu, scriu numai ca să-mi ațâț voința, inexistentă... Ar

trebui ca la toamnă să încep să studiez atent psihologia” [p. 58]. După ce trece corigența, ideile sale se schimbă radical spre bine, are loc creșterea morală: „Mă bucur de un lucru: că îmi place matematica. Am observat astăzi că îmi place. Nu e grea: dimpotrivă, are foarte multe părți amuzante. Din toamnă mă apuc serios de matematică. Acum e lucru hotărât. Acum m-am convins că am voință. O voință de fier, imensă, nesfârșită.

Și tot acum am înțeles că n-am învățat la corigență, pentru că nu am voit. Dacă voiam, citeam cincisprezece ore pe zi numai matematică. Mă oprisem însă, la gândul de a fugi de acasă. Iar acum mi-am schimbat pur și simplu gândul. De aceea am să învăț la matematică... Numai în matematică și germană.

Acum știu cine sunt.” [p. 62]. El, care, în de curând avea gânduri de sinucidere sau de fugă de acasă, ura matematica și germana, a ajuns, în final, în urma unor apăsătoare judecăți de conștiință, să le adore...

Prin urmare, depistăm în acest roman următoarele etape în devenirea eroului: complexe de pubertate, experiențele fizice de autopedeșire întru cunoaștere, jurnalul ca oglindă a sufletului, umilința și ura, prietenii cu „eroii” romanului, durerea, jurămintele pentru sine, tristețea, așteptarea, bătălia cu viața, egofilia, lupta cu credința / necredința, tipicele viziuni cruciale, crizele de melancolie, condiția singurătății. Avem, așadar, un extraordinar *Manual de sinceritate*, din care nu lipsește nimic specific vârștelor de gășire a căii spre sine, spre înțelegerea de sine, o lecție perfectă de autocunoaștere.

Bibliografie

1. Mircea Eliade, *Romanul adolescentului miop*, Litera, București, 2009.

POEZIA LUI ION HADÂRCĂ

BURLACU Alexandru, dr. hab., prof. univ.

Summary

Ion Hadârcă clearly illustrates two ages of poetry: one modernist and another postmodernist. His poetry is the result of native talent, but also the result of a high artistic consciousness, of a handicraft work on the word. The simplicity and naturalness of first volumes not exclude the presence of a refined and improved feeling, highly cultivated in a folklore or bookish spirit. The most recent poems (especially those appeared after the „Ambassador of Atlantis” and „Helenice”) refer to something else, a field that transcends the concrete. The cultural formation and the literary encyclopaedism influenced the poet’s structures of imagination, he became individualized. The artistic instinct reinforced by a reliable intuition gives rise to its aspiration towards the naturalness of speech, of the natural given. The poet is alternately rhapsode, tribune, poeta faber for whom the word represents the reality. The evolution of its system of images is marked by authenticity in the act of „imitating the nature” but also by the mannerist creation of the revelation, of the rationalization of a virtual world, where the poet escapes, if isn’t even the creation of an „artificial paradise” (Baudelaire); „Abrasarabia” or „Saltimbecilia” represents the abstracting and the unnaturalness of the concrete realities, which distinguish „the new authenticity”.

Ion Hadârcă ilustrează clar două vârste ale poeziei: una, modernistă, mai evidentă în „Zilele” (1977), „Lut ars” (1984) și „Darul vorbirii” (1985) și alta, postmodernistă, începând cu „Ambasadorul Atlantidei” (1996) și până la „Lira din acvariu” (2014), o perioadă de tranziție către o poetică eclectică, în care trecutul nu e părăsit, ci încorporat. Poezia lui este rezultatul înzestrării native, dar și a unei înalte conștiințe artistice, a unei artizanale lucrări în cuvânt. Simplitatea și naturațea din volumele de început nu exclud prezența rafinamentului unui gust, a unei simțiri cultivate în spirit folcloric sau livresc.

Odată cu acestea, cele mai inedite poeme (mai cu seamă de la „Ambasadorul Atlantidei” și „Helenice” încoace) trimit la altceva, la

un domeniu ce transcende concretul. Formația culturală și enciclopedismul literar i-au modelat poetului structurile imaginarului, l-au individualizat. Instinctul artistic al „cioplitorului în bazalt” (Andrei Țurcanu) dublat de o intuiție sigură îi susțin aspirația spre naturalețea expresiei, a datului firesc. Poetul e, rând pe rând, rapsod, tribun, *poeta faber* pentru care cuvântul e realitate. Evoluția sistemului său de imagini e marcată de autenticitate în „imitarea naturii”, dar și de crearea manieristă, dacă nu a unui „paradis artificial” (Baudelaire), atunci a revelației, a raționalizării unei lumi virtuale, în care evadează poetul; „Abrasarabia” sau „Saltimbecilia” nu sunt altceva decât abstractizarea și artificializarea realităților concrete, prin care se afirmă, în formula lui Radu G. Țeposu, o „nouă autenticitate”.

Cartea de debut „Zilele” (1977), bine primită, adună, contrar cutumelor de la Chișinău, un impunător dosar al receptării. „Noul” criteriu al poeticului ar sta în renunțarea la prejudecata festivității, în lărgirea sferei de poetizare a realității, în introducerea, în poezie, a cotidianului prozaic, fenomen remarcat de Mihai Cimpoi în prefața plachetei: „După o anumită saturație de aer sărbătorec din poezia celei mai tinere generații «Zilele» lui Ion Hadârcă ascund și un sens polemic. Punând accentul mai ales pe vigoare, nu pe rafinament, pe echilibrul clasic, nu pe libertatea formei, autorul nu este cuprins de spaimă în fața prozaicului, a realului nespiritualizat”. Altfel spus, viața, în viziunea exegetului, este preferată artei, vigoarea luând locul rafinamentului estetic. Exceptând entuziasmul ideologic, deloc străin și altor poeți ai generației „ochiului al treilea”, Hadârcă face o poezie care își caută o altă estetică, un alt sistem de convenții, o altă autenticitate, în stil căutat livresc; cu toate acestea influența poeziei lui Grigore Vieru nu poate fi tăgăduită, dar nici absolutizată.

Doă atitudini se pot defini în relațiile poetului cu tradiția: una de continuitate în linia clasică a sensibilității și stilisticii folclorice, eminesciene (cele mai multe poezii), a doua se manifestă în radicalizarea modernă a tradiției prin renunțarea la natural și

supraestimarea artificului. Chiar și în cartea de debut modelul idilic în transfigurarea realității e concurat de factura prozaică a poeziei. Această direcție, viguroasă în scrisul de mai târziu, este reductibilă la coborârea/ sublimarea în poezie a prozaicului cotidian. Prin poezia lui Leo Butnaru sau a lui Ion Hadârcă (a optzeciștilor, mai târziu) se încearcă nu numai discreditarea esteticului festiv, dar și detașarea de maximalismul etic, de moda șaizeciștilor de a idealiza și idolatriza în cântece plugarul, exaltându-se dizarmoniile vieții de zi cu zi.

Treptat, este compromis sistemul de convenții clișezat, apelându-se fie la tradițiile latente ale folclorului, fie la noile structuri ale poeziei universale. Eul poetic, modelat și spiritualizat de epoci, uragane și „stele în mii de milioane”, conștientizează fatalitatea inevitabilă, care „se-apropie cu pași de catifea”.

Debutul lui Ion Hadârcă demonstrează mari disponibilități de creație, valorificate în volumele care urmează, iar raporturile poetului cu convențiile artistice active și cu tradiția sunt de natură să pună în evidență esența poeziei sale, estetica paradoxului cu aspecte extrem de diverse. Tendințe contrarii în poezia lui, cum ar fi: evoluția discursului de la autenticitate spre artificiu, de la *mimesis* la *poiesis*, de la „natură” la „cultură” (în termenii lui Ștefan Augustin Doinaș) către „noul realism” specific poeziei românești la începutul anilor '80, își află expresie într-un eclecticism manierist în căutarea magiei verbului. Pe parcursul anilor poetul a luat și probat din „garderoba literaturii” vestimentația din diferite epoci, de unde comportamentul și discursul atât de „variate și aparent străine unul față de altul”, dar e în toate aceste experimentări o încercare a diferitelor forme de autenticitate. Astfel firescul prozaicului este exprimat în peisaje rustice de o mare plasticitate, versul liber sporind autenticitatea tabloului.

Tendința de prozaizare, deloc neglijabilă, se remarcă și în poemele „Țară”, „Demnitate”, „Cocorii”. Alteori cuvintele sunt potrivite după noimele lor, creând impresia de rostogolire în vers aidoma „dicteului automat”. Poezia rezultă din limbajul sincopat, din

exaltarea sonorității și cantabilității, prin conștiința clară a condiției sale de artisan, de Meșter Faur.

Farmecul poeziei e în arta rafinată și prețioasă, sobrietatea și afectarea exagerată a expresiei, intelectualismul excesiv. Poetul are o capacitate de invidiat în abstractizarea concretului sau concretizarea abstractului. Categoria abstractă a timpului e concretizată și plasticizată în „noaptea de catran”, unde nici „ceasul de apoi” al lui Arghezi nu mai bate „nicio oră”. În sonetele lui Hadârcă descoperim un mod aparte de a se exprima și tranzitiv și reflexiv, și sincer și retoric, și abstract și concret. Chiar dacă rigorile sonetului clasic, cel puțin în elementele structurii lui clasice „teză – antiteză – sinteză”, nu sunt urmate cu strictețe, totuși nu putem nega autorului o artă poetică elevată în potrivirea cuvintelor.

O nouă înțelegere a poeziei înseamnă, înainte de toate, renunțarea la limbajul perimat, intuirea unei noi autenticități, aderarea la un nou sistem de convenții. Cu „Ambasadorul Atlantidei” (1996) și „Helenice” (1998) poezia lui Ion Hadârcă își deplasează accentele de pe firesc pe artificial, apelând la imagini arhetipale pentru a exprima, vorba poetului, „beția de esențe existențiale ce preced și succed individul ori fapta, evenimentul fatal”. Astfel, „Elada (Helenica) în ansamblul ei apare ca un fel de pre-text al civilizațiilor moderne”, ea este o „sursă a textelor de civilizație modernă”. Și în continuare: „textele mele apar mai mult ca niște pretexte de adâncire în pre-textul arhetipal”. În aceeași logică și noua atitudine față de cuvânt.

Artificiul din poezia lui Nichita Stănescu, din poezia optzecistă, centrată pe estetica paradoxului, devine o modă ce a luat amploare în poezia lingvistică, fascinată de resursele ei în afirmarea unui nou limbaj, în radicalizarea convențiilor poetice. Transfigurarea realului e opusă liricii contemplative din poemele „La steaua”, „Aproape” sau „Lin”. Accentele variază și se inversează adesea de pe natural pe artificial, de pe livresc pe existențial, de pe ludic pe vizionar. Artificiul ingenios devine o modalitate mult mai eficientă

decât publicistica rimată din poezia ocazională. Poezia angajată face casă bună cu poezia lingvistică. Lirica din volumele „Două imperii” (1998), „Cetățile albe” (1998), „Albe cetățile negre” (1999), „A fi în timp” (1999), „Dezinfecția de frontieră” (2001), „Globul de mătase” (2001), „Echipa de îngeri” (2001), „Artera Zen” (2000), „Gheara de fum” (2007), „Pianul din abator” (2008), „Noimele după Ioan” (2012), „Antene parabolice” (2012), „Sonetariu” (2013), „Lira din acvariu” (2014) nu modifică esențial arta poetică, dar o nuanțează, artificialitatea și livrescul ei generând, paradoxal, un efect de real surprinzător.

Uneori, în partea inedită a poeziei lui este subminat un anumit tip de scriitură, încercându-se afirmarea unui nou cuvânt poetic, iar imaginea globală, ce se desprinde în urma lecturii, pune în lumină „anevoioasa cale a cunoașterii de sine” (Vladimir Beșleagă), „omul problematic”, „lumea ca un labirint” (Gustav René Hocke). Alteori, substratul biblic și livresc al imaginarului îi marchează meditațiile asupra esenței ființiale. „Dictatura fanteziei” din versul manierist e înlocuită de drepturile rațiunii, de revelațiile ei. Cu alte cuvinte, poetul e în căutarea „verbului dintâi” prin care să comunice cu Dumnezeu. Conștiința restabilirii dialogului cu divinitatea, imperativul reinstaurării armoniei și ordinii sacre își află expresie sobră, de regulă, în cuvinte arhetipale, în timp ce haosul lumii în tranziție e raționalizat într-o artă combinatorie, în stil manierist.

REVERIA CIRCULARITĂȚII LA JORGE LUIS BORGES

BARAGA Victoria, dr., conf. univ.

Summary

In the creation of Argentinean writer Jorge Luis Borges can distinguish various forms temporal. We aimed to investigate circular time approach in the creation of Jorge Luis Borges and to point out the relevance of meanings given by the writer of this temporal form. Analyzing the short story Circular ruins, we stopped at moments such as: repetitive archetypes, improved by returning to the origins.

Borges illustrates the conception that the circular time stimulates creative personality chance to improve. The author imagines during a time of eternal return as a time of eternal rebirth.

Introducere. În creația scriitorului argentinian Jorge Luis Borges un loc aparte îl ocupă tema timpului, care se prezintă sub variate forme temporale: timpul linear, timpul ciclic, timpul labirintic, timpul absolut etc., acestea pot fi regăsite în așa povestiri, precum *Istoria eternității*, *Scrierile lui Dumnezeu*, *Grădina potecilor ce se bifurcă*, *Biografia lui Tadeo Isidoro Cruz*, *Nemuritorul*, *Tema trădătorului și eroului*, *Aleph* etc. Printre operele sale care abordează tema timpului circular se numără *Istoria eternității*, *Doctrina ciclurilor*, *Noaptea ciclică*, *Noua renegare a timpului* etc.

Ruinurile circulare. Povestirea *Ruinurile circulare*, care relatează experimentele unui mag, focalizează mai multe motive precum golemul, procesul creator, printre acestea un loc aparte îl ocupă Eterna Reîntoarcere. În continuare vom examina manifestările timpului circular în povestirea *Ruinurile circulare* [1, pp. 82-89], care pentru prima dată vede lumina tiparului în 1940 în revista literară argentiniană *Sur*.

Un om cenușiu, măcinat de arsurile leprei, ajuns la țărnul unei insule, urcă spre incinta unui antic templu circular, stăpânit fie de statuia unui tigru, fie de cea a unui cal de piatră. După un somn sub pedestalul cenușiu descoperă fără prea multă uimire că rănilor se cicatrizeră. Venise la acest templu pentru a-și realiza scopul existenței sale, care deși părea supranatural, totuși nu era imposibil. Vroia să creeze o ființă umană în timpul somnului, pe care apoi s-o transfere în realitate. Inițial, visele erau haotice, apoi obțin o structură dialectică: magul se visă că era în centrul aceluiași amfiteatru circular înconjurat de elevi cărora le dădea lecții de anatomie, cosmogonie și magie. Atât în timpul visului cât și în cel al veghei, maestrul era captat de conversațiile didactice cu fantasmelor sale. Dezamăgit de pasivitatea acestora, dizolvă acea școală iluzorie,

lăsând doar un singur elev, care, de altfel, după câteva lecții a reușit să-l surprindă prin capacitățile sale. Însă, după o perioadă de insomnie, conștientizează că încercarea sa a eșuat și decide să recurgă la alte metode de lucru. Își reface forțele eliberându-se de fantomele delirului, așteaptă favorurile lunii pline și practică ritualul purificării prin apă, invocă zeii și rostește o mantră. Adoarme și în curând visează o inimă, care pulsează în penumbra unui corp uman indefinit. După patrusprezece zile, satisfăcut de rezultatele probei sale creatoare, purcede la închipuirea celorlalte organe. Aproape la un an izbutește să viseze un om în integritatea sa, doar că acesta nu se încorporează: flăcăul visat nu vorbea, nici deschidea ochii, doar îl vedea dormind. În disperare, magul înduplecă pe zeul Focului, căruia, altădată, i se aduceau sacrificii în acest templu, să-i de-a viață creaturii sale și acesta consimte. După practicarea unor rituri în templul vecin din preajma apei, se împlinește marea minune: fantasma se trezește. Magul a început educația fiului, care a durat vreo doi ani, i-a destăinuit legile universului și cultul zeului Focului. Părea a fi aievea, chiar l-a și sărutat, apoi, după ce i-a șters memoria anilor de ucenicie, pentru a nu ști că era o fantasmă, l-a trimis la celălalt templu. Câțiva ani după aceea, doi vâslași i-au povestit despre un mag din templul vecin, care știa să calce pe foc fără să se ardă. Doar visătorul și Focul știu că fiul său este o creație visată și nu o ființă reală. La un moment dat l-a cuprins neliniștea că fiind inițiat în tainele Focului ar putea să descopere condiția sa și să înțeleagă că nu este decât un simulacru. Ar fi vrut să-l protejeze de acest sentiment al umilinței profunde, provocată de conștientizarea condiției de a fi doar proiecția unui vis uman. După cum istoria templului periodic trece printr-un exorcism al purificării, a sosit timpul unui nou val a epurării prin foc. Pentru o clipă, magul a dorit să se refugieze în apă, însă, a acceptat că a venit momentul morții, care-l va scuti de eforturile sale ezoterice, și s-a îndreptat către jeratec. Spre marea sa uimire acesta nu-i ardea carnea, ci doar l-a învăluit. Atunci „cu ușurare, cu umilință și cu groază, și-a dat seama

că el, de asemenea, era o aparență, pe care altcineva o visase.” [1, p. 89].

Timpului circular. Povestea narată se încadrează în domeniul de interes științific al neoropsihologiei, având preocupare pentru visele lucide. În timpul acestor vise omul exercită control asupra mediului, conștientizează că visează, dar și regizează întâmplările din cadrul visului. Pe noi însă ne interesează mesajul filosofic și imaginile artistice sugerate de autor. Unul dintre motivele dominante este cel al Eternei Reîntoarceri sau al timpului circular.

În concepția societăților premoderne „asemenea actelor umane propriu-zise, obiectele lumii exterioare *nu au valoare intrinsecă autonomă*. Obiectele și faptele sunt niște receptacole a unor forțe dintr-o lume de dincolo, a unui timp repetitiv atât în spațiul terestru, cât și în cel cosmic. Eterna Reîntoarcere nu este copierea unui fapt fizic, ci a unui gest arhetipal. Mircea Eliade notează că, „Putem observa că ceea ce domină în toate aceste concepții cosmico-mitologice lunare este reîntoarcerea ciclică a ceea ce a fost mai înainte, „eterna reîntoarcere”, într-un cuvânt. și aici regăsim motivul repetării gestului arhetipal, proiectat în toate planurile: cosmic, biologic, istoric, uman etc.” [2, p. 71].

Timpul eternei reîntoarceri este magia vieții și a viului, de aceea credința în eterna reîntoarcere presupune credința în viitor, în existența acestuia: „veșnica reîntoarcere nu privește și nu poate privi decât al treilea timp al seriei [viitorul]. Fapt pentru care e numită textual credință a viitorului, credință în viitor. Veșnica reîntoarcere nu afectează decât noul, adică ceea ce se produce sub condiția lipsei și prin intermediul metamorfozei. Dar ea nu face să se reîntoarcă nici condiția, nici agentul; dimpotrivă, ea alungă și pe unul și pe celălalt, îi reneagă cu toată forța ei centrifugă. Ea constituie autonomia produsului, independența operei [...]. Este ea însăși noul, întreaga nouitate.” [3, p. 144].

Eterna Reîntoarcere poate fi regăsită în natură sub forma anotimpurilor, a succesiunii zi/noapte, eclipselor și echinoxurilor, a

fazel lunii etc. Concepția periodicităților temporale în univers este adânc amplasată în conștiința omului tradițional.

În povestirea lui Borges, se spune că sanctuarul circular periodic este purificat de flacăra arzătoare a focului. Întâmplarea face ca personajul din narațiune să asiste la o incendiere consecutivă a amfiteatrului. Circumstanțele sunt variate, însă, funcția sacrală a focului este constantă. Focul este simbol al regenerării.

Forțele Eternei Reîntoarceri sunt receptate și la nivelul subconștientului: magul avea sentimentul déjà-vu. Era cu senzația că ar mai fi trăit asemenea situații. De asemenea, magul trăia experiența revenirii la visul visat.

Abordând conceptul Eternei Reîntoarceri, se deschide un alt aspect semantic. „...tot ce s-a petrecut ulterior în realitatea concretă nu este decât repetarea a tot ce s-a petrecut prima dată, în *vârsta de aur*, organizată primordial de strămoșii divini” [4, p. 203]. Societățile tradiționale duc nostalgia acelor timpuri a evenimentelor arhetipale și încearcă prin invocații și ritualuri să readucă din suflul Marelui Timp. Rugăciunile și actele creatoare fac parte din acele eforturi umane ce facilitează revenirea timpului divin. În nuvela borgesiană, personajul anticipează creația sa prin invocarea zeilor și rostirea mantrelor. Iar procesul de creație cunoaște mai multe etape evolutive.

Experimentul cunoaște gradații: inițial, în delirul său a imaginat o tagmă de discipoli. Dezamăgit de eșecul său dizolvă fantasmagoria și trece practica de purificare. În cea de-a doua etapă purcede la constituirea imaginativă a fiului. După practicarea riturilor necesare îl instruieste, readus la viață. Îl învață tainele Focului și ale creației. Mecanismul Eternei Reîntoarceri oferă posibilitatea perfecționării și a creării permanente.

Concluzii. Prin povestirea *Ruinurile circulare*, Borges ilustrează concepția sa conform căreia timpul circular favorizează personalității creatoare șansa de a se perfecționa, chiar dacă s-ar putea ca nu doar obiectul de lucru să fie fantasmă, ci însăși creatorul.

Borges imaginează timpul eternei reîntoarceri ca un timp al eternei renașteri. Un ciclu interminabil de distrugeri și creații. Iar existența omului, care la rândul său este și el creat, face parte dintr-un sistem circular continuu.

Bibliografie

1. Borges, Jorge Luis, *Moartea și busola*, Editura Univers, București, 1972.
2. Eliade, Mircea, *Drumul spre Centru*, Editura Univers, București, 1991.
3. Deleuze, Gilles, *Diferență și repetiție*, Editura Babel, București, 1995.
4. Kernbach, Victor, *Dicționar de mitologie generală*, Editura Albatros, București, 1983.

LEONIDA LARI: REVELAȚIA „EPIFANICĂ” A POETICITĂȚII

ROȘCA Timofei, dr. hab., conf. univ.

Summary

In study Leonida Lari: the revelation of the "epiphany" of poetics investigating a theoretical issue of principle concerning poetic Leonida Lari often criticized by commentators but also by peers themselves.

The volume of poems in prose "Epiphanies" it is a polemical response in this regard. Writer displays its concept of poetry in the creative process. In these five volumes demonstrates the author the way of creation...

Transcenderea sacrului printr-o vizualizare metafizică presupune, firește, și o excelare a poeticității. O dovadă în acest sens este și modelul poeziei L.Lari din volumul „Epifanii”, apărut în 1994, la Editura Porto-Franco din Galați. Pe lângă misticismul și viziunea filosofică a existenței, „Epifaniile” au și un caracter demonstrativ-metodologic: a justifica un mod al ieșirii eului din cercul îngust al convențiilor și, totodată, a-și asuma dispoziția lansării în supratranscendental, dar și, nu mai puțin esențial, a justifica regăsirea de sine în structura lui. Sunt aplicate principiile axiale ale creativității, implementate pe cont propriu. În cazul dat, poeziei i se oferă mai mult spațiu pentru fantezie, o libertate deplină, „daimoniană”, cum ar zice însăși poeta. Prin acest gest „epifanic” poeta vrea, totodată, să spulbere impresia de bizarerie față de starea de grație a propriei poezii, față de virtualitățile gândirii și reprezentării, față de logica convenționalului artistic și libertățile fanteziei – condiții amendate uneori de unii colegi de breaslă. Se demonstrează, așadar, designul genetic al întreprinderilor creatoare, miza, temeiul poeticității, de la care pornind, eul poetic are mandatul comportărilor sale libere, inclusiv al lansărilor în abstract, în fantastic, în supratranscendental, în metafizică.

În tot ce scrie, L. Lari pune la temelie conceptul biblic de înțelegere și interpretare a genezei și a evoluției lumii, a poeziei însăși inclusiv, a manifestării eului poetic în posibilele lui ipostaze. Pe de altă parte, poeta, încălzită de raza divinului, obține o deplină „dezlegare” a cugetului, pentru a transcende în universul demiurgic imaginar, dispune pe această cale de intuiția unei structuri fantasmagorice a luminii providențiale, inaugurale de lume, își îndreptățește curajul creator al propriului eu. Comunicarea se datorește cuvântului sacralizat. Acesta străluminează nu numai perspectiva, dar și interiorul gândirii, predispoziția creatoare în ipostazierea eului: de la geneză și până la reidentificarea cu enigma acesteia din urmă. Cu alte cuvinte, asistăm la nașterea lumii secunde,

și, totodată, la irizările spiritului de creație, în lungul drum al metamorfozei.

Volumul „Epifanii” e și o reacție la invectivele adversarilor poeziei L. Lari. E scris în proză, pentru a fi mai liberă în expresie și mai explicită la receptare. „Epifanii” reprezintă un capitol de metodologie poetică, cum am spus, o introducere în metafizica genezei și a evoluției spiritului de creație. În traiectul manifestării sale vizionare acesta din urmă cunoaște cinci ipostaze, după cum e compartimentat și acest vast poem în proză: „Stihii”, „Crescăături”, „Vietăți”, „Oameni”, „Îngeri”. Fiecare din aceste capitole este dislocat și disecat în alte succinte incursiuni în existențialul iluzoriu – prilej de confirmare a vigoriei eului creator.

Sacru se contopește aici cu fantasticul – un fantastic transfigurat până la identificarea cu inefabilul. Poeta stăpânește un imaginar „fluid”, alimentat de propria stare „epifanică”. Or, principalul, poeta ne oferă însăși structura perspectivei transcendente, de la biografic la divin și invers: „La inefabila chemare (a îngerului – n.n.), m-am prelins ușor din trup, rămânând un fluid de lumină tremurătoare în spațiul închis al casei. Cât ai fulgera cu o idee, cât ai clipi din ochi ne pomenirăm într-un alt loc pe pământ – în preajma casei în care m-am născut”.

„Epifaniile” L.Lari oricând pot fi arbitrate, discutate în planul viziunii. Dar tot ele sunt atractive prin caracterul lor „experimental”, provocator de dispoziție creatoare. Mare parte din tot ce se întâmplă în lumea transcendentă are loc la L. Lari pe cont propriu. În orice caz, pentru orientare, autoarea „Epifaniilor” ne propune mai multe noțiuni, formulări sau „categorii”, metaforizate, prin care am putea măcar să ne imaginăm perspectiva sondării transcendentului divin, principiile ce domină în acest tărâm imaginar, „fantasmogoric”: „unde telepatice”, „văzul lăuntric”, „sfera de lumină”, „focul dulce”, „energie intensă”, „transmiterea”, „fluid de lumină”, „fluid eteric”, „fluizi ovoidali”, „sol trimis”, „unditorii”, „unde energetice”, „meditația”, „transă sibilinică”, „înstrăinarea”, „supraîntâmplare”,

„ghem de aer”. Altfel spus, autoarea ne oferă „instrumentariul elaborativ”, ca dovadă și șansă de a recunoaște dimensiunile „epifanice” ale unui „dincolo” metafizic.

Chiar dacă și este la mijloc o mistică, așa cum au interpretat unii exegeți, e, totuși, o mistică lucidă, (in)conștientă, inspirată. M. Eliade spunea că pentru a sesiza timpul sacru, trebuie să dai dovadă de talent. Deci harul, apropiere sau include în cele sfinte. Mai mult decât atât, L. Lari pe lângă vocația orfică sau profetică, mai stăpânește, cum am văzut, și curajul implicării în sacralitate, capacitatea de a ne vorbi din perspectiva tărâmului sacru, așa cum unele spirite viziunare ne vorbesc din perspectiva sau din interiorul neantului (M. Isanos, A. Blandiana ș.a.).

Poezia din proza L. Lari poate fi privită și ca una „scientistă” (A. Mușina). Impulsurile intuitive prefigurează nebănuite microstudii într-un tărâm hieratic, pe care poeta se străduie cu toate rezervele imaginației să-l facă sesizabil. Cât ar părea de „tulbure”, L. Lari are premoniția vederii atemporale, „în acea transparență a netimpului, în care orice gând vinovat, colorează îndată și închide fereastra vederii”. Cele cinci suflete din „Timpul astral” sunt „niște fluizi ovoidali, lipsiți de sex și înclinări pământeste, ușor pătrunzători prin orice materie, ușor mișcători prin orice spații în plutire sau cu pași plutitori...”. Elementul activ, care întreține viziunea metafizică, fie și bizară, pare să fie, cum am văzut, ca și la L. Blaga, tot „lumina”. Astfel că „cei cinci” se „înșiruiesc în dependență de puterea luminii din fiecare (așa am înțeles că sunt legile universului în spațiile metafizice superioare)”. Evident, spiritul poetic larian cunoaște o dublă revelație: tainele universului transcendental, în care se include ca element component și activ, pe de altă parte, poeta descoperă în plan ontologic, un alt nivel existențial – „spațiile metafizice superioare”. Unul din ele ar fi, de data aceasta, în intuiția supratranscendentală a spiritului veghetor, „cel mental”, așa cum în lumea pământească este „rațiunea pură” sau „ideea absolută”, în sens kantian sau hegelian. Cu alte cuvinte, poeta sugerează o treaptă a

prezenței spiritului în transcendental, o continuitate, în alte trepte și forme, în așa numita „spațialitate” ideatică. Spiritul „pământesc” se poate apropia de acest tărâm doar prin „nerăbdarea” harului, după observația celui trecut „dincolo de muntele de lumină”. Acea nerăbdare, trecere peste o ordine sacră, standartizată în această lume, poate fi considerată și ca o dispoziție demoniacă, simțită, accentuată pe parcursul creației L. Lari (în „Daimonul meu”, de pildă). Spiritul angelic e dedublat, ca și la M. Eminescu („Înger și demon”)

„Epifaniile” L. Lari nu se rețin doar și numai în câmpul purei fantezii metafizicizate. Ele sunt importante și prin aceea că scot în evidență, într-un chip neobișnuit, adevăruri mari, dureroase, din diferite domenii ale vieții, chiar dacă despre ele s-a mai spus. Trecute prin filtrul „luminii” „Epifaniilor”, aceleași adevăruri sunt strălucite „sferic”, adică văzute din toate direcțiile: fie că este vorba de valorile sacre („Îngerul”), de credință („Demonul în alb”, „Strigoii”, „Minunatul călător”), de ontologie („Demiurgul”), de moarte și speranță („Nu pot să mă deprind cu moartea...”), de nedreptățile sociale, sau chiar de mijloacele de creație. „Metafora”, zice autoarea „Epifaniilor”, este trecerea luminii de la noi (ființele providenței – n.n.), din nevăzut, la voi, spre ceea ce vede... Sferă fiind, te auzi pe tine însăși dinăuntru și din toate părțile deodată...”.

O asemenea vizualizare metafizicizată a poeziei și a poeticității, fie și experimentală, dizolvă standardele, antrenează cugetul și sensibilitatea creatoare spre alte tărâmurii și dimensiuni existențiale, supratranscendentale.

PERPETUĂRI ALE TRADIȚIILOR NECULCEENE ÎN EPOCA 48-TISTĂ SMOLNIȚCHI Dumitrița, dr., conf. univ.

Summary

Numerous researches of the reception of I. Neculce's traditions in the period of Romanian romanticism are centered upon the basic characteristics of I. Neculce's work: folklore, from which

there are, derived: historical matters and narrative-stylistic values. On the basis of the research some conclusions are formulated: I. Neculce's work is the beginning of a folk activity with good results in the following decades. From the point of view of narrative dimensions, I. Neculce also follows the popular model on the general memorialistic background, focused on the local color or the local beauties.

Ion Neculce reprezintă matricea populară originară a povestirii românești, care devine model pentru literatura cultă. Rolul cronicarului a fost de a transforma povestirea orală în povestire scrisă, iar de aici, aceasta a fost preluată de urmașii condeierului. În literatura română se poate urmări o anumită continuitate în ce privește *prelucrarea conținutului* legendelor inserate în opera cronicarului. De fapt, am putea vorbi despre două niveluri generale prin care opera neculceană a servit drept model de inspirație pentru scriitorii din epocile următoare: un nivel *al receptării* și altul *al genezei*. Nivelul receptării constă în prelucrarea unor tradiții consemnate de I. Neculce, devenite deja părți constitutive ale corpusului istoriei naționale. Anume la acest nivel opera neculceană este solicitată de cele mai multe ori și, în acest caz, continuitatea este evidentă, căci se schimbă doar forma, conținutul rămânând același. Al doilea nivel, al genezei, este cel al plâsmuirii de noi fabulații, având la bază tradiția istorică deja cunoscută. La acest nivel legenda nu mai e pur și simplu relatată, dar ea devine punct de pornire pentru o altă tradiție, însușindu-și semnificații noi. De data aceasta, se modifică și forma, și conținutul.

Una și aceeași tradiție istorică a fost receptată diferit de scriitori. În epoca pașoptistă, D. Bolintineanu și V. Alecsandri se prezintă drept cei mai fideli receptori ai tradiției cronicărești. Unsprezece din *Legendele istorice* ale poetului muntean sunt inspirate din *O samă de cuvinte*: *Muma lui Ștefan cel Mare* și *Daniel Sihastru* (legenda neculceană nr. IV), *Cupa lui Ștefan* și *Copilul din casă* (legenda nr. III), *Ștefan la moarte* (legenda nr. IX), *Aprodul Purece* (legenda nr. V), *Ștefăniță-Domnul* (legenda nr. XLI), *Petru Rareș*

(partea a doua a legendei nr. XIII), *Monastirea Putna* (legenda nr. XXVII), *Codrul Cosminului și Dumbrava Roșie* (legenda nr. VIII). Tradițiile istorice neculceene care au stat la baza ultimelor trei legende din acest șir l-au inspirat și pe bardul de la Mircești care scrie *Altarul monăstirii Putna și Dumbrava Roșie*; tot tradiția neculceană va servi drept imbold pentru alte scrieri ale lui V. Alecsandri: *Visul lui Petru Rareș* (legenda nr. XI), *Movila lui Burcel* (legenda nr. VII).

Specificul receptării tradiției neculceene, de către D. Bolintineanu, de cele mai multe ori constă în *permutarea accentului* de pe descrierea luptelor pe „consemnarea la eroi, în versuri patetice, a unor gesturi și atitudini exemplare prin semnificația lor patriotică” [1, p. 63]. Spre exemplu, relatarea luptei cu turcii, în *Muma lui Ștefan cel Mare*, se face în patru versuri, în final. Același lucru, dar și mai lapidar, e în *Daniil Sihastru*. În schimb, discursul didactic al sihastrului cuprinde mai întreaga poezie. Această schemă compozițională o păstrează majoritatea absolută a legendelor. În *Cupa lui Ștefan*, tradiția istorică inserată de I. Neculce este preluată în câteva rânduri, și acestea făcând parte dintr-un discurs. Relatarea faptului legendar-istoric pare a fi doar un pretext pentru a-i da prilej personajului să-și desfășoare cuvântarea. După cum, cu bună dreptate, observă cercetătorul D. Popovici, obiectul baladelor bolintinene „nu e acțiunea, ci harnașamentul verbal al acțiunii” [2, p. 291]. Fiecare dintre aceste monologuri cuprind în sine ideea poetică, exprimată printr-o maximă: „Ștefan nu mai este...Însă o să vie / Alți Ștefani cu viață și cu bărbăție” (*Cupa lui Ștefan*).

Totodată, discursurile, devenite clișeu, se asociază unui cadru măreț care „dă o rezonanță aparte perorației patriotice a eroilor” [1, p. 67]. Astfel, mama lui Ștefan cel Mare își rostește monologul dintr-un „vechi castel”, situat „pe o stâncă neagră”; Daniel Sihastru îi vorbește lui Ștefan într-un lăcaș situat „sub o râpă stearpă, pe un râu în spume” etc. Aceste peisaje stâncoase, bizare, cu predilecție nocturne, selenare, pline de fiori, sunt prin excelență romantice. La acest capitol, lui D. Bolintineanu i s-a reproșat adesea că spațiul general unde își plasează

eroii care și ei „se desprind din balada medievală occidentală” [2, p. 290] nu e cel specific național. Nu vom fi atât de categorici. În versificarea unor legende, D. Bolintineanu recurge la procedeele tipice spațiului românesc. În *Dumbrava Roșie* și în *Codrul Cosminului*, de pildă, poetul creează acest spațiu prin cel mai tipic atribut al său – *pădurea*. E semnificativ faptul că spațiul, ca și discursurile sau aforismele sale, este purtătorul unei semnificații morale, justițiare. Prin pădure, pământul urgisit renaște la viață, el devine plămădire de istorie.

Și în unele legende ale lui V. Alecsandri (de ex., *Dumbrava Roșie*), pârjolul pământului românesc și renașterea lui prin pădure are aceeași semnificație ca și la D. Bolintineanu. La V. Alecsandri, oastea română e descrisă ca făcând una cu pădurea misterioasă, simbolizând virtute și noblețe.

Uneori, în poezia lui Bolintineanu, pe acest fundal (dar nu numai) apare acea „plastica dinamică, însușirea de a strânge într-o linie răsucită toată virtualitatea unei mișcări, încât, tăiate, unele versuri apar ca niște momente în perpetuă desfășurare cu capetele infinite” [3, p. 103]. Alteori, ideea poetică e redată direct prin fonetismul versurilor. Bolintineanu e „întâiul versificator român cu intuiția valorii acustice a cuvântului” [3, p. 103] și, în lipsa asociațiilor plastice, muzicalitatea este cea care le înlocuiește.

Dacă plasarea întâmplării istorice în sânul naturii indică predilecția lui D. Bolintineanu spre romantism, atunci modalitatea de evocare a istoriei aparține, cum remarcă D. Păcurariu, clasicismului. „Faptul că poetul e preocupat, nu atât de individualizarea eroilor săi, ci de sublinierea prin ei, a unor virtuți, comune în esență tuturor și oarecum universale (sentimentul datoriei față de țară, bărbăția în luptă, demnitate, generozitate și cavalerm) sunt în acest sens concludente” [1, p. 67]. Astfel elementul clasic se îmbină cu cel romantic.

V. Alecsandri, situându-se și el între romantism și clasicism, spre deosebire de D. Bolintineanu, alcătuieste tablouri complexe. El,

la fel ca și I. Neculce, vede tabloul istoric, ceea ce-i dă posibilitate să creeze momente deosebit de reușite. Anume acest aspect definește modalitatea sa de receptare și prelucrare a tradiției istorice. Pornind de la legenda neculceană despre Dumbrava Roșie, V. Alecsandri dă naștere unui poem „în felul epopeii homerice” [3, p. 149], posedând atât modalitățile de creare a unei vii mișcări, cât și un simț acut al descrierii statice. Se pare că nimeni dintre poeții pașoptiști nu posedă acest dar al creării tabloului desăvârșit. Poemul e plin de imagini, peisaje, nume proprii, obiecte, gesturi, culori și detalii care sugerează o poezie a senzației fizice nemijlocite, o atingere de realitatea imediată a corpurilor, a elementelor umane sau naturale. „Tabloul se umple până la ramă de această fizică prezență a lumii, ca și cum ar funcționa un *horror vacui* absorbant” [3, p. 147]. Alecsandri știe să alterneze planurile mari (ale celor două tabere, al luptei, al aratului) cu acelea de detaliu.

Vorbind despre o continuitate în literatură, reamintim că arhetipul românesc al poemului alecsandrin îl constituie *Aprodul Purice* de C. Negruzzi. Astfel, câmpul de luptă din *Dumbrava Roșie* readuce comparațiile negruzziene.

În contextul comparării modalităților de valorificare artistică a tradiției istorice neculceene și a impunerii acesteia unei anumite forme, D. Bolintineanu folosește pe larg *sinecdoca*, pe când V. Alecsandri, punând în față două motivații distincte: una de cotropire și alta de apărare, folosește *antiteza* drept figura stilistică definitorie a poemului: antitetice sunt motivațiile, imaginile celor doi conducători de armată, descrierile taberelor vrăjmașe ș.a.m.d.

De reținut, că eroii lui V. Alecsandri rostesc și ei discursuri moralizatoare ca și personajele din legendele lui D. Bolintineanu. Se pare că acestea sunt specifice poeziei pașoptiste. Astfel, în discursul lui Ștefan cel Mare din *Dumbrava Roșie* se ghicește unul din toposurile morale cele mai răspândite în literatura tradiționalismului românesc: noi ne apărăm sărăcia și nevoile și neamul, cu ajutorul mediului însuși în care trăim de veacuri contra unor vecini mai bogați

și mai puternici, dar pe care îi pierde aroganța cu care ne desconsideră.

În valorificarea tradiției istorice, spre deosebire de D. Bolintineanu, V. Alecsandri reușește să îmbine epicul cu partea cea mai profundă și intensă a lirismului său romantic: motivul visului și tema sorții sunt cele care îl apropie de poezia eminesciană.

Așadar, tradițiile istorice neculceene au fost preluate în perioada pașoptistă și valorificate, fiind subordonate atât idealurilor epocii, cât și stilului artistic al scriitorilor respectivi. Fiecare mânăitor de condei folosește mijloace proprii care corespund viziunii lor asupra artei literare. Datorită acestei viziuni, uneori motivelor neculceene li se adaugă motive caracteristice epocii și artei scriitorului. Dealtfel, e o receptare modernă a ceea ce s-a numit dintotdeauna literatură veche, și care a avut drept mobil valoarea expresivă, literaritatea respectivelor texte. Oricum, are loc o mutație dinspre receptarea documentară, istorică spre cea literară.

Bibliografie

1. Păcurariu, Dumitru, *Dimitrie Bolintineanu*, Editura Tineretului, București, 1969.
2. Popovici, Dumitru, *Romantismul românesc*, Editura Albatros, București, 1972.
3. Manolescu, Nicolae, *Poeți romantici*, Editura Știința, Chișinău, 2003.

TEXTUL ȘI RECEPTORUL SĂU

ZAHARIA Viorica, dr., conf. univ.

Summary

Reading text including several stages of which at least three can separate : pre-reading, reading and post-reading. If we reading the text we can come to creation (opera) because the writer writing a book but book isn't creation yet. Reading the literature of a

particular genre but the reception will be made depending on how will be detected the text's determinants. The receiver has a system of rules, more or less coherent, by receiving the text. After reading we can discover something concretize or not in a specific gender . In post-reading poces reader have the opportunity to make conclusions about the reality of the world through the text's content. Text and their receiver Reading text including several stages of which at least thre can separate : pre-reading, reading and post-reading. If we reading the text we can come to creation (opera) because the writer writing a book but book isn't creation yet. Reading the literature of a particular genre but the reception will be made depending on how will be detected the text's determinants. The receiver has a system of rules, more or less coherent, by receiving the text. After reading we can discover something concretize or not in a specific gender . In post-reading poces reader have the opportunity to make conclusions about the reality of the world through the text's content.

„Cel care scrie opera este pus la o parte, cel care a scris-o este concediat. Cel care este concediat, mai mult, nu știe (...) scriitorul nu știe niciodată dacă opera este desăvârșită”. În aceste cuvinte ale lui Maurice Blanchot, întrezărim spațiul aflat între text și operă. Între autor și cititor avem textul. Text – noțiune sinonimă, partial, cu opera. Dar textul aparține producătorului iar opera, când există, receptorului. Ce se întâmplă cu acest text care, din ceea ce este în totalitatea sa, devine altceva? Cum decurge această transformare?

Pentru a vedea acest lucru trebuie să avem în vedere modul în care cititorul ia act de lumea textului. Actul receptării este cel al lecturii. Prin lectură ajungem de la text la operă căci scriitorul scrie o carte dar cartea nu e încă o operă, Deși autorul a făcut tot ceea ce a crezut de cuviință pentru a da textul, neștiind dacă acesta este operă sau nu, este clar că a vrut să introducă aici elemente care, decodate de către receptor, vor face ca acesta să recunoască în text opera. Lectura textului cuprinde mai multe etape din care cel puțin trei se pot detașa: prelecura, lectura propriu-zisă și postlectura.

Citind literatură de un anumit gen, o facem în virtutea unui scop, însă receptarea se va face în funcție de modul în care vor fi detectați determinanții textului și a poziției acestora față de ceea ce reprezintă ei în alte texte. Imaginea lor va fi dată și de modelul pe care îl au în psihicul fiecărui lector. „Lumea (textului) este aici proiecția abstractă a universului extratextual reconstruit de receptor ca urmare a interpretării (explicite sau implicite) a restului de texte care îi formează orizontul cultural” [4, p. 78]. Recunoștem aici modelul aparte al relației stabilite între autor și receptor” [2, p. 120]. Este acesta actul lecturii propriu-zise, cel al recunoșterii și al „reconstituirii” textului făcut din optica altor texte cunoscute receptorului. El (receptorul) are, probabil, un sistem mai mult sau mai puțin coerent, cu reguli mai mult sau mai puțin fixe, prin care primește textul.

Mariana Neț pleacă doar de la texte cu valoare recunoscută. Însă pentru un text care pune pentru prima dată problema recunoașterii axiologice, vedem că modelul invocat mai sus ne face să fim mult mai circumspecți în privința receptorului, deoarece acesta are tendința de a așeza noua unitate textuală pe „patul lui Procust” existent în fiecare creier uman, în funcție de propriul său sistem de referință. Fiecare cititor acceptă ca valabil un text dacă acesta răspunde preferințelor sale. Sigur că vorbim aici despre o fază inițială a lecturii, invocând acea „simpatie” greu de ignorat față de anumite produse literare. Astfel un text poate să fie suficient de literar și prin aceasta să dezamăgească. Din altă perspectivă, poate să nu fie suficient de literar sau să nu fie suficient de aventuros, de liric. Sau, din contră, să fie prea literar, prea liric, ș.a.m.d.

Aceste texte, prin prisma cărora este judecată noua unitate textuală, trebuie să fie în raport de valoare. Adică lectura propriu-zisă se face din perspectiva marilor opere. Un text își deconspiră valențele cu atât mai bine cu cât este decodat, cu cât este simțit mai bine, însă „există autori care în sine nu sunt mai mari decât alții, dar

care devin astfel pentru că știu să-și privească propria creație în act cu detașarea beneficiarului, adică a cititorului” [3, p. 55].

Dacă dintr-o prelectură venim cu părerile noastre asupra textului, spiritul rigid va căuta să le activeze în noul text parcurs. Se poate însă să intre în vedere texte despre care să nu știm nimic inițial, să nu știm nimic despre autorii lor. Aici, putem descoperi anumite caracteristici în baza cărora să se facă încadrarea, iar catalogarea va fi proprie fiecărui lector în parte.

Lecturând, ceva se concretizează și descoperim sau nu un registru specific genului (o idee, un cadru, un simbol etc.). În cazul lecturii propriu-zise putem vorbi despre durata lecturii în care, de la începutul și până la sfârșitul textului, dimensiunile sale se modifică mereu. Acum sunt descoperite ideea, tema, subiectul, modul de a exista al dimensiunilor, modalități specifice de exprimare, de a prezenta personajele, sugestii de atmosferă, de dramatism. Confruntarea se face automat cu modelele existente în memorie. Faptul că aventura nu se încheie odată cu punctul final este altceva și ține de etapa postlecturii. În lectură textul „este un tot instabil; raportat la alte texte este un context pentru un viitor; el a transformat textul precedent în context, iar textul prim nu există decât prin lectura sa, ca un context pentru un (prim) textul secund” [5, p. 224] sau: „Raționalizarea impresiilor și punerea lor sub semnul verificator al principiilor, al informațiilor extrase din diverse domenii de cunoaștere, reprezintă lectura însăși” [6, p. 24].

Datele postlecturii, în vederea recreării textului, a lumii cuprinse în el, indiferent că sunt date ale realității sau conținut imaginar, tocmai de aici le putem lua: din spațiul ce se creează între „textul instabil”, cum am văzut la Jacqueline Risset, și același text ca suport pentru recunoașterea textelor viitoare. Căci dacă am citit odată un text catalogat drept literar, mai ușor vom decoda următorul text de gen. Pe măsură ce vom cuprinde mai multe texte, cu atât mai mult vom surprinde mai bine specificul anticipației.

Se susține că propunând o lectură neconținută, ficțiunea trebuie să realizeze un sfert de scriitură. Evident că orice nouă lectură a unui text, făcută dintr-o perspectivă cât mai cuprinzătoare, pune elementele textului într-o lumină nouă, dând despre el noi amănunte. Această nouă acțiune valorizatoare (când unele texte „cad” la o analiză atentă) valorează câte ceva din drumul textului spre operă. Însă cum acesta este întotdeauna parte din textul universal, „lectura va apărea deci ca un act de scriitură și, tot astfel, scriitura se va dovedi a fi un act de lectură – a scrie nefiind decât moment ale uneia și aceleiași produceri” [1, p. 237]. Scriind, autorul dă textul unei realități (spațiu diegetic) concepute de el, asimilată prin grila proprie. El lecturează, cu alte cuvinte, o anumită realitate social-politică de care este înconjurat. La rândul său, cititorul nu are în vedere decât măsura redusă morfo-sintactic a textului și pe cea semantică. Nimeni nu este interesat de text doar în abstractul său, ci de lumea încorporată în el. Scriind textul, autorul lecturează o lume; lecturând textul, cititorul descrie (scrie) o lume.

În postlectură cititorul are tot dreptul să facă considerații privind realitatea lumii conturate prin intermediul textului. Știe acum dacă personajele sunt valabile, dacă sunt sau nu originale, dacă tema a fost sau nu bine explicată, dacă au mai folosit-o alții și cu succes, dacă atmosfera este adecvată, plus o serie întregă de alte considerații făcute în urma lecturii.

Bibliografie

1. Baudry, Jean-Louis, *Scriitură, ficțiune, ideologie*, în Pentru o teorie a textului, Univers, București, 1980, p. 237.
2. Sau, mai corect, emițător-receptor, deși perechile: autor-emițător-cititor-receptor, implică în cazul de față un grad mare de sinonimie. Prin emițător înțelegem aici „acel actant pe care îl reconstituie, pe care îl configurează receptorul în actul de lectură” (Corti, Maria, *Principiile comunicării literare*, Editura Univers, București, 1981, p.20). Despre receptor putem spune, prin analogie, că nu este cititorul „real”, ci acel cititor „căutat” de emițător.

3. Corti, Maria, op. cit., p. 55.
4. Neț, Mariana, *Pentru o poetică a atmosferei*, Editura Univers, București, 1989, p.78.
5. Risset, Jaqueline, *Întrebări asupra regulilor jocului*, în *Pentru o teorie a textului*, Univers, București, 1980, p. 224.
6. Vlad, Ion, *Lectura, un eveniment al cunoașterii*, Editura Eminescu, 1977, p. 24.

CONCEPȚIA LUI MIHAIL BAHTIN DESPRE GENUL ROMANESC ȘI LITERATURA SUBVERSIVĂ ÎN VIZIUNEA TELQUELIȘTILOR

COGUT Sergiu, dr., lector superior

Summary

In the paper is elucidated the specificity of M. Bakhtin's concept of carnivalesque literature. A special attention is paid to his ideas concerning the novel genre as a border genre also viewed as a dissident anti-genre prone to its deviant behaviour since it is non-canonical and even anti-canonical. Another aspect touched on relates to Tel Quel, an influential literary and theoretical avant-garde journal. Its issues were dedicated to promotion of literary quality, which, in the opinion of its employees, encountered threat from the part of ideological demagogues. J. Kristeva accentuated the significance of the bakhtinian principle of textual dialogism as a principle of subversive activities.

Unul dintre cei mai mari gânditori ai secolului trecut, teoreticianul literar, filozoful și culturologul rus Mihail Bahtin, pentru toți adepții și continuatorii cărui anul 2015 a fost extrem de important, deoarece s-au împlinit 120 de ani de la nașterea lui și 40 de când a trecut în rândul celor dreپți, în scrierile sale a acordat o atenție specială culturii neoficiale pe care a numit-o „cultură carnavalescă”. Numele lui este de asemenea asociat cu o teorie foarte influentă privind dialogismul, din moment ce el este autorul conceptului de polifonie (plurivocitate) în operele literare.

În prezenta comunicare ne propunem să elucidăm concepția sa despre această „cultură carnavalescă”, despre roman ca gen literar democratic, dar și viziunea lui asupra apariției genului în cauză, precum și legătura unei asemenea viziuni cu ceea ce numim „literatură subversivă” și cu înțelegerea de către cercetătorii ce au format cercul „telqueliștilor” a literaturii ca o „practică revoluționară”.

În legătură cu ideile lui despre cultura carnavalescă este necesar să subliniem marea sa contribuție la studiul principiilor artistice ale romanului lui François Rabelais, deoarece anume în lucrarea consacrată marelui scriitor francez, el a dezvoltat teoria unei culturi populare a râsului. Anume această cultură a râsului M.M. Bahtin a cercetat-o având ca model carnavalul, în care lipsește seriozitatea („oficialitatea”), dogmatismul și „însăși viața se joacă”. Esența râsului și a carnavalului el o consideră demonstrația evenimentului însuși, și anume, a înnoirii, schimbării, cotiturii, renașterii și crizei concomitent. Dintre toate genurile literare cel mai apropiat de principiile culturii râsului a fost pentru el romanul, deoarece, în conformitate cu concepția cercetătorului rus, nașterea romanului este asociată cu genurile carnavalizate ale literaturii antice, dintre care cel mai influent a fost menippeea. Acest lucru se explică prin faptul că influența ei, precum cum a subliniat M. Bahtin, este esențială pentru constituirea romanului dialogic sau, cum îl numește însuși savantul, polifonic al lui Dostoievski. În cartea sa despre poetica genialului romancier, el evidențiază următoarele particularități de gen ale menippeei, definind specificul ei prin dependența acesteia de viziunea carnavalescă: caracterul carnavalesc al râsului, care se manifestă în primul rând prin universalitatea și ambivalența acestuia; libertatea excepțională a plămuirii de subiect și a celei filozofice, ficțiunea îndeplinind funcția de testare a ideii filozofice; îmbinarea organică în menippeea fantasticului, dialogului filozofic, simbolismului cu naturalismul; universalismul filozofic și spiritul contemplativ dus la extrem; construirea triplană a spațiului :

acțiunea are loc pe pământ, în Olimp și în infern; „Experimentul moral-psihologic” și, prin urmare, o viziune dialogică asupra omului ca entitate ce își pierde caracterul finit și semnificația unică, nu coincide cu sine însuși și care nu mai are integritatea inițială; o abundență de contraste puternice și combinații oximoronice; prezența elementului de utopie socială; utilizarea pe scară largă a genurilor incidente, amestecul discursului prozastic și a celui în versuri, ceea ce indică dialogitatea genului; caracterul publicistic actual.

E cazul să remarcăm că nu putem vorbi despre o orientare deliberată și conștientă a scriitorului rus asupra genului antic al menippeei, deoarece, în conformitate cu ideea lui Bahtin, „nu memoria subiectivă a lui Dostoievski, ci memoria obiectivă a însuși genului în care el a lucrat, a păstrat caracteristicile antice ale menippeei” [1, p. 162]. În legătură cu această memorie a genului ar trebui de remarcat faptul că, pe de o parte, cuvântul și termenul „menippee”, vizează trecutul istoric al conștiinței artistice, semnificând „satira menippee” (numită după filozoful cinic, celebrul satiric Menipp din Hadara) – gen care a apărut în epoca elenistică, și care constituie, împreună cu dialogul socratic, un grup special de genuri antice ale „serios-ilarului” care se deosebește izbitor de epopeea clasică și de tragedie. Pe de altă parte, „memoria genului”, proprie menippeei, o caracterizează nu atât în raport cu trecutul istoric, cât în ceea ce privește istoria ca viitor; în această calitate menippeea este o premisă istorică a romanului.

Cercetând caracteristicile romanului, Bahtin subliniază că avem de-a face cu un gen periferic, din moment ce el se găsește în relație cu toate tipurile de discurs învecinate, atât cu cel scris, cât și cu cel oral. La rândul său, criticul literar englez Terry Eagleton, în recenzia sa *I Contain Multitudes* la cartea lui Graham Pechey *Mikhail Bakhtin: The Word in the World*, menționează că în viziunea lui Bahtin romanul nu este atât o formă literară ce poate fi definită, cât o forță distructivă. Romanul există numai datorită dialogului cu alte genuri literare, ridiculizându-le și parodiindu-le. Romanul este

un anti-gen disident predispus la un comportament deviant; el este ne-canonic și chiar anti-canonic. Această natură anti-canonică a genului romanului se explică prin faptul că el, în conformitate cu concepția lui Bahtin, este singurul gen în devenire, născut și alimentat de o nouă eră a istoriei lumii și de aceea este atât de profund înrudit cu ea, în timp ce pe celelalte genuri mari ea le-a primit drept moștenire în formă finită și ele doar se adaptează - unele mai bine decât altele - la noile condiții de existență.

Una dintre problemele pe care ne-am propus să le abordăm se referă la *Tel Quel* («ca atare»), prestigioasa și influenta revistă literară și teoretică de avangardă din Paris, fondată de scriitorul Philippe Sollers, soțul Juliei Kristeva, care a apărut începând cu anul 1960 până în 1982, adică mai mult de 20 de ani, perioadă de timp în care au fost publicate 94 de numere. Unul dintre inițiatorii editării acestei reviste a fost reputatul semiolog și critic literar Roland Barthes. În anul debutului activității sale, revista a fost dedicată promovării calității literare care, în opinia angajaților, era amenințată din partea demagogilor ideologici, principalii acuzați fiind Jean-Paul Sartre și alți teoreticieni ai literaturii angajate. Unul dintre colaboratorii proeminenți ai acestei reviste avangardiste a fost discipola lui Roland Barthes, Julie Kristeva. În domeniul intereselor sale științifice sunt incluse semiotica, lingvistica, critica literară și psihanaliza. Analizând persistent lucrările lui Mihail Bahtin, ea, împreună cu Tzvetan Todorov, a popularizat și interpretat ideile lui în Franța și în Europa. Sub influența teoriei savantului rus despre dialogism, Julia Kristeva și-a formulat teoria sa de răsunset despre intertextualitate. În plus, în lucrarea sa *Textul romanului*, în legătură cu principiul dialogismului textual al lui M. Bahtin, ea accentuează importanța acestuia ca principiu al activității subversive. Este necesar să fie relevat și specificul înțelegerii literaturii ca o «practică revoluționară». În *Théorie d'ensemble*, Ph. Sollers remarcă: „Punând accentul asupra *textului*, asupra determinărilor sale istorice și a modului său de producție; denunțând sistematic valorizarea

metafizică a conceptelor de «operă» și de «autor», punând în discuție expresivitatea subiectivă sau așa-zis obiectivă, noi am atins centrul nervos și ai inconștientului social în care trăim și, pe scurt, distribuția proprietății simbolice. Ceea ce ne propunem să facem în literatură este tot atât de subversiv ca și critica făcută de Marx economiei clasice” [apud 2, p. 62]. Această nouă literatură pentru care pledează telquelisții nu este «depozit de pelicule lingvistice sau arhivă de structuri», ci «elementul însuși al unei practici ce implică ansamblul relațiilor inconștiente, subiective, sociale într-o atitudine de atac, de apropiere, de distrugere și construire, de violență pozitivă», va sublinia J. Kristeva, câțiva ani mai târziu, în *Revoluția limbajului poetic*” [apud 3, p. 35].

În concluzie, relevăm că traiectul parcurs de revista *Tel Quel* a înregistrat adoptarea de colaboratori a unor poziții politice extreme, fiind publicate și manifeste provocatoare, deși rareori s-a ajuns la vreo implicare politică directă, întrucât revoluția dorită de ei a fost întotdeauna una textuală.

Bibliografie

1. Бахтин, М. М., *Проблемы поэтики Достоевского*, Изд. второе, Москва, 1963.
2. *Pentru o teorie a textului. Antologie „Tel Quel” 1960-1971*. Introducere, antologie și traducere de Adriana Babeți și Delia Șepețean-Vasilu, Univers, București, 1980.
3. Simon, Eugen, *Întoarcerea autorului: eseuri despre relația creator-operă*, Univers Enciclopedic Gold, București, 2013.

STRATURI ALE LIMBAJULUI ARTISTIC ÎN ROMANUL „VIAȚA ȘI MOARTEA NEFERICITULUI FILIMON...” DE VLADIMIR BEȘLEAGĂ

GHERMAN Oxana, dr., lector

Summary

This article represents a short research of the artistic language of the modernist novel „Viața și moartea nefericitului Filimon...” by Vladimir Beșleagă. The author wants to prove that the compositional structure of the novel consists in several layers, which are formed by different stilistical devices (epic, lyric and dramatic) and the elements of diverse literary genres and which imply different perspectives on the existance and human being essence.

Considerat ca fiind „unul dintre elementele esențiale ale stilului prozaic” [1, p. 140], dialogismul interior își găsește expresia nu atât în dialog ca mod de expunere, ci mai cu seamă în particularitățile semanticii, sintacticii și compoziției românești. În concepția bahtiniană, dialogizarea se poate realiza prin interacțiunea diverselor limbaje sociale, dar și prin stratificarea formelor compoziționale și stilistice ale limbajului artistic. Plurilingvismul este primul principiu al polifoniei în roman.

În unitatea artistică globală a poemului tragic se disting o multitudine de elemente specifice epicului, liricului și dramaticului. Imaginea artistică a lumii în roman nu este unitară (monologică), ci din contra – este dialogizată, formată prin interacțiune de concepții opuse, aparținente limbajelor diferitelor genuri. Pe de o parte, epicul românesc tradițional își păstrează particularitățile compoziționale de bază: narațiunea la persoana a III-a, naratorul omniscient și omniprezent, structura tradițională (capitole) etc. Procedeele epicității (contrapunctul, fragmentarismul, elipsa, analepsa, prolepsa, rezumatul, scena etc.) par a fi determinante în organizarea materialului și prezentarea conținutului. Însă, de fapt, textul epic este „diluat” substanțial de elemente *străine*. Narațiunea este profund subiectivizată. Ea nu transpune evenimente, ci stări spirituale. Iar predominanța acestora nu produce un efect liric, ci tragic.

Textul cu un vădit caracter analitic include o serie de expresii și imagini lirice. O suită de gradații ascendente și descendente (zborul/ urcarea și căderea) se succed sau alternează între ele de nenumărate ori. De notat însă că gradațiile sunt reiterate până la

limita expulzării de semnificații, până la confuzie. Gradațiile alcătuiesc microsisteme de opoziții, care accentuează caracterul eterogen și contradictoriu al lumii romanului.

Imaginea artistică (în limbajul poetic) se formează prin fuziune, suprapunere și sinestezie. Metaforele care creează inițial imaginea luminii și cele care reflectă imaginea întunericului, fuzionează în expresii unitare din punct de vedere sintactic, dar antitetice în interior (semantic): „de sub talpa întunericului bate o lumină albă și vin valuri calde asupra lui...”; „...de sus pe stiva de scânduri curge o lumină cenușie”. Imaginile vizuale se suprapun, iar lumina/ întunericul se materializează, capătă formă, miros, poate fi perceput prin diferite organe senzoriale. Suprapunerea și transsubstanțializarea imaginilor este un procedeu predilect al autorului. Astfel, lirismul se automatizează ca în tehnica basoreliefului, contururile îngroșându-se în așa mod, încât devin la un moment dat antilirice. În acest mod, discursul românesc demonstrează orientările sale dialogice, „parodiază celelalte genuri (tocmai ca genuri), dezvăluie convenționalismul formelor și limbajului lor, pe unele le înlătură, pe altele le include în propria-i structură, reinterpretându-le și reaccentuându-le” [2, p. 538].

Mijloacele lirice de o expresivitate ingenuă (antanaclaze, repetiții, metafore, simboluri, epitete, gradații etc.) care reflectă viziunea lirică asupra lumii și a existenței protagonistului romanului, sunt „reverberații” ale vocii artistului-poet, ale conștiinței lui creatoare. Punctul lui de vedere se manifestă printr-o „convergență de efecte” [4, p. 8]. Iată de ce, la o lectură de suprafață, perspectiva lirică este puțin perceptibilă. Lirismul erupe în punctele de intersecție ale efectelor și procedeelelor, acolo unde imaginea prinde contur. Nu întâmplător, s-a observat că „în scrisul lui Vladimir Beșleagă zace ferecat un poet reprimat” [6, p. 93].

În cadrul artificiilor dramaturgice, se accentuează elementele de natură tragică. Ele au menirea de a evidenția tragismul existenței umane. Predilecția pentru tragism a autorului-dramaturg este

explicată de obsesia intimă a fatalității existențiale [7, p. 55]. În *Viața și moartea nefericitului Filimon...* destinul protagonistului, starea lui de om neîmplinit și sentimentul culpei ce-l obsedează fac din el un personaj tragic. În această privință, s-a afirmat și că, „într-un anumit fel, Filimon este un personaj de tragedie, trăind într-un prezent reductibil, prin cruzimea lui, la trecut, un trecut mutat în conștiința protagonistului, are un destin proscris, de care nu are scăpare decât prin moarte” [3, p. 63]. Dimensiunea tragică ia amploare prin situația nenorocită a lui Filimon, romanul devenind poemul tragic al unei zbateri în identificarea ocurențelor degenerării.

Transfigurarea artistică a tragismului existențial, esența eroului angajat în lupta contra a ceea ce îi este aparent predestinat, atmosfera tensionată și derutantă, violența conflictelor etc., sunt de natură tragică. Dar tragismul lui Filimon, spre deosebire de cel clasic, este dus la limitele suportabilului. Iar dialogurile repetitive, halucinante, gesturile stranie, mișcărilor ritualice, eroii-marionetă, cadrul oniric, care inspiră groază, confuzie, incoerența, nonsensul (creator de noi sensuri) apropie romanul de teatrul absurdului. Elementele tragicului extrem – însemne ale mentalității protagonistului aduse la derută, presiunea exteriorului, lumea în dezagregare și reflecția asupra ei a diferitor conștiințe-oglinzi deformate, ambiguitatea limbajului, confuzia obiect-subiect, mitul și simbolul – toate sunt categoriile corinticului asimilate de romanul-hibrid al lui Beșleagă.

Interferența limbajelor artistice de natură și origine diversă asigură un dialogismul intern activ. Viziunea asupra lumii poemului tragic se formează prin fuziunea efectelor procedeelelor mai multor genuri, percepute ca „date ontologice, esențe, unghiuri de percepție a universului” [5], reflectând raportul fundamental dintre eu și lume. Elementele po(i)eticii românești (la nivel fonetic, lexical, sintactic, stilistic și compozițional) sunt organizate textual după principiul simultaneității polifonice, care asigură interacțiunea perspectivelor și potențează o cunoaștere multilaterală, complexă și profundă a lumii și esenței umane a protagonistului.

Analiza compozițională este importantă pentru determinarea aspectelor de stil ale poemului tragic nu numai pentru că ne face să sesizăm mai intens stratificarea limbajului artistic în cadrul discursului românesc și dialogizarea internă a acestuia, dar și deoarece ne face să înțelegem că perspectiva monologică de analiză stilistică (stilul ca atribut al limbajului autorului) este nepotrivită textului românesc. Stilistica romanului presupune cu totul altceva decât specificitatea limbajului artistic individualizat în accepție tradițională. Limbajul naratorului, al lui Fătu, al lui Dionisie Oprea, al lui Filimon, al Cristinei ș.a. diferă atât lexical, sintactic, semantic, cât și ideologic. Ele pot fi definite prin opoziție socială, existențială, axiologică etc. Limbajul romanului nu este individualizat, ci din contra – socializat.

Din punct de vedere compozițional, limbajul poemului tragic este un limbaj al limbajelor diferitelor genuri literare (liric, epic, dramatic) și al diferitelor categorii literare (eseului, anchetei polițiste, romanului social, politic, psihologic, parabolei, mitului etc.). Polifonia structurală este extrem de avantajoasă procesului receptării. Fiecare cititor transpune lumea romanului în limbajul său, pe care textul îl anticipează și îl contrazice din start. Toate aceste limbaje care reflectă, contrapun și dezbat diferite viziuni, ideologii, concepții ontologice, sunt asimilate original în „orchestrația” poemului tragic, asigurând funcționalitatea lui polifonică.

Bibliografie

1. Bahtin, M., Problemele poeziei lui Dostoievski, Univers, București, 1970.
2. Bahtin, M., Probleme de literatură și estetică, Univers, București, 1982.
3. Burlacu, A., Vladimir Beșleagă. Po(i)etica romanului, Gunivas, Chișinău, 2009.
4. Linvelt, J., Punctul de vedere. Încercare de tipologie narativă, Univers, București, 1994.

5. Marino, A., În jurul genurilor literare. <http://www.alil.ro/wp-content/uploads/2012/05/%C3%8En-jurul-genurilor-literare.pdf> (vizitat 05.03.16).
6. Rachieru, A. D., Vladimir Beșleagă, poetul „sugrumat”, în: Metaliteratură, 2009, nr. 1-2 (20). p. 91-93.
7. Saka, S., Aici: atunci și acum, Prut internațional, Chișinău, 2010.

**UNELE MODALITĂȚI DE ÎNSUȘIRE A VERBULUI
ROMÂNESC DE CĂTRE STUDENȚII STRĂINI (TURCI)
DERMENJI-GURGUROV Svetlana, dr., conf. univ.**

Summary

According to foreign language studies' research, the difficulty level of a new studied language depends on many factors. For example how closely is the new language to the native one, or of the known ones, how difficult is it, how many hours are weekly given for its study, as well as the motivation. In the presented article we will take into discussion some of the romanian language difficulties met by the arabian students in the romanian language.

Calitatea activității noastre în grupele de studenți străini este „cartea de vizită” din care „banalul, tradiționalul și rutina” trebuie șterse, iar interactivitatea, jocul și altruismul trebuie să inunde sufletele lor. Cu siguranță, experiența acumulată pe parcursul anilor de activitate cu grupele de studenți străini este cea mai bună dovadă a calității lecțiilor ce le vom realiza ani la rând, pentru că, de fiecare dată, apar noi idei privind alcătuirea și structurarea unităților de învățare, alegerea textelor pe teme din domenii diferite, completate de un lexic adaptat nevoilor de exprimare la nivel începător, probleme de gramatică explicate pe înțelesul tuturor și în final seria de exercitii foarte variate, fișe de lucru, care trebuie să abordeze toate compartimentele limbii și care trebuie să îmbine imperios, într-un mod eficient și atractiv, cunoștințele de vocabular cu cele de fonetică, gramatică. Una dintre cele mai importante teme gramaticale o

constituie verbul românesc. În articolul dat ne-am propus să elucidăm unele modalități, care s-au dovedit a fi eficiente, privitoare la însușirea acestuia în grupele de studenți străini (turci). Este incontestabil faptul că selectarea modalităților eficiente de predare a verbului românesc presupune un efort suplimentar, dat fiind faptul că trebuie să corespundă și din punct de vedere lexical unui anumit nivel de studiu, dar totuși, considerăm că însușind prezentul indicativ și simultan trecutul (prefectul compus) și viitorul (forma I), studenții comunică mai corect, se exprimă elocvent, chiar de la primele lecții, realizându-se frumos legăturile sistematice între formă, sens și uz. Realizăm în sensul acesta o serie de materiale didactice sub forma unor tabele, scheme sau categorizări introduse progresiv și gradat ca dificultate. Prezentăm în continuare modul în care am grupat verbele în cadrul fiecărei conjugări și regulile respective ce trebuie urmate. În primul rând, trebuie să se acorde atenția asupra faptului că rădăcina, la care se vor adăuga terminațiile de prezent, se obține de la infinitiv eliminând terminația caracteristică fiecărei conjugări (adică: -a, -ea, -e, -i/ -î). Acest lucru este important de explicat inițial, și, atunci când este bine asimilată, conjugarea verbelor nu mai este o problemă. Deci pe parcursul studierii verbului, facem următorii pași:

1. Gruparea verbelor în patru conjugări, în funcție de terminația infinitivului (-a, -ea, -e, -i, -î)

Conjugarea I-a (total 50 de verbe uzuale)

<u>fără sufixul ez</u>	
a pleca	gitmek
a preda	oğretmek
a înota	yüzmek
a explica etc.	anlatmak
<u>cu sufixul ez</u>	
a dansa	dans etmek
a traversa	geçmek
a finaliza etc.	final

Referindu-ne la **Conjugarea I** (verbele la infinitiv în -a), diferențiem trei categorii. Multe verbe se modifică la primele trei persoane. Persoana a I-a și a II-a plural rămân întotdeauna neschimbate.

Reguli pentru prima categorie

• **Modificări la persoana I-a singular:** Verbele care au consoanele -tr, -pl, -fl sau -bl înainte de terminația de infinitiv, iau vocala *u* la persoana I singular. Ex.: *a intra* → *intru*. Alte verbe: *a sufla*, *a umbla*, *a continua*. Notă: această regulă se aplică și verbelor de conjugarea a III-a: *a umple*, *a scrie* și la multe verbe neregulate (*a da*, *a sta*, *a bea* etc.).

• **Modificări la persoana a doua singular:** a) verbele care se termină la infinitiv în -șca își modifică terminația la persoana a II-a singular. Ex.: *a mișca* → *mișc*, *miști*. Alte verbe: *a mușca*;

b) verbele care se termină la infinitiv în -ăra, -ăla, -ăna și ăța (sau -ăta) își schimbă la persoana a II-a singular vocala -ă- în -e- . Ex.: *a număra* → *număr*, *numeri*. Alte verbe: *a cumpăra*, *a învăța*, *a spăla*.

c) **Modificări la persoana a treia singular:** deseori, verbele conțin la infinitiv vocala *e* sau *o*, care în majoritatea cazurilor se transformă în diftongii *ea* și respectiv *oa* la persoana a III-a singular. Noi explicăm studenților turci faptul că vocala *o* se transformă în diftongul *oa* și la celelalte conjugări. Ex.: *a pleca* → *plec*, *pleci*, *pleacă*; *a înota* → *înot*, *înoți*, *înoată*.

Reguli pentru categoria a doua

Verbele care au consoană înainte de terminația -ia (la infinitiv) își schimbă terminațiile la persoana întâi și a doua singular (în loc de radical iau terminația -i). Ex.: *a speria* → *sperii*, *sperii*, *sperie*. Alte verbe însușite de studenții turci: *a întârzia*, *a apropia* etc.

Reguli pentru categoria a treia

a) Verbele care se conjugă cu sufixul *-ez* și care au terminația *-ia* (la infinitiv), suferă modificări la persoana a III-a singular și la persoana întâi plural după cum urmează: *-ez, -ezi, -ază, -em, -ați, -ază*. Ex.: *a copia, a studia* etc.

b) Verbele cu terminația *-ca* suferă modificări la primele trei persoane (pentru a nu se modifica sunetul. c) Ex.: *a parca* → *parchez, parchezi, parchează*. Alte verbe însușite de turci: *a șoca, a bloca* etc.

Conjugarea a II-a

a vedea	görmek
a tăcea	susmak
a plăcea etc.	hoşlanmak

Referindu-ne la conjugarea a II-a (verbele care se termină la infinitiv în *-ea*), explicăm studenților că verbele de conjugarea a II-a iau aceleași terminații ca și verbele de conjugarea a III-a. Majoritatea se conjugă normal. Excepții: *a vedea, a putea*.

Referindu-ne la conjugarea a III-a (care se termină la infinitiv în *-e*), terminațiile de prezent sunt aceleași la toate verbele din această conjugare și anume: *-0, -i, -e, -em, -eți, -0*.

De asemenea punem accentul pe următoarele reguli: 1.) verbele cu terminația *-ște* (la infinitiv) se modifică la persoana întâi singular (în loc de *-șt* iau *-sc*). Aceste verbe se pot prezenta în comparație cu verbele de conjugarea I-a, cu terminația *-sca*. Ex.: *a naște* → *nasc*. Alte verbe: *a crește, a cunoaște* etc. 2) verbele cu terminația *-ne* (la infinitiv) pierd consoana *n* la persoana a II-a singular. Ex.: *a pune* → *pun, pui*. Alte verbe: *a ține, a rămâne* etc. 3) verbele ce conțin la infinitiv diftongul *oa* iau *o* (în loc de *oa*) la persoana întâi și a II-a singular. Ex.: *a cunoaște, a scoate* etc.

a cere	talep etmek
a vinde	satmak
a deschide	açmak
a răspunde	cevaplamak
a trece etc.	geçmek

Referindu-ne la **conjugarea a IV-a** (verbele care se termină la infinitiv în *-i*), am observat, în timpul predării, că în cadrul acestor categorii schimbările sunt mai rar întâlnite. Verbele cu terminația *-ui, -ăi, -oi* (la infinitiv) păstrează terminația *-i* de infinitiv la primele trei persoane (și la persoana a III-a plural). Ex.: *a locui* → *locuiesc, locuiești, locuiește*. Alte verbe: *a trăi, a construi* etc.

O problemă deosebit de importantă este formarea persoanei a III-a plural. Putem explica în felul următor: verbele au persoana a III-a plural identică cu persoana a III-a singular atunci când aceasta din urmă are terminația *-ă*. Când persoana a III-a singular are terminația *-e*, atunci persoana a III-a plural este identică cu persoana I-a singular. Excepție la verbe cu terminația *-ia* și *-ui* la infinitiv, persoana a III-a plural este identică cu persoana a III-a singular (deși aceasta din urmă are terminația *-e*).

a fugi	koşmak
a dormi	uyumak
a coborî	inmek
a locui (esc)	yaşamak
a călători (esc)	yolculuk etmek
a urî (esc) etc.	nefret etmek

PAS 2. Ulterior, după ce am însușit cele patru conjugări, studiem 50 de verbe uzuale la *modul indicativ*, **timpul prezent**: afirmativ/ negativ, desinențe și sufixe specifice (în funcție de conjugare).

PAS 3. Însușim alte 30 de verbe, *modul indicativ*, **(trecut) perfectul compus**: structura timpului perfect compus, formarea participiului trecut, alternanțe fonetice în structura participiului trecut (lucrând cu toate conjugările simultan: A cânta – cântat; a vedea – văzut; a merge – mers; a iubi – iubit etc.)

PAS 4. Apoi *Modul indicativ*, **timpul viitor** (viitor „literar”): formarea timpului viitor, conjugarea verbelor însoțite de pronume, folosirea viitorului.

PAS 5. Însușim **verbele reflexive** și conjugarea acestora la prezent, trecut și viitor: *a se îmbrăca, a se dezbrăca, a se spăla, a se șterge, a se bărbieri, a se parfuma, a se încălța, a se descălța, a se pieptăna* etc. (Total – 20 de verbe). Menționez faptul că anume conjugarea acestor verbe prezintă o dificultate mai sporită pentru studenții turci. În același timp realizăm conjugarea verbelor (verbe cu pronume personal în cazul acuzativ (tipul *a-l durea*), verbe cu pronume reflexiv în cazul acuzativ (tipul *a se spăla*), verbe și construcții verbale cu pronume personal în cazul dativ (tipul *a-i plăcea*), verbe cu pronume reflexiv în cazul dativ (tipul *a-și aminti*), verbe cu două pronume (tipul *a i se întâmpla*).

PAS 6. Modul indicativ, **timpul imperfect**: formarea timpului imperfect, alternanțe fonetice, conjugarea verbelor însoțite de pronume, folosirea imperfectului, relația imperfectului cu alte timpuri.

PAS 7. Modul conjunctiv, timpurile prezent și perfect: formarea modului conjunctiv, alternanțe fonetice în trecerea de la indicativ la conjunctiv (la persoanele a III a sg. și pl.).

PAS 8. Modul condițional-optativ, timpurile prezent și perfect.

PAS 9. Modul imperativ: forme (persoanele a II a singular și plural, afirmativ și negativ), verbe cu forme speciale de imperativ, imperativul verbelor neregulate, verbele pronominale. Toți acești nouă pași îi trecem treptat și minuțios timp de două semestre. În semestrul I se studiază simultan *prezent + trecut + viitor (și verbele reflexive)*. De asemenea se însușește *conjunctivul și imperativul*. În semestrul II se lucrează cu cele studiate + *imperativul și condițional-optativul*. Folosim și o serie de materiale didactice și auxiliare: fișe de lucru cu scheme și tabele gramaticale, fișe cu exerciții gramaticale concentrate asupra dificultăților specifice de învățare a verbelor (de exemplu pronominale, de tipul: *a-i plăcea, a-l durea, a-și aminti, a se spăla, a i se părea*; verb1 + verb 2 conjunctiv etc.), imagini,

desene, fotografii, înregistrări audio și video, manuale de limba română ca limbă străină, dicționarul.

Lucrând în felul acesta deja patru semestre, am concluzionat faptul că alături de genitiv și dativ, **indicativul prezent** reprezintă una dintre cele mai mari dificultăți întâmpinate de studenții turci în cadrul cursurilor de limba română. Pornind de la gruparea tradițională a verbelor în cele patru conjugări, am regrupat verbele în cadrul fiecărei conjugări (în special verbele de conjugarea I și de conjugarea a IV-a) în funcție de terminațiile permise de verb la diferite persoane încercând să găsim o caracteristică prin care cursanții să le poată deosebi și încadra în categoria respectivă. Lucrul acesta l-am consemnat în tabele vizual atașate în fața studenților la orele de curs. De asemenea, în cadrul fiecărei categorii am identificat schimbările suferite la diferite persoane astfel încât să putem elabora o *regulă general valabilă*. Acest lucru prezintă o mare dificultate întrucât fiecare categorie identificată prezintă numeroase excepții. Cu toate acestea, după exerciții sistematice, indicativul prezent încetează a mai fi o problemă pentru studenți.

Bibliografie

1. Brâncuș, G., Ionescu, A., Limba română (manual pentru studenții străini, anul pregătitor, semestrul I), Editura Universității, București, 1996.
2. Limba care ne unește. Manual nivelul I. Lecțiile 11-20, . Chișinău, 2003.
3. Platon, E., Sonea, I., Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1 – A2, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2012.
4. Sterpu, I., Limba română pentru străini. Gramatică și exerciții, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2012.
5. Vrăjitoru, A., Curs practic de limba română pentru străini, vol. I: Gramatica, Vasiliana, Iași, 2003.

**Н.А. НЕКРАСОВ – ПРОДОЛЖАТЕЛЬ ТРАДИЦИЙ А.С.
ПУШКИНА**

ТОПОР Габриэлла, др., конф.

Summary

The article is dedicated to comparative-typological analysis of Pushkin's and Nekrasov's lyrics. In spite of the fact that they were not poets of one and the same generation, the themes and problems, they were excited by, had much in common: there is much sameness in motifs, characters are closely interwoven in their lyrics. That is why the author of the article pays a particular attention to the revealing similarities and differences done by these poets in the elaboration of definite themes, motifs and characters.

The author is very convincing in showing that Nekrasov keeps developing Pushkin's traditions emphasizing at the same time that content and trend of Nekrasov's poetry is rather different.

Размышляя о творчестве выдающегося русского поэта второй половины XIX века Николая Алексеевича Некрасова (1821 – 1878), нельзя не обратиться к лирике его великого предшественника – Александра Сергеевича Пушкина. Несмотря на то, что А.С. Пушкин и Н.А. Некрасов не были поэтами одного поколения, темы и проблемы, волновавшие обоих, имели много общего, созвучного, родственного. В их лирике можно встретить также немало сходных мотивов, художественных образов, тесно переплетающихся между собой.

Н.А. Некрасов считал А.С. Пушкина своим учителем и наставником и обращался к своим современникам с таким призывом: «Читайте сочинения Пушкина с той же любовью, с той же верою, как читали прежде, – и поучайтесь из них. Читайте биографию Пушкина, написанную Анненковым, – верьте приведённым в ней фактам (они не выдуманы и не преувеличены), поучайтесь примером великого поэта любить искусство, правду и родину, и если бог дал вам талант, идите по

следам Пушкина, стараясь сравняться с ним если не успехами, то бескорыстным рвением, по мере сил и способностей, к просвещению, благу и славе отечества» [1, 42]. В этом призыве ясно прослеживаются истоки той несомненной преемственности, которая устанавливается между поэзией Н.А. Некрасова и поэзией А.С. Пушкина.

А.С. Пушкин – едва ли не первый в русской литературе воссоздал образ русской женщины. Это и Татьяна Ларина («Евгений Онегин») – «милый идеал» – воплощение принципиальности, нравственной безупречности и силы воли; и образ Марьи Ивановны Мироновой («Капитанская дочка») – скромной, женственной, искренней девушки, способной на подвиг, на подлинный героизм. Н.А. Некрасов также как и его предшественник посвятил немало строк русской женщине. Созданные им образы прекрасны. Они деятельны и вдохновенны, любовь их благородна и светла, красота их скромна и величественна. Он подарил нам «Орину, мать солдатскую» (стихотворение о тяжёлой судьбе матери), и «Жницу» (о безысходности горя женщины-жены), и образы декабристок, разделивших со своими мужьями их трагическую судьбу (поэмы из цикла «Русские женщины»: «Княгиня Трубецкая» и «Княгиня М.Н. Волконская»).

Любовь к Родине также одна из основных тем произведений обоих авторов. Это находит своё выражение в пейзажной лирике поэтов: «Осень», «Зимний вечер», «Зимнее утро», «Зимняя дорога», «Вновь я посетил...» и мн. др. стихотворения А.С. Пушкина, а у Н.А. Некрасова – это «Рыцарь на час» (замечательный, пластически осязаемый пейзаж тихой лунной ночи), «Зелёный шум» (о весеннем пробуждении природы, о возрождении человека под её влиянием) и т. п.

Н.А. Некрасов, несомненно, является продолжателем и традиционной в русской литературе XIX века темы поэта и поэзии: многие строки в его знаменитом диалоге «Поэт и

гражданин» явно перекликаются с пушкинским стихотворением «Поэт и толпа». «Глаголом жечь сердца людей» призывал А.С. Пушкин, и у Н.А. Некрасова поэзия и гражданский долг сливаются воедино.

Пушкинское понимание поэта можно увидеть и в стихотворении 1874 года «Поэту» с подзаголовком («Памяти Шиллера»). Лексика этого произведения напоминает словарь пушкинских стихов о поэте: «любовь», «свобода», «мир», «божество», «художник вдохновений», «жрец искусства», «певцы», «добро», «красота» и, наконец, «гармония». Вновь присутствует толпа – не только невежественная, враждебная поэзии, но и «гибнущая».

Н.А. Некрасов продолжал и важнейшую линию пушкинского новаторства, основанную на принципе «иерархии» в поэтическом содержании и стиле. Разумеется, действительность в некрасовской поэзии иначе размещается по степеням «иерархии», чем у А.С. Пушкина, но принцип сохранился. «Низкого» в эстетическом смысле, запретного для поэзии, у Н.А. Некрасова, как и у А.С. Пушкина, нет.

Именно в этой сфере лиризма, к которой категории «высокого» и «низкого» неприменимы, наиболее тесна связь творчества обоих поэтов. Например, «Осень» и «Зима, что делать нам в деревне?...», с их широтой поэтического диапазона, непосредственно отзываются у Н.А. Некрасова:

	Какой восторг! За перелётной
птицей	
	Гонюсь с ружьём, а вольный ветер
нив	
	Сметает сор, навеванный столицей,
	С души моей. Я духом бодр и жив,
	Я телом здрав. Я думаю...
мечтаю...	

(«Уньиние», 1874)

Сравним строфы VIII и IX «Осени» (1833):

... Желания кипят – я снова
счастлив, молод,
или
Я снова жизни полн...
Огонь опять горит...
... а я пред ним читаю
Иль думы долгие в душе моей
питаю.

И в том же «Унынии» встречаем строки:

Иду домой, тоскуя и волнуясь,
Беру перо, привычке повинуюсь,
Пишу стихи и – недовольный,
жгу.
Мой стих уныл...

Сравним со стихотворением «Зима, что делать нам в деревне?..»
(1829):

Беру перо, сижусь; насильно
вырываю
У музы дремлющей несвязные
слова
Ко звуку звук нейдёт...

Для Н.А. Некрасова, как и для А.С. Пушкина, высокое – не противовес низкому, а предел, которого достигает поэзия.

Всё вышесказанное свидетельствует, что Н.А. Некрасов действительно продолжатель традиций А.С. Пушкина. А любить великого поэта, ценить его «серьёзность, благородство и мужество» Н.А. Некрасов научился ещё смолоду. Как событие своей умственной жизни вспоминает он в автобиографических записях тот знаменательный день, когда он, провинциальный подросток, впервые познакомился с пушкинской одой «Вольность», исполненной ненависти к «увенчанным злодеям», «тиранам», «бичам и железам» (XII, 21).

Неизвестно, какими путями дошла до молодого Н.А. Некрасова в ярославскую глушь запрещённая пушкинская ода, но, зная творчество поэта, можно представить, как потрясли его эти стихи, – может быть, первые «вольнодумческие» строки, какие ему довелось прочитать.

Питомцы ветреной судьбы,
Тираны мира! трепещите!
А вы мужайтесь и внемлите,
Восстаньте, падшие рабы!

Ода так взволновала Н.А. Некрасова, что одно время, уже пожилым человеком, он хотел было стихами прославить её. Это видно из нескольких строк, которые были найдены К.И.

Чуковским [4, 11] в рукописях поэта:

Хотите знать, что я читал? Есть

ода

У Пушкина, названьё ей: Свобода.
Я рылся раз в заброшенном

шкафу...

(II, 523)

Возможно, что мысль о цензурных преградах помещала Н.А. Некрасову довести эти стихи до конца и подчеркнуть, таким образом, преемственную связь между поэзией А.С. Пушкина и своей, некрасовской, «гражданской» поэзией.

Когда Н.А. Некрасов познакомился с одою «Вольность», ему едва ли было больше пятнадцати лет. Очевидно, в те годы – или несколько позже – он впервые пережил увлечение поэзией А.С. Пушкина. В одной из автобиографических заметок он указывает, что сестра Елизавета ещё в детстве познакомила его с «Евгением Онегиным» (XII, 24). И так как память у него была очень сильная, он тогда же запомнил великое множество пушкинских стихотворений – тысячи и тысячи строк.

Когда, например, в «Свистке» 1860 года он пишет о драчливой помещице, которую поколотила служанка:

отпор суровый, –
На натиск пламенный ей был

(II, 444)

переводя тем самым в сатирический план знаменитую строку из пушкинского послания «К вельможе»:

Здесь натиск пламенный, а там

отпор суровый, –

или, когда, обращаясь к читателю, он словами пушкинского «Посвящения» к «Полтаве» говорит о «Свистке», уже полузадушенном цензурным террором:

Узнай, по крайней мере, звуки,

бывало милые тебе,

И думай, что во дни разлуки,

В моей изменчивой судьбе»

Ты был моей мечтой любимой, –

(II, 492)

когда при помощи пушкинских строк он напоминает читателю, что этот некогда безбоязненный отдел «Современника» теперь, в эпоху расвирепевшей реакции, уже усмирён и запуган полицейскими мерами:

Он робко взор кругом обводит

И никого вокруг себя

Себя смиренней не находит! –

здесь и во множестве подобных же случаев чувствуется опять-таки насыщенность его поэтического мышления текстами А.С. Пушкина. В последнем отрывке – копия пушкинских строк:

Людмила светлый взор возводит,

Дивясь и радуясь душой,

И ничего перед собой

Себя прекрасней не находит

(«Кто знает край, где небо

блещет...»)

Когда в 1869 году Н.А. Некрасов пишет сестре из Диеппа: «Скуку – дело неминуемое. Вся тварь разумная скучает...» (XI, 152), – он даже не оговаривает, что последняя фраза является цитатой из пушкинской «Сцены из «Фауста»»:

Вся тварь разумная скучает:

Иной от лени, тот от дел...

Выражать свои мысли при помощи пушкинских текстов было его всегдашней привычкой. «Евгений Онегин», «Клеветникам России», «Мордвинову», «Посвящение» к «Полтаве», «Разговор книгопродавца с поэтом», «Памятник» – не было, кажется, таких пушкинских текстов, которых он не мог бы в любое мгновение извлечь из своей любящей памяти.

Обращаясь к ранним стихам Н.А. Некрасова:

Когда сверкнёт звезда полночи

На полусонную Неву.

(I, 261)

Презря и суд глупца и хохот черни

дикой –

(I, 239)

конечно, нельзя не прийти к убеждению, что семнадцатилетний Н.А. Некрасов даже слишком громко свидетельствовал о своём подчинении поэтике и фразеологии А.С. Пушкина, ибо первый из приведённых отрывков представляет собой перепев знаменитого двустишия из «Вольности»:

Когда на мрачную Неву

Звезда полночи сверкает, –

а во втором отпечталась строка из пушкинского сонета «Поэту»:

Услышишь суд глупца и смех

толпы холодной.

Стихи своего первого сборника, «Мечты и звуки», он украсил эпиграфами, заимствованными из пушкинской лирики:

...Для сердца нужно верить.

(I, 241)

...забываю песни муз,
Мне моря сладкий шум милее.

(I, 260)

И одно из своих последних стихотворений, «Мать», написанное во время предсмертной болезни, он точно так же возглавил стихами из А.С. Пушкина:

Надо мной
Младая тень уже летала...

(II, 743)

Таким образом, такие *невольные* реминисценции произведений учителя были свойственны Н.А. Некрасову на протяжении всего его литературного творчества.

Но особенно ясно ощущается присутствие великого А.С. Пушкина в тех произведениях Н.А. Некрасова, которые относятся к середине пятидесятых годов, когда благодаря новому изданию А.С. Пушкина Н.А. Некрасов возобновил своё общение с великим поэтом.

Так, для одного из лучших своих стихотворений, написанных в этот период, «Праздник жизни – молодости годы...», он использовал словесную формулу пушкинского «Евгения Онегина»:

Блажен, кто праздник жизни рано
Оставил...

В поэме «Саша», законченной в том же 1855 году, читая такую строчку:

Что же молчит мой озлобленный
ум?.. –

(I, 358)

вспоминаем об А.С. Пушкине, так как здесь опять-таки явная цитата из великого поэта, который в образе Евгения Онегина дал портрет человека двадцатых годов

С его озлобленным умом.

И в критических статьях, и в рецензиях, и в фельетонах, и в водевилях, и в юмористических журнальных стихах Н.А. Некрасов так часто обращается к А.С. Пушкину, так легко и свободно применяет во всякой, даже в случайно подвернувшейся фразе ту или иную цитату из литературного наследия великого поэта, порою переосмысляя её, так находчиво вводит в свою стихотворную речь целые фрагменты из А.С. Пушкина, что, читая его, обнаруживаешь буквально на каждом шагу, до какой степени крепко усвоено им всё пушкинское наследие, как прочно вошло оно в его умственный обиход, какой драгоценной – и привычной! – собственностью стало оно для него.

Однако из сказанного вовсе не следует, что Н.А. Некрасов, великий новатор, самобытнейший из русских поэтов послепушкинской эпохи, был пленником А.С. Пушкина, его подражателем, подобно десяткам эпигонов. Преклоняясь перед поэзией А.С. Пушкина, как перед одной из национальных святынь, свидетельствующих о величии русского народного гения, Н.А. Некрасов никогда не забывал, что содержание и направление его собственной поэзии иное.

Библиография

1. Анцыферов, М., Пушкин и Некрасов: социология творчества, Иваново, 1980.
2. Некрасов, Н. А., Полное собрание сочинений, М., 1950 (Далее всюду сочинения Н.А. Некрасова цитируются по этому изданию, с указанием в тексте тома и страницы. Римская цифра обозначает том, арабская – страницу).
3. Пушкин, А. С., Избранные сочинения в двух томах, М., 1978. – т. II.
4. Чуковский, К. И., Мастерство Некрасова, М., 1962.

FORMAREA CAPACITĂȚII FONOLOGICE LA STUDENȚII STRĂINI (TURCI)

Summary

In this article we have the goal to emphasize the phonetic particularities of the Romanian language in relation to the Turkish language, thus facilitating the learning process of the Romanian language by the Turkish students. At a simple confrontation one can notice that the Romanian phonetic system presents differences from the phonetic sounds of the Turkish language. We will specify the basic rules of pronunciation of the vowel sounds, consonants, diphthongs and triphthongs of the Romanian language for the formation of the phonological capacity in the Turkish students. We note that the formation of the phonological capacity is achieved at the incipient stage of the study of a language, and the success depends on the skills and professional competence of the teacher.

Studierea unei limbi străine este un proces complex, iar reușita demersului didactic depinde de măiestria și competențele profesionale ale pedagogului, de strategiile didactice aplicate cu multă îndemânare de acesta. Fiecare lecție constituie o unitate structurată într-un anumit fel, care asigură însușirea conștientă și activă a unor cunoștințe variate de limbă și formarea priceperilor și deprinderilor de folosire corectă a lor. În prima fază, la nivel începător, sunt prezentate probleme de fonetică și fonologie, de vocabular și de gramatică care sunt fixate prin exerciții variate și numeroase, iar mai târziu, în faza a doua, apar structuri conversaționale axate atât pe problemele din prima parte, cât și pe teme uzuale care cuprind cele mai frecvente situații de comunicare din universul cotidian și din experiența personală.

Unul din obiectivele esențiale pe care le urmărește profesorul în procesul de predare-învățare a limbii române la studenții străini la nivelul începător este formarea capacității fonologice. Conform CECR, prin capacitatea fonologică se are în vedere „o cunoaștere a percepției și o aptitudine de a percepe și de a produce: unitățile sonore ale limbii (foneme) și realizarea lor în contexte specifice

(alofone), trăsăturile fonetice care disting fonemele, compoziția fonetică a cuvintelor, prozodia sau fonetica frazei” [1, p.96].

Pentru realizarea acestui deziderat e necesar să pornim de la ideea că fiecare limbă se caracterizează prin particularitățile sale fonetice, având propriul sistem de pronunțare. Astfel vorbitorii unei limbi diferă de vorbitorii altei limbi anume prin pronunțarea deosebită a vocalelor și a consoanelor, iar rostirea corectă într-o limbă presupune producerea exactă a sunetelor limbii respective.

Prin termenul pronunțare sau pronunție (considerate sinonime) se înțelege „1. Rostirea unui sunet, a unei silabe, a unui cuvânt . 2. Mod de a rosti un sunet, o silabă sau un cuvânt.” [2, p. 259]. Astfel orice persoană ce intenționează să studieze o limbă străină, în cazul nostru româna, trebuie să cunoască, în primul rând, particularitățile ei fonetice, sistemul fonetic și fonologic al acesteia. Ideea expusă este împărtășită de autorii manualului „Predarea și învățarea limbii prin comunicare” prin afirmația „dacă vorbitorii doresc cu adevărat să vorbească într-o limbă literară, să respecte modelul ortoepic. Orice limbă are anumite sunete caracteristice, iar neglijarea lor în comunicare trădează originea vorbitorului” [3, p. 116].

În procesul de instruire și formare inițială a capacității fonologice la studenții străini(turci) profesorul va fi preocupat de realizarea următoarelor obiective:

- a articula în conformitate cu anumite reguli sunetele limbii române;
 - a rosti clar toate sunetele;
 - a accentua corect toate cuvintele;
 - a-și îmbunătăți permanent deprinderile articulatorii;
 - a sesiza caracteristicile ortoepice ale limbii române;
 - a reflecta intonația corespunzătoare fiecărui tip de propoziție
- [3, p. 259].

Realizarea acestor obiective este dificilă din cauza mai multor impedimente. O primă piedică poate fi reprezentată chiar de diferențele în sistemul fonetic al celor două limbi: română și turcă.

La o simplă confruntare observăm că sistemul fonetic românesc prezintă deosebiri față de sunetele sistemului fonetic al limbii turce. În aceste condiții atenția profesorului trebuie să fie orientată spre evidențierea particularităților de pronunțare a sunetelor specifice din limba-țintă.

Chiar de la prima întâlnire vom face cunoștință studenților turci cu sunetele limbii române, unde vom preciza că majoritatea se pronunță la fel ca și în limba turcă. Recomandăm ca literele să fie prezentate contrastiv, asocierea între limba maternă și limba studiată îi va permite cursantului să perceapă clar similitudinile și diferențele.

Să comparăm:

<i>Limba română</i>	<i>Limba turcă</i>
<i>Alfabetul român este format din 31 de litere.</i>	<i>Alfabetul turc este format din 29 de litere.</i>
<i>Sunt 23 de consoane și 8 vocale</i>	<i>Sunt 21 de consoane și 8 vocale</i>
<i>B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, Ș, T, Ț, V, W, X, Y, Z</i>	<i>B, C, Ç, D, F, G, Ğ, H, J, K, L, M, N, P, R, S, Ş, T, V, Y, Z</i> <i>Notă: A se observa ca din alfabetul turc lipsesc literele:</i> <i>- Ă, Â, I (diferit)</i> <i>- Q, W, X, Ț</i>
<i>Vocalele sunt: A, Ă, Â, E, I, Î, O, U</i>	<i>Vocalele sunt: A, E, İ, I, O, Ö, U, Ü</i>

În acest context vom pune accent în special pe acele sunete și grupuri de sunete a căror întrebuințare diferă în cele două limbi.

Am observat că majoritatea erorilor se comit în pronunțarea și scrierea vocalelor. Acest fapt se poate explica prin caracterul consonantic al limbii turce. Astfel, în proporție mai mare sau mai mică, apare confuzia între **ă** și **î**. Existența lui **î** în alfabetul turc îi determină pe cursanți să nu facă deosebire între cele două vocale, rostind în orice situație **î**. Profesorul va obține articularea corectă a

vocalei **ă** doar prin exersare permanentă, urmărind progresul și acuratețea în pronunțarea cursanților.

Un alt exemplu de eroare este **i**, deoarece acesta are în limba română trei modalități de pronunțare:

[i] vocalic, plin – *inel, vin, mire, ginere, prieten* (acesta nu prezintă dificultate);

[i] semivocalic, articol hotărât – *pomii, studenții, prietenii*;

[i] nesilabic, semnul pluralului – *pomi, prieteni, cărți, flori*.

Astfel în realizarea fonetică a lui **i** cursantul deseori este confuz, indecis pe care modalitate de pronunțare să o abordeze. Încă un moment pe care îl vom preciza în raport cu litera **i** este că în limba română **I** majuscul apare fără semnul diacritic, spre deosebire de limba turcă unde scriem **İstanbul** și nu **Istanbul**.

Dificultăți în pronunțare, dar și de utilizare corectă prezintă diftongii și triftongii, îmbinări de sunete vocalice absente în limba turcă. Vom lucra delicat cu aceste fenomene fonetice, insistând asupra proceselor de monoftongare și diftongare, iar tehnicile recomandate le vom preciza mai jos.

Ne permitem constatarea că, dintre sunetele specifice limbii române, și unele consoane prezintă inconveniente. Dacă pornim de la ideea că în limba turcă fiecare literă reprezintă un sunet și invers (*este o limbă fonetică, două sau trei litere nu se combină niciodată, formând un alt sunet*), atunci trebuie menționate în limba română grupurile de litere: **ce, ci, ge, gi, ghe, ghi** și **x** care trezesc probleme studenților turci la pronunțat și scris. O precizare a situațiilor de utilizare a fiecărui grup de sunete și o exersare asiduă garantează o bună însușire a ortoepiei și ortografiei limbii române.

Prin urmare la nivelul incipient de predare-învațare a limbii române de către studenții străini (turci) un rol important îl are formarea pronunției. V Șerban afirmă că „pronunțarea trebuie să aibă în vedere nu numai sunetele vocalice și consonantice, ci și elementele sonore care le însoțesc: intonația, accentul, ritmul (tempo-

ul), precum și succesiunea combinațiilor de sunete și de silabe în cuvinte și a acestora în propoziții și fraze în fluxul vorbirii [5, p. 3].

În consecință, o altă eroare fonetică asupra căreia dorim să atragem atenția este accentuarea mobilă, instabilă, neregulată în limba română. Pentru un vorbitor de limba turcă care, de regulă, accentuează pe ultima silabă, iar în cazul neologismelor pe penultima, o astfel de deplasare a accentului produce numeroase dificultăți.

Drept concluzie, se poate spune că erorile fonetice sunt cauzate în procent foarte ridicat de sistemul fonator al limbii materne - turca.

Pentru o bună formare a capacității fonologice la studenții turci se recomandă a fi rezolvate exerciții de ordin fonetic, de despărțire a cuvintelor în silabe, ceea ce facilitează identificarea sunetelor în cuvânt, ele pot solicita pronunțarea unui sunet la începutul, în interiorul și la sfârșitul cuvântului. Exercițiile aplicate în sala de curs pot fi:

- exerciții de imitare ce constau în repetarea unor sunete, a unor grupuri de sunete și a unor cuvinte;
- exerciții structurale (substituție, transformare, completare), în cadrul cărora, studenții trebuie să ofere forma corectă a unor substantive, adjective, verbe;
- exerciții de receptare a unor sunete, grupuri de sunete ori cuvinte pronunțate de către vorbitori nativi;
- exerciții care vizează producerea unor sunete, grupuri de sunete ori cuvinte, pronunțate de către cei care învață limba română ca limbă nematernă.

În concluzie, putem considera că însușirea reușită a unei limbi străine, fie ea română sau altă limbă, constă în axarea pe pornirea de la elementele fonetice de bază către cele complexe, respectând principiul cercurilor concentrice, pentru a se obține un fond minim de cunoștințe bine fixat, pe care apoi să se dezvolte elemente mai

complexe de gramatică și vocabular, toate realizându-se pe fondul unui exercițiu susținut de a identifica formele corecte, de traducere și de retroversiune, de completare a spațiilor libere cu formele potrivite, de stabilire a ordinii cuvintelor în propoziție, dar și pe forma dialogului.

Bibliografie

1. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* /Comitetul Director pentru Educație “Studierea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003 (F.E.-P. “Tipogr. Centrală”).
2. Constantinescu Dobridor, Gheorghe, Dictionar de termeni lingvistici, București, 1998.
3. Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului, Chișinău, 2003.
4. Pop, Liana, Moldovan, Victoria, Uricaru Lucia, Scurtă gramatică. Româna ca limbă străină, Cluj, 2002.
5. Șerban, V., Ardelean, L., Predarea limbii române (la cursul intensiv pentru străini. Îndrumări metodice), Timișoara, 1978.

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA STUDENȚI PRIN METODA CONVERSAȚIEI

PETRENCO Liuba, dr., conf. univ.

Summary

The process of teaching and learning the Romanian language that the target language is directed not only toward the acquisition of the raw, but also toward the formation and development of competent authorities rebuilding the efficiency. In the article we'll stop on the following essential component of a communicative context: what is the difference between the competence of communication and the ability of communication, the role of motivation in studying the language of two, the importance of the competence of the communication of professor, we will describe the specificity of the use of the method of conversation in the development of the competence of communication.

Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă-țintă este orientat nu doar spre însușirea materiei, dar și spre formarea și dezvoltarea unor competențe de relaționare eficientă.

În procesul de formare / dezvoltare a competenței de comunicare în grupele aolingve este necesară diferențierea termenilor de *capacitate de comunicare* și *competență de comunicare*. *Capacitatea de comunicare* este determinată genetic, fiind ereditară, iar *competența de comunicare* este un produs al învățării și se dobândește prin educație în cadrul societății.

De aceea, în cazul capacității de comunicare vorbim de o potențialitate, de ceva care există sau care poate fi cultivat și dezvoltat la elev. Pe când în cazul competenței de comunicare, profesorul trebuie să formeze abilități, priceperi, atitudini, care ar valorifica predispozițiile native.

Slama-Cazacu T. susține că „Dacă funcția principală a limbajului este cea de comunicare, aceasta din urmă poate fi discutată ca realizare a limbajului considerat ca proces a doi poli” [3, p.102] și definește conceptul de competență comunicativă ca pe o capacitate de a prezenta propriile intenții, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum și de a percepe interlocutorul în vederea inițierii unui dialog în procesul de învățământ. În educație, capacitatea de comunicare determină înțelegerea dintre profesor și elev în vederea atingerii scopurilor și desfășurării activității de învățare.

La fel, este oportun să facem distincție la nivelul conceptelor *competență comunicativă* și *competență lingvistică*. Competența lingvistică se referă la nivelul abilităților de utilizare a cuvântului cu diverse semnificații, de a crea limba și a produce/înțelege enunțuri, de a manipula un limbaj în baza cunoașterii lingvistice, reflectată în formularea inițială a mesajului. Prin competența comunicativă se are în vedere evidențierea caracteristicilor individuale ale repertoriului pentru facilitarea înțelegerii mesajului.

Este important să accentuăm că o comunicare eficientă este întotdeauna dependentă de contextul realizării.

Formarea competenței de comunicare în limba română atât pentru elevii cât și pentru studenții alolingvi necesită o motivație serioasă. Lipsa de motivație în procesul de studiere a limbii române de către alolingvi este menționată, probabil, cel mai frecvent.

În dezvoltarea competenței de comunicare, alimentată de o motivație bine definită, clară, se ține cont de abilitățile de relaționare ale indivizilor, de cunoștințele pe care le dețin interlocutorii și de gradul de conștientizare a dependențelor care se stabilesc între cei care comunică.

Competența de comunicare include componenta lingvistică, sociolingvistică și pragmatică. Între aceste componente există un raport de interdependență care se realizează în practică prin activitatea de producere, receptare, interacțiune și mediere a mesajului emis.

Pornind de la ideea că școala trebuie să pregătească elevul pentru viață, să formeze un cetățean activ, curriculumul școlar prevede dezvoltarea competenței de comunicare interculturală. În ultimii ani, formarea/dezvoltarea competenței de comunicare interculturală a devenit o prioritate și pentru instituțiile superioare de învățământ în cazul sprijinului acordat studenților internaționali, dar și pornind de la faptul că în Republica Moldova coexistă mai multe identități culturale. Astfel, prin dialogul social intercultural și acceptarea diversității culturale se promovează plurilingvismul și multiculturalismul, se formează caracteristici ale unei comportament european. Abordarea interculturală concentrată asupra dezvoltării competenței de comunicare interculturală este obiectul preocupărilor disciplinei Limbii române ca limbă nonmaternă/străină.

Astfel, este foarte important ca elevii alolingvi să cunoască elementele propriei lor culturi, dar și anturajele culturale de interpretare a realității prezente la interlocutorii săi. În caz contrar, mesajele în limba romană vor fi interpretate pe baza reperelor

propriei lor culturi și acest lucru poate conduce la interpretări greșite și comunicare inefficientă. Evitarea interpretărilor de acest gen depinde în mare măsură de profesionalismul cadrului didactic.

Pentru a spori performanțele elevilor, mesajul profesorului, în *comunicarea didactică*, trebuie să fie corect, să aibă relevanță, forță și intensitate, să fie insistent pentru a induce comportamentul intenționat, să îmbine adecvat comunicarea *verbală* cu cea *paraverbală* și cu cea *nonverbală*. Pentru a asigura eficiența emiterii de mesaje, important este tactul comunicativ, care constă în utilizarea unui limbaj adecvat, accesibil și favorabil, nuanțat expresiv, menit să atragă și să mențină atenția, să trezească interesul elevilor și să asigure un climat socio-afectiv agreabil. Limbajul paraverbal, ca și cel nonverbal contribuie la susținerea și întărirea mesajului verbal sau, dimpotrivă, la subminarea lui.

Marin Stoica sintetizează caracteristicile competenței de comunicare a profesorului astfel:

- inteligență, ca instrument de cunoaștere, înțelegere, invenție și reușită în rezolvarea situațiilor educative;
- memorie manifestată în rapiditatea întipăririi și stocării informației, în recunoașterea și reproducerea acesteia în mod selectiv;
- capacitate de comunicare: fluența vorbirii, bogăția vocabularului; fluența asociativă, asociația rapidă a ideilor; curgerea logică a ideilor; vorbirea cu atribute estetice; încărcătură emoțională, mesaj ectosemantic;
- gândire logică, sistematizată și divergentă, care oferă posibilitatea analizei unei probleme din mai multe unghiuri, găsirea soluției celei mai eficiente de rezolvare;
- spirit de observare dezvoltat, curiozitate științifică și inițiativă;
- imaginație constructivă care-i permite să facă din fiecare lecție un act de creație cu deschidere spre problemele vieții;

- atenție concentrată, dar și distributivă în mai multe direcții: conținutul comunicării, forma expunerii, ritmul vorbirii adecvat auditoriului și reacția acestuia la mesajul didactic prezentat;

- dicție: pronunțare corectă și clară a cuvintelor, accente logice pe ideile de bază și scurte pauze psihologice, pentru a sublinia esențialul [4, p.184-185].

Pentru întrunirea acestor caracteristici și pentru reușita demersului didactic este nevoie de o bună pregătire de specialitate, o bună cunoaștere și aplicare a noutăților din științele psihopedagogice, dorința de a-ți îmbogăți continuu strategiile didactice, ținând pasul cu inovațiile din domeniu, dar aplicându-le selectiv și creator. În așa fel, cadrul didactic va putea să ajungă la „măiestria pedagogică” sau „arta de a preda”, adică să dobândească anumite „calități didactice” precum:

- capacitatea de a expune clar și convingător;
- concizia și precizia formulărilor;
- plasticitatea vocabularului;
- „tact pedagogic”, adică „simțul măsurii în toate”. [2, p.17]

Auzim des că unii elevi alolingvi nu vor să studieze limba română deoarece nu le place profesorul respectiv sau materia respectiva. Motivația și interesul pentru o disciplină o poate condiționa și relația de comunicare eficientă dintre elev și profesor.

Pentru stabilirea unei comunicării eficiente profesorul trebuie să atribuie activităților un caracter mai dinamic și mai interesant, prin selectarea unor metode și tehnici stimulatoare și a unor teme lexicale atractive. Una dintre cele mai eficiente metode de dezvoltare a competenței de comunicare în grupele de studenți alolingvi este metoda conversației.

Conversația, ca metodă dialogată, este dialogul permanent dintre profesori și elevi pe teme științifice și de educație. [2, p. 106] La lecție poate fi utilizată atât conversația didactică, cât și cea

euristică. *Conversația didactică* antrenează studenții în formularea întrebărilor și a răspunsurilor la nivelul reproducerii materiei cu intervenții creative în ea. Avantajul acestui tip de conversație constă în: ordonarea gândirii; în stabilirea unei afecțiuni de cunoaștere; în strtificarea informației acumulate și pregătirea studentului pentru o reproducere operativă în momentele de necesitate a unui volum de informație cu trecere treptată la o conversație productivă. *Conversația euritică* antrenează studenții într-un schimb de întrebări și răspunsuri la nivel superior, cu intervenții de atitudini, de valorificare productivă și creatoare a materialului informațional. Studenții efectuează diverse investigații în setul informativ stocat în memoria lor, compară, aleg, grupează, probează până descoperă răspunsul.

Aplicarea acestei metode este foarte largă. Cel mai frecvent aceasta metodă este aplicată la primul nivel de operaționalizare și anume la etapa de captare, dar poate fi propusă și la alte etape ale lecției. De exemplu, la o lecție de fixare a cunoștințelor gramaticale formarea deprinderilor de utilizare a fenomenelor gramaticale se poate realiza printr-o conversație introductivă, care precizează cunoștințele acumulate la lecțiile anterioare, de exemplu: cazurile limbii române, cazul Genetiv și Dativ, stăruindu-se asupra exemplelor: *Ți-am dat ieri cartea mea. Cui i-am dat cartea? – Ție... .* Este important ca exemplele să fie bazate pe situații reale. În așa mod, blocajele de comunicare care deseori sunt niște consecințe ale unor acțiuni inconștiente pentru unii elevi vor fi înlăturate, iar calea cea mai eficientă în asemenea situații este aplicarea unor metode și activități eficiente care sunt orientate spre succesul profesional.

Bibliografie

1. Cristea, S. Dicționar de pedagogie, Litera Internațional, Grupul Editorial Litera, Chișinău – București, 2000.
2. Goia, V., Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000.

3. Slama-Cazacu, T., Psiholingvistica – o știință a comunicării, ALL EDUCATIONAL, București, 1999.

4. Stoica, M., Psihopedagogia personalității, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.

ИСПАНСКИЙ ИСТОЧНИК СКАЗКИ А. С. ПУШКИНА «О ЗОЛОТОМ ПЕТУШКЕ»

ДАМЬЯН Надежда, старший преподаватель

Summary

The author refers to the last tale of A.S. Pushkin. "Tale of the Golden Cockerel". It reveals that the basis of the tale is the Spanish legend about an Arab astrologer. Legend was heard by the American writer Washington Irving, when he was in the city of Granada at the Alhambra Palace. This legend served as a source of Pushkin's fairy tale. The article presents a comparative analysis of legend and fairy tale, to identify common and distinctive features.

В сентябре 2015 г. в испанском городе Гранада, в рамках XIII Конгресса МАПРЯЛ, состоялось открытие памятника великому русскому поэту А. С. Пушкину, к которому с глубоким уважением относятся в этой стране. Поэт в своем творчестве не обошел испанскую тематику. Так, в 1830 г. появилось стихотворение «Перед испанкой благородной», а в 1834 г. Пушкин пишет «Сказку о золотом петушке», одним из источников которой стала легенда американского писателя Вашингтона Ирвинга, помещенная в его книге «Альгамбра», созданная во время его пребывания в Гранаде [1, с. 8].

В легенде В. Ирвинг использовал материал своих исторических сочинений, над которыми он работал во время пребывания в Альгамбре: «История покорения Гранады» (1829 г.), «Легенды о завоевании Испании» (1835).

Необходимо подчеркнуть, что «Сказка о золотом петушке» А. С. Пушкина сравнительно мало привлекала внимание исследователей. В историко-литературных статьях и

комментариях можно найти очень скупые и неточные сведения о последней сказке А. С. Пушкина.

Отсутствие фабулы в «Сказке о золотом петушке» привело к мысли, что эта сказка имеет литературный источник [1, с. 8].

Впервые на этот источник указала А. А. Ахматова в статье «Последняя сказка Пушкина»: «Мне удалось найти источник «Сказки о золотом петушке». Это - «Легенда об арабском звездочете» Вашингтона Ирвинга» [1, с. 9 – 33].

В 20-30-е гг. XIX в. В. Ирвинг был очень популярен в России. Переводы его произведений печатались во всех известных российских журналах того времени: «Вестник Европы», «Сын Отечества», «Телескоп» и др. Что касается Пушкина, то в его библиотеке находились произведения Ирвинга на французском языке.

Легенды и предания, напечатанные в сборнике «Альгамбра», сделались предметом обсуждения русских критиков, которые отмечали воздействие В. Ирвинга на творчество А. С. Пушкина, об этом, прежде всего, писали Н. Полевой и М. Алексеев.

Знакомство А. С. Пушкина с «Альгамбрскими легендами» В. Ирвинга можно датировать 1833 г., когда появились первые строки: «... год, другой проходит мирно...».

Сюжет «Легенды об арабском звездочете» чрезвычайно сложен, с чудесными происшествиями и со всеми аксессуарами псевдоарабской фантастики, которую сам В. Ирвинг характеризовал как «горун-аль-рашидовский стиль» [5, с. 20 – 2 2].

Насколько близка фабула «простонародной» сказки Пушкина к легенде В. Ирвинга становится ясным при параллельном сличении текстов:

Негде, в тридевятом царстве,
В тридесятом государстве

Жил-был славный царь Дадон.
Смолоду был грозен он
И соседям то и дело
Наносил обиды смело;
И под старость захотел
Отдохнуть от ратных дел
И покой себе устроить [3, с. 442].

«В давние времена, много сотен лет назад, в Гранаде, правил мавританский царь по имени Абен Габуз. Он был, так сказать, воитель на покое: смолоду он только и делал, что разорял и грабил соседей, а, состарившись, решил зажить со всеми в мире» [2, с. 146].

Сходство ситуаций полное. Биографии царя Дадона и царя Абен Габуза совпадают. Если сравнивать талисманы, используемые в сказках, то можно заметить: у Ирвинга звездочет, дабы удовлетворить государя, повелел воздвигнуть башню, которую венчал шпиль, а на нем бронзовые изваяния: всадник-мавр со щитом на одной руке и копьем в другой, острием кверху. У Пушкина – мудрец преподнёс царю живого золотого петушка, которого водрузили на спицу крыши дворца. За петушком царь мог наблюдать каждый день из своего окна.

У обоих писателей в произведениях наблюдается торг, в ходе которого раскрывается характер каждого персонажа: ... *ты мне талисман, а я тебе – любую просьбу выполняю...*

Талисманы в обоих произведениях ведут верную службу, чтобы спасти царей от беды, однако, тревогу бьют по –разному. Ирвингский талисман, по словам Звездочёта, во время опасности должен встрепенуться, закричать и повернуться в нужную сторону. Пушкинский талисман это и делает, однако, добавляет: «Царствуй, лёжа на боку!» Когда беда приходит с востока, петушок не просто встрепенулся – забился.

У В. Ирвинга войны царя отправляются в горы, куда указал талисман, находят готскую принцессу, не встречают неприятеля и приводят принцессу к Абен Габузу.

У А. С. Пушкина ситуация сложнее: в поход на восток отправляются царские сыновья, когда кричит петушок, но не возвращаются, тогда сам Дадон отправляется на войну, встречает шамаханскую царицу, влюбляется в неё, забывая о смерти сыновей.

Совпадения наблюдаются и в сцене расправы. У Пушкина талисман «золотой петушок» становится орудием казни царя-клятвопреступника:

Петушок спорхнул со спицы

И царю на темя сел.

Встрепенулся, клюнул в темя.

С колесницы пал Дадон!

Охнул раз, - и умер он...

У Ирвинга – «...царский гнев обрушился на звездочета. Однако он вместе с царевной проваливается сквозь землю. Соседи, которых царь со своим волшебным всадником задирает, изводит и громил, кинулись на него со всех сторон... Наконец Абен Габуз умер и был предан земле [2, с. 160].

Можно предположить, что характеристика царя в «Легенде об арабском звездочете» могла поразить Пушкина как полное совпадение с его представлениями о российском императоре Александре I.

Из истории известно, что Шемаха (ныне город в Азербайджане) в 1820 г. была присоединена к России. Поэтому месть царю-завоевателю ассоциативными нитями могла быть связана с этим событием. В образе Дадона могли отразиться два царя, из которых один Пушкина «не жаловал», а другой – «под старость лет упек в камер-пажи».

Таким образом, восточная легенда о талисмане, охранявшем город, превратилась в русскую сказку, в языке

которой много фольклорных элементов – это и зачин «негде в тридевяти царстве» и характерные для русской сказки выражения - «побитая рать», «побоище»; просторечные выражения: «глядь – ан с востока лезет рать», «люди, на конь», «петушок угомонился», «сына меньшего шлёт на выручку большого» и т.д. Из русских сказок заимствовано слово «шамаханская» («шамаханский шелк»), да и имя Дадон – имя злого царя – взято из русской народной сказки о Бове Королевиче.

Слово Дадон (очень хочется сравнить с долдоном!). И имя – то неприятное, так и режет слух, как будто по пустой бочке бьёт: да – дон – н, да – дон – н. [4, с. 58]

По своему тону и содержанию «Легенда об арабском Звёздочёте» напоминает те восточные сказки, которые в XVIII в. были обычным шифром политической сатиры. Отсюда становится понятным обращение А. С. Пушкина именно к этому источнику для создания политического памфлета – «Сказку о золотом петушке».

Литература

1. Ахматова, А. А., Сочинение в двух томах, Т. 2, Проза, Переводы, Москва, 1986.
2. Ирвинг, В., Альгамбра, Москва, 1979.
3. Пушкин, А. С., Сказка о золотом петушке, Т. 3, Москва, 1955.
4. Танкова, Н. С., Добрым молодцам урок. //ж. Литература в школе №2, 1999.
5. Фильштинский, И. М., Андалусия в изображении В. Ирвинга // сб. Альгамбра, Москва, 1979.

METODE DE DEZVOLTAREA A COMPETENȚEI COMUNICATIVE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBĂ ROMÂNĂ ÎN GRUPELE DE STUDENȚI STRĂINI

NEAGA Liliana, lector

Summary

This paper presents a few traditional and modern methods used in the practice of Romanian language teaching. Our goal was to discover what methods are still used in the teaching of Romanian. The conclusion is that traditional methods still coexist with modern ones, an eclectic approach being efficient in teaching Romanian.

Noțiunea de competență de comunicare a evoluat foarte mult, înglobând astăzi domenii de cunoaștere din ce în ce mai vaste. Consiliul Europei consideră că există șase componente ce constituie competența de comunicare:

- lingvistică,
- socio-lingvistică;
- discursivă;
- socio-culturală;
- strategică;
- socială.

Competența de comunicare într-o limbă străină este o componentă a competenței de comunicare în limba maternă. Prima este considerată ca o capacitate globală, dobândită de către studenți de-a lungul anilor, a doua este definită ca o capacitate lingvistică și se va realiza prin intermediul orelor de limbă străină, în cazul nostru limba română. Științele educației au definit competența de comunicare în primul rând prin capacitatea de a activa cunoștințe, de a manifesta atitudini, de a le contextualiza în sfera interrelaționării. Complexitatea procesului trebuie văzută și din perspectiva implicațiilor formative pe care le au cele două acțiuni fundamentale: înțelegere de text și producere de text, atât în componenta scrisă, cât

și în componenta orală. Tabelul de mai jos sintetizează schema competenței de comunicare:

	COMPREHENSIUNE DE TEXT	PRODUCERE DE TEXT
ORAL	A asculta	A vorbi
SCRIS	A citi	A scrie

În acest articol ne propunem să discutăm doar despre competența lingvistică, încercînd să scoatem în evidență ce trebuie și cum trebuie să lucrăm în clasă, în cadrul orelor de *Dezvoltarea vorbirii orale și scrise*, cu studenții străini, astfel încît ei să-și dezvolte competența de comunicare în limba română.

În Cadrul Comun European [1, p. 18], competența de comunicare lingvistică se definește prin relația a trei componente specifice: *componenta lingvistică*, *componenta sociolingvistică* și *componenta pragmatică*, prezentate în elementele lor fundamentale ca o sinteză între *cunoștințe*, *aptitudini* și *deprinderi*. Componenta lingvistică vizează formarea *deprinderilor lexicale, fonetice, sintactice*, în vreme ce componenta sociolingvistică valorifică *parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii*, iar componenta pragmatică se concretizează în *utilizarea funcțională a resurselor lingvistice* (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii *schimburilor interacționale*.

Competența de comunicare lingvistică a utilizatorului se observă în realizarea activităților comunicative variate, care implică:

- receptarea,
- producerea,
- interacțiunea, realizate fie în *formă orală*, fie în *forma scrisă*, fie în ambele forme.

În predarea-învățarea unei limbi străine este nevoie de o metodologie aparte care poate să îmbunătățească cunoștințele

globale deja dobândite de student și să-l ajute să redescopere accesul spre lume cu ajutorul altei limbi. Metodele de predare – învățare specifice limbii române ca limbă străină sunt multiple. Pentru a putea dezbate importanța unor metode în asimilarea unor deprinderi și abilități, trebuie să cunoaștem semnificația conceptului: „Privită sub raport funcțional și structural, metoda poate fi considerată drept un model sau un ansamblu organizat al procedeelelor sau modurilor de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunilor parcurse în comun de profesori și elevi și care conduc în mod planificat (programat) și eficace la realizarea scopurilor propuse” [2].

Anul pregătitor pentru studenții străini, parte integrantă a învățământului universitar, este chemat să asigure o pregătire eficientă a acestora în posedarea limbii române, astfel încât ei să se poată integra cu ușurință în activitatea studentească ulterioară.

O primă sarcină este cunoașterea limbii române și acest lucru să le permită însușirea altor discipline din cadrul cursului universitar. O planificare bine întocmită asigură succesiunea și gradarea cunoștințelor în vederea formării priceperilor și deprinderilor trainice în posedarea limbii române. Plecând de la premisa că studenții noștri, în cadrul disciplinei *Dezvoltarea vorbirii orale și scrise*, continua studiul limbii române, având o bază minimă de cunoștințe dobândite anterior în cadrul cursului de bază, revedem și îmbogățim cunoștințele de lexic și gramatică ale acestora, deci terminologie uzuală.

Disciplina *Dezvoltarea vorbirii orale și scrise* abordează problematica însușirii limbii române de către studenții străini, deplasând accentul pe latura pragmatică a învățării limbii române, conținutul programei prevede formarea următoarelor competențe:

- receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare;
- utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată;

– receptarea mesajului scris, din texte nonliterare, în scopuri diverse;

– utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare cu scopuri diverse.

Pentru că a comunica nu înseamnă numai a transmite informații, a stoca elemente de limbă (cuvinte și reguli de gramatică) ci și a reacționa, a conversa, a acționa asupra altuia, va trebui să-i obișnuim pe studenți cu ideea că a comunica înseamnă o practică socială determinată de convenții socio-culturale care indică cine are dreptul să spună ceva, cui, unde, când, cum. Acest lucru presupune existența unor reguli de comportament, de raporturi interumane, de atitudine socială. Dacă la început studenții privesc, citesc, învață, vor trebui să pregătească la rândul lor dezbateri, expuneri, descrieri, jocuri de rol; astfel vor aplica atât comportamentul verbal cât și cel nonverbal, vor fi obligați să comunice scris și oral, să exerseze continuu acest mijloc de comunicare. Metodele aplicate în timpul orelor sunt diverse și propun studenților o activitate complexă, care are menirea să le dezvolte competența de comunicare, dar și să-i motiveze să studieze cu regularitate. În continuare propunem câteva din ele:

Jocul de rol. Este o activitate interesantă care îi face pe cursanți să se implice activ în dezbaterile unei tematici. De exemplu, în cadrul orei de limbă română, profesorul poate oferi studentului un cartonaș cu un rol pe care acesta să-l joace (prieten 1, prieten 2, chelner, director), iar apoi le poate da o situație (de exemplu: *Azi mîncăm în oraș*). Cursanții trebuie să intre în pielea personajului lor și să-și „interpreze” rolul cât mai convingător.

Rebusurile. Rebusurile / cuvintele încrucișate au mare popularitate în rândul studenților și, când sunt create pe baza unui vocabular cu care studenții au mai operat, acestea constituie un instrument bun și pentru exercițiile ulterioare sarcinilor didactice.

Lanțul de cuvinte. Această metodă poate fi utilizată la fiecare temă nouă. Scopul este de a îmbogăți vocabularul studenților prin formarea lanțului de cuvinte (familii de cuvinte): de exemplu la etapa inițială studenții cunosc cuvântul *floare*, ulterior lanțul se completează cu *a înflori, înflorit, florăreasă*.

Jocul de cuvinte (sau cu sinonime, antonime). La ore studenții sunt puși în situația să *îmbrace* un cuvânt, folosind sinonime, antonime, ulterior ei trebuie să le includă în îmbinări de cuvinte și propoziții.

Mai întrebă-mă. Studentul primește o fișă pe care este scris un cuvânt. El arată fișa colegilor, aceștia trebuie să formuleze cât mai multe întrebări cu acest cuvânt. De exemplu: cuvântul *a cumpăra*,

Ce cumperi; de unde cumperi; pentru cine cumperi; când cumperi; cu cine cumperi ș.a. Pentru formularea întrebărilor pot fi enunțate anumite condiții de exemplu: utilizați timpul trecut sau cazul vocativ ș.a)

Metoda *privitului pe gaura cheii* (looking through the key-hole) este o metoda complexa, vizînd astfel probele orale și scrise. Este o metodă care ajută și implicit dezvoltă deprinderile lingvistice și mentale ale studentului. Pentru ca obiectivele propuse sa fie atinse se folosesc mai multe tipuri de itemi. La orele noastre am folosit itemi de transformare, concretizîndu-i în diferite sarcini. De exemplu: Puneți verbele din paranteze la timpul prezent:

Eu (a aranja) cărțile pe poliță.

Ana (a curăța) covorul.

Mama și tata (a spăla) geamurile.

Tu (a uda) florile.

Noi (a pregati) casa de sărbătoare.

Un alt tip de itemi sunt cei subiectivi care permit testarea deprinderilor care vizează originalitatea, creativitatea și caracterul personal al răspunsului. Acești itemi cer elevului un efort de gîndire

și de organizare a gândirii pentru a se exprima în mod coerent. Acest item poartă denumirea *de povestire după desene* (talking about this drawing) și se aplică atât pentru evaluarea deprinderilor de comunicare orală cât și scrisă. Astfel se pot povesti fotografiile decupate din reviste diferite desene, benzi desenate e.t.c. De exemplu la tema *Profesii*, dascălul cere studentului să recunoască persoanele și obiectele din desen, iar apoi să povestească în propoziții simple cele văzute.

Dezvoltarea competențelor de comunicare a studenților străini merge în pas cu cunoașterea realității. Prin metodele aplicate la disciplina *Dezvoltarea vorbirii orale și scrise*, am deprins studenții să se descurce în anumite situații concrete pentru a le facilita integrarea în societatea noastră, dar și pentru a-i pregăti pentru activitatea studentăască. Aceste metode creează acea posibilitate *de a-ți da drumul la gură* (în limbaj popular), ceea ce înseamnă foarte mult în învățarea unei limbi străine. De asemenea caracteristica acestor metode este și faptul că oferă studentului posibilitatea de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite în situații noi și variate. Acest tip de metode (atât tradiționale, cât și moderne) permite o oarecare libertate de exprimare chiar dacă subiectul discuției este fixat, totuși cursanții își pot alege propriile sale cuvinte și expresii potrivite cu subiectul dat.

Bibliografie

1. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* /Comitetul Director pentru Educație “Studierea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003 (F.E.-P. “Tipogr. Centrală”).
2. Cergăhit, I., *Metode de învățământ*, EDP, București, 1973.
3. Lado, R., *Predarea limbilor – o abordare științifică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.

PREDAREA OMONIMELOR LA ORELE DE LIMBA RUSĂ

UNTILĂ Tatiana, lector

Summary

At a time when the world is changing and in a rush to migrate from one place to another, from one corner of the world to another, regardless of the factor that causes these things, phenomena behave the same language. It's not rare practice of migration or loan words from one language to another. This leads to changes, which some would welcome, others refute them. These loans often causes confusion, given that the words sometimes migrated coincide with some words or forms of words existing in the 'host'. Such situations create favorable factors for the occurrence of homonyms.

Într-o perioadă în care lumea este în permanentă schimbare practica de migrare sau de împrumut a cuvintelor dintr-o limbă într-alta este un fenomen obișnuit. Acest fapt duce la schimbări, pe care unii le consideră binevenite, alții le contestă. Împrumuturile deseori provoacă confuzii, dat fiind faptul că uneori cuvintele ce au migrat coincid cu unele cuvinte sau forme ale cuvintelor deja existente în limba „gază”. Astfel de situații creează factori favorabili pentru apariția omonimelor.

Tema omonimiei este interesantă atât prin specificul ei, cât și prin dificultățile în însușirea temei date de către studenți. Aceste dificultăți apar în urma confundării omonimelor și a cuvintelor polisemantice. Dat fiind faptul că fenomenul omonimiei se studiază în școală, ne-am propus să prezentăm câteva metode de predare-

învățare a omonimelor la lecțiile de limba rusă în grupele de studenți filologi.

Instrumentele necesare în procesul de predare – învățare sunt manualul „Русский язык” (autor A. V. Dudnikov), manualul „Русский язык и литература”, clasa a 5-a (pentru școala cu predare în limba rusă), tabla, fișele, calculatorul (pentru prezentarea Power-Point), dicționarele.

În procesul de predare-învățare utilizăm mai multe metode: metoda *explicației*, metoda *exercițiului*, metoda *conversației euristice*, *brainstorming-ului*, etc.

Omonimia reprezintă coincidența fonetică a două sau mai multe unități lexicale, a formelor gramaticale, sau a afixelor formative ale cuvintelor. *N.G. Golîto* susține spunea: „cuvintele omonime corelează cu fenomenele realității independent unul de altul” [2, p. 126].

De exemplu: **клуб** (молодёжный) – **клуб** (пыли), **потолок** (комнаты) – **потолок** (в ступе), **-к-** (стир-к-а) – **к** – (дым **-к** -а) etc. [1, 16]

În limba rusă, în dependență de unitățile lexico – morfologice și fonetice ce se pot implica în relația de omonimie, distingem următoarele tipuri de omonime:

- ✓ *lexicale* (omonime totale);
- ✓ *morfologice* (omoforme);
- ✓ *fonetice* (omofone);
- ✓ *grafice* (omografe).

Spre deosebire de omonimele lexicale, care sunt *omonime totale*, celelalte sunt *omonime parțiale*.

Se cunosc câteva căi de apariție a omonimelor în limbă. Una din ele este *îndepărtarea* prea mare a unuia dintre sensurile lexicale ale cuvântului polisemantic și perceperea lui deja ca un cuvânt cu sens total diferit. Un al motiv al apariției omonimelor este îmbogățirea vocabularului limbii prin *împrumutul* cuvintelor din alte

limbi, drept rezultat apar coincidențe fonetice sau grafice: **лук** (din germană *растение* – seapă) – **лук** (оружие – *armă*) etc.

Metoda explicației și a conversației euristice este utilizată pentru prezentarea definiției omonimelor care sunt cuvintele ce reprezintă aceeași parte de vorbire, cu *sens diferit*, dar care au formă și corp fonetic identic în toate formele flexionare. Spre exemplu: **ключ** (родник) – **ключ** (отмычка), **наряд** (одежда) – **наряд** (деловой документ), **мир** («вселенная») – **мир** («покой»); **коса** (девичья) – **коса** (орудие) – **коса** (песчаная); **лук** (растение) – **лук** (оружие).

După proveniență, omonimele lexicale se împart în două grupuri: a) cuvintele, semnificația cărora nu are niciun punct de tangență cu a celuilalt, de exemplu: **рысь** (хищное животное) – **рысь** (бег лошади) etc.; b) cuvintele polisemantice, care pe parcurs s-au îndepărtat atât de mult din punct de vedere semantic, încât au încetat a mai fi considerate sensuri ale aceluiași cuvânt [1, p. 16].

Metoda *exercițiului* este utilizată pentru consolidarea materiei. Studenților li se propune următoarea sarcină:

• *selectați din textul propus omonimele. Explicați semnificația acestora cu ajutorul dicționarelor explicative.*

В море суши полоса/ Называется **коса**,/ И у девушки **коса**/
Цвета спелого овса. / На траве лежит роса, - / Косит травушку **коса**./
У меня один вопрос:/ **Сколько есть на свете кос?**

• *Găsește omonimele. Formează cu ele îmbinări de cuvinte.*



Deoarece în exemple apar și cuvinte polisemantice (de exemplu: **шишка** (соцветие и плод хвойных) – **шишка** (бугорок на теле человека), studenților li se va atrage atenția la felul cum sunt prezentate dicționare omonimele și cuvintele polisemantice. Drept exemplu poate servi următorul tabel:

	Отличие	примеры
Омонимы	ЛЭС не имеют смысловой связи, друг из друга не выводимы.	<i>Лук</i> – растение, <i>лук</i> - оружие
	В толковом словаре - разные статьи	<i>Лук 1</i> - <i>Лук 2</i> -
Многозначные слова	В отдельных ЛЭС многозначного слова есть общие признаки.	<i>Зелёный</i> : 1) цветной (платье); 2) незрелый (абрикос); 3) неопытный (юноша)
	В толковом словаре – одна статья.	<i>Зелёный</i> : 1)... 2)... 3)...

Un alt grup de cuvinte îl prezintă *omoforme* (omonimele morfologice). *Omoforme* sunt cuvintele ce se scriu și se pronunță identic, dar au sens diferit. Ele se clasifică în:

✓ omoforme, ale **aceleiași** părți de vorbire (**есть** - инфинитив со значением «принимать пищу» și **есть** – форма 3-го лица ед.числа настоящего времени от *быть*), în cazul dat *verb*;

✓ omoforme ale diferitor părți de vorbire («**залив**» - существительное, «**залив**» - деепричастие), aici *substantiv* și *verb* în gerunziu.

Se propune exercițiul:

• *utilizați cuvintele de mai jos în propoziții simple, demonstrând că ele sunt omoforme:*

печь, дали, стих, жгут, мыла.

Putem apela la metoda conversației euristice și explicației. De exemplu:

• *spuneți, prin ce se deosebesc omofonele de omonimele lexicale? Argumentați.*

În continuare, vor fi prezentate *omofonele* (omonimele fonetice) care sunt cuvinte ce se pronunță identic, dar se scriu diferit și au sensul lexical diferit.

Atunci când vorbim despre omofone, un rol important îl are *legea fonetică a sfârșitului de cuvânt* (фонетический закон конца слова). Această lege spune că în limba rusă poziția de la sfârșitul cuvântului a consoanelor sonore este una slabă, ele își pierd sonoritatea și se pronunță ca perechea lor surdă: *роз – рос; молод-молот; луг – лук etc.*

O altă lege ce funcționează este *legea reducerii vocalice*. De exemplu: *леса-лиса; чистота – частота, посидел – поседел, снежице – снужице, etc.*

Un alt lucru important este faptul că omofonele, spre deosebire de omonimele lexicale, se exprimă prin diferite părți de vorbire. Aici ele pot fi redate printr-un cuvânt sau un grup de cuvinte: *подложку – под ложку; сухой – с ухой; отмыла – от мыла, etc.*[3, 34]

Omografele sunt cuvintele exprimate prin aceiași parte de vorbire, care se scriu identic, dar se pronunță și au sens lexical diferit, de ex: *зАмок – замОк, Атлас – атлАс, плаЧу – плачУ* și altele.

Aici rolul decisiv îl joacă *accentul*. Anume el face diferența de sens. Iar pentru ca diferența de sens să poată fi observată, aceste cuvinte vor fi prezentate în context.

În concluzie, putem afirma că omonimele au farmecul lor și fără de ele, probabil limba nu ar fi atât de bogată și de frumoasă. Iar dificultățile ce se întâlnesc în procesul de predare-învățare a omonimei pot fi depășite, urmând câțiva pași simpli, dar foarte importanți în acest proces.

Bibliografie

1. Dudnikov, A.V., Русский язык, М., 1974 г.

2. Дубровина, Т. Ю., Горленко, Ф. М., Сузанская, Т. Н., Чернева, Е. Д., Русский язык и литература, 5 класс, 2005.
3. Шанский, Н. М., Современный русский литературный язык, 1988.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

БОБРОВА Юлиана, преподаватель

Summary

How to make the lesson interesting, useful, effective and developmental and how to take the students interest not only in a certain subject, but also in the educational process on the whole? The problem of arousing learners interest in studying is the most up-to-date nowadays.

Безусловно, важнейшими задачами в системе образования по прежнему остаются – желание дать подрастающему поколению глубокие и прочные знания основ различных наук, выработать навыки и умения, применять их на практике, формировать мировоззрение, добиться, чтобы каждый учащийся овладел наибольшим количеством интеллектуальных процессов. Однако, под воздействием изменений, активно происходящих в современном обществе, стоит задуматься и о смене старых педагогических технологий, либо их отдельных элементов, с целью модернизации образования и с целью успешной реализацией поставленных образовательных целей.

О необходимости применения учениками методов, основанных на практической деятельности, писал еще Я.А. Коменский [7]. Он различал в обучении мышление, речь и деятельность, подчеркивая целесообразность правильного

соединения знаний с практическими действиями. По сути, педагогическая деятельность носит практический характер, но на протяжении уже очень долгого времени, реализуется в рамках традиционного обучения, где основной упор делается на накопление знаний и только после – на их практическое применение.

Психологами доказано что «знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением учащегося, его собственными эмоциями не становятся полезными - это мертвый груз» [4]. В свою очередь, одним из ведущих методистом В.В.Виноградовым, давно ещё было отмечено, что *процесс обучения не только носит двусторонний характер между субъектом и объектом педагогического воздействия, но и находится в тесной связи с творчеством* [2, стр. 27]. Любой урок, практическое занятие, на котором удачно комбинируются различные методы и методики, в некоторой мере является результатом творчества. Но не просто само построение и проведение каждого занятия требует творческого подхода, а и сама схема его проведения требует иного, помимо профессионального, более прогрессивного и современного подхода. На сегодняшний день не достаточно просто произвести профессионально грамотные действия, чтоб успешно реализовать обучающий процесс. За пределами решения познавательных задач, зачастую упускается очень важный компонент, необходимый для полноценной активизации образовательного процесса, а именно – мотив, тот самый интерес, который должен поддерживать эмоциональное отношение учащихся к предмету и который в целом вызывает у детей желание познать изучаемое, а также стимулирует увлечение их этим предметом.

Каковы же пути, позволяющие не только воспитывать у учащихся любовь к предмету, но и повышать стимул к их познанию? Таких путей множество – от использования яркого,

необычного дидактического материала, до разнообразных форм ведения уроков, с применением элементов занимательности. *Одной из форм активизации учебного процесса, сопутствующей вызову как внешних, так и внутренних мотивов учебной деятельности, может стать усиление его практической направленности.*

В данной статье, речь пойдёт не о главных компонентах обязательной образовательной работы (методах, технологиях обучения, формах их проведения, структуре и т. д.), а скорее, об их связи с деятельностью учащихся, самом алгоритме перестройки общего характера обучения, о концепции оптимизации практической направленности в педагогической деятельности.

Прежде всего, стоит упомянуть, что обучение любой дисциплине имеет две формы – устную и письменную. Однако заметим, что основное внимание уделяется речевой направленности процесса обучения: аудированию, говорению, чтению и в последнюю очередь – письму. Не стоит игнорировать тот факт, что именно продукция письменной речи является важнейшей составляющей процесса обучения и, что не менее приоритетным является осуществление именно письменной рецепции.

Некоторые эксперты, такие как Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин, С.Ф.Шатилов [4], придерживаются мнения, что любое движение человека непрерывно соотносится с моделью требуемого конечного результата движения и в случае необходимости подвергается коррекции. Таким образом, формирование навыков – это формирование способности совершать автоматизировано действия или совершать операции. В свою очередь, формирование навыков происходит успешнее, если начинается с простейших операций и обеспечивается, подкрепляется необходимыми знаниями [3, стр. 17]. Отсюда следует, что формирование навыков и умений у учащихся

должно начинаться с их ознакомления со способами осуществления действий, применением необходимого языкового материала, с последующим продолжением обучения через отработку элементарных операций, затем операций сложных, с целью получения на выходе завершённых в практических действиях результатов и приобретения необходимых знаний. Одним словом, формирование навыков и умений требует определённой последовательности и элементарных этапов. Согласно содержанию трудов того же С.Ф.Шатилова, все этапы являются примерно схожими по своему содержанию – это ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный, проще говоря, *этапы ознакомления, тренировки и практики* [4].

Все три этапа формирования речевых навыков и умений планируются и реализуются *через упражнения*. Задачей наставника является грамотное построение образовательного процесса, который может быть достигнут путём дозирования языкового материала и взаимосвязью учебных действий по учебным целям. Другими словами, под чутким руководством профессионала, отрабатывается и оттачивается каждый шаг учащихся через представленное упражнение, которое и определяет основную роль при формировании навыков и умений в целом.

Приступим к рассмотрению первого этапа. При *ознакомлении* учащиеся осмысливают способ действий и получают всю необходимую дополнительную информацию. Начнём с того, что:

- на данном этапе правильным будет начать с подробного инструктирования, проведения совместных со всем классом предварительных упражнений;
- для подготовки и проведения практических работ можно использовать как коллективную, активную работу всего класса,

так и групповую и индивидуальную, для выявления оптимально удобного и продуктивного варианта;

- задания, выполняемые механически, без нужного понимания и активной мыслительной работы, педагогически нецелесообразны, поэтому любая практическая работа должна быть посильна и достаточно трудна, основываться на имеющихся у учащихся знаниях;

- как можно чаще стоит применять на уроках элементы технологий критического мышления, так как именно их использование значительно приближает учебный процесс к реальной жизни, что в свою очередь, способствует облегчению психологического напряжения у учащихся, их скованности, боязни ошибиться и повышает интерес к предмету;

- используйте форму игры на уроке, это повышает активность учащихся, сознательный интерес к предмету;

- начните урок с применения интерактивных методов обучения, таких как вопросно-ответная беседа, проведение дебатов, дискуссий, а также различных видов публикаций письменных работ учащихся, так как данный подход способствует развитию устной и письменной речи, фантазии, познавательного интереса.

Не менее важной является организация следующего, *тренировочного этапа формирования речевых навыков и умений*. Во время тренировки происходит варьируемое повторение осваиваемых действий и их упорядочивание в отдельную систему, которая дает возможность учащемуся сопоставлять свои действия с прогнозируемыми ожидаемыми результатами. В соответствии с задачами данного этапа выделим несколько ключевых аспектов:

- практикуйте как можно чаще письменные формы практических работ, являющиеся приоритетной продукцией и важнейшей составляющей процесса обучения, так как именно

письмо – деятельность, которую можно самостоятельно контролировать;

- важно также, чтобы учащиеся соединяли в тренировочных упражнениях свой непосредственный опыт со знаниями, почерпнутыми из книг;

- внедряйте и используйте инновационные технологии для развития общих, родовых способностей ученика, освоения им универсальных способов деятельности и мышления;

- несмотря на совершенно явные достоинства того или иного, избранного и проверенного вами метода обучения перед другими, *ни на каком этапе не стройте обучение целиком на основании одного лишь метода*;

- стимулируйте проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества у учащихся различными способами (например: развитием навыков и умений посредством креативных приёмов, использованием ТРКМ в обучении, различных способов графической организации материала, позволяющих сделать наглядными те мыслительные процессы, которые отражают нелинейные формы мышления и т. д.).

И наконец, **практика** – предусматривает включение навыка в деятельность. Примечательно, что есть отличие тренировки от практики и его следует искать в совершаемых учащимися речевых действиях. Если языковой материал и речевые действия отрабатываются изолированно или включены в деятельность, условия протекания которой не соответствуют повседневной речевой практике (например, учебное чтение), то речь идет о тренировке. Включение языкового материала и действий с ним в деятельность, протекающую в естественных условиях (например, игра), рассматривается как практика. Здесь стоит отметить:

- степень самостоятельности проводимых работ, возрастание условий индивидуального исполнения не просто отдельных элементов практики, но и самостоятельного целеполагания, проектирования рабочего процесса, варьирования средствами для достижения нужных результатов;

- выбор собственных тем из числа предложенных учителем и даже предложенных самими учащимися, иными словами практикуется инициативность последних;

- обучение и выбор учащимися инновационных технологий для способствования выполнения практической составляющей, с учётом эффективности их использования к полученным результатам, количеству затрат, потраченных для достижения определенного уровня обучения;

- значимость и *приоритетную роль текста в организации практических работ*, потому как его читают, пересказывают, анализируют, трансформируют, интерпретируют, дискутируют и, наконец, сочиняют. Наряду с этим, учащийся осваивает свой текст, вырабатывает собственное мнение, иную точку зрения с пониманием того, что и она имеет право на существование;

- наличие и следование определенной технологической цепочки учебных действий, которые приводят к запланированному результату;

- наличие диагностических процедур, которые содержат показатели и инструментарий измерения результатов;

- наличие мотива у учащегося, в стремлении решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей.

Мы живём в мире, в котором уже не объем знаний или количество информации является целью образования, а то, как ученик умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни. Ни для кого не секрет, что последние результаты

международных исследований последние несколько лет демонстрируют трудности учащихся в решении сугубо практических задач (в написании элементарного эссе), требующих применения знаний из самых разных областей науки одновременно, а иногда и просто здравого смысла, умения рассуждать и аргументировать своё мнение. Таким образом, *не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения, не хватает современному школьнику.*

Какие бы методы и средства обучения не применяли на уроке, все должно служить тому, чтобы учащийся всесторонне развивался, имел свое мнение. *Качество полученных учащимися знаний, умений и навыков напрямую зависит от количества предложенных ему практических работ,* которые определяются, в основном, характером своей организации и предполагают большую мыслительную активность учащихся, напряжение их внимания, воли, привлечение накопленного ими опыта и применение ранее приобретенных знаний. Значение практических работ всегда высоко оценивалось педагогами и виднейшими методистами современности, но в тоже время упускалось из вида, нарушая при этом, целостность системы образования. Ещё А.П. Нечаев писал: ***«Если преподаватель введет в свой курс хотя бы некоторые из практических работ, то этим самым он оживит преподавание и доставит немало радости ученикам»*** [5]. В действительности, создание такой атмосферы учения, при которой учащиеся совместно с учителем активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют знания, новые идеи, чувства или мнения об окружающем мире – необходимо каждому в жизни.

Литература

1. Беспалько, В. П., Слагаемые педагогической технологии, Педагогика, Москва, 1989.
2. Виноградов, В. В., История русских лингвистических учений / Сост. Бельчиков, Ю. А., Высшая школа, Москва, 1978.
3. Жарова, А. В., Управление самостоятельной деятельностью учащихся: Учебное пособие, ЛГПИ, Ленинград, 1982.
4. Леонтьев, Д. А., Статья №2(66) «Самоорганизация живых систем и физиология поведения», Мир психологии, <http://www.hse.ru/data/2013/05/24/1298816215/46507241.pdf>
5. Научная библиотека диссертаций и авторефератов [17/03/16]
6. Сузанская, Т., Горленко, Ф., Русский язык и литература: Методологический гид для лицеев с русским языком обучения, Cartier, Chişinău, 2010.
7. www.allbest.ru Реферат «Ян Амос Каменский - основоположник современной педагогики».

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

ЦВИК Ирина, др., конф

Summary

This article reveals a great opportunity of using texts of literature in the formation and strengthening of national-cultural identity of the student.

The author provides definitions of key terms and concepts which cause reliance on the national literary text in its specifics to be a translator of basic national values.

В наше время, когда сосуществуют два, казалось бы, взаимоисключающих друг друга процесса: глобализация и стремление не потерять свои национальные корни, востребована проблема, как примирения этих двух процессов, так и, главное, обнаружения *практических* способов решения поставленной задачи – сформировать и укрепить национально-культурную идентичность, не потеряв при этом толерантность. Сегодня

очевидно, что ни один народ не желает лишаться своей принадлежности к определённому этносу, поэтому в современном мире усилился интерес к *проблемам национального менталитета и культурной самобытности общества*.

Идентичность формируется на основе соответствующей национальной парадигмы, на пересечении национально-исторической, социально-психологической, социокультурной, политико-культурной составляющих. Здесь речь идёт о представлениях людей о себе, о своем месте в мире. В её содержание входят установившиеся особенности национальной культуры, этнические характеристики, обычаи, верования, мифы, нравственные императивы.

Национально-культурная идентичность проявляется в форме осознаваемой принадлежности человека к некой общности «мы», она обретается посредством постепенного приобщения человека к миру культуры и проявляется как общность «картины мира» и чувство принадлежности к единому историко-культурному базису. Понятие «национально-культурная идентичность» означает *не* только общность языка и даже традиций, которые часто выступают как заданные человеку при рождении и обусловленные обстоятельствами жизнедеятельности. Это понятие означает **общность** осознаваемую, выстраиваемую в течение достаточно продолжительного времени, направленную на создание содружества, сознательно принимающего определенную совокупность общих для всех символов и значений. Понятие национально-культурной идентичности предполагает опору на *две основы* в процедурах самоотождествления человека – идентификация по *признаку культурному и национальному*.

Культура понимается как единое целое, в котором существуют культурные константы, как совокупность идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм

поведения, этикета, характерных для конкретной нации (этноса), как социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания.

Национальная культура понимается как культура определенной нации (этноса), творческая форма жизнедеятельности этноса по воспроизведению и обновлению бытия. Национальная культура есть выражение духовной и материальной сферы определенного этноса. В формировании национальной культуры особую роль играет *историческая память* – социальная, социокультурная, экономико-хозяйственная. Она зафиксирована в фольклоре, преданиях, верованиях, обычаях, ритуалах, юморе, отразившихся в полной мере в *художественных текстах*. *Ментальность*, в свою очередь, становится способом организации культуры в сознании индивида, так как она является результатом усвоения человеком различного рода *текстов культуры* и опыта, объективируется в деятельности и её продуктах, которые составляют содержание культуры. В ментальности представлена та важнейшая часть культуры, которая предоставляет человеку возможность ориентироваться в жизненном мире – те наиболее существенные, общие элементы содержания культуры, которые определяют и положение человека в мире, и способы его жизни в нем.

Культурный код, картина мира, национальный менталитет отражаются в многообразных литературных источниках. «Обстоятельство, позволяющее считать литературу релевантным источником информации по проблеме национальной идентичности, заключается в том, что национальная ментальность выражается через систему художественных средств, используемых автором. Будучи рассмотрена и проанализирована как целостность, такая система, безусловно, дает объективную информацию о действительности. Однако для выявления этой объективности

необходимо владеть современными методами литературоведческого и культурологического анализа, которые позволяют исследователю прочесть и "расшифровать" "спрятанные" в произведении культурные коды» [6].

Первое место среди *национально специфических компонентов культуры* занимает **язык**. «Язык в первую очередь способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей. Язык – это знак принадлежности его носителей к определенному социуму. На язык как основной специфический признак этноса можно смотреть с двух сторон: по направлению "внутри" – тогда он выступает как главный фактор этнической интеграции; по направлению "наружу" – в этом случае он – основной этнодифференцирующий признак этноса. Диалектически объединяя в себе эти две противоположные функции, язык оказывается инструментом и самосохранения этноса, и обособления "своих" от "чужих"» [3, с. 9]. К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, относятся также **«национальные картины мира»**, отражающие специфику окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры. Значительным фрагментом национальной картины мира является представления о географическом пространстве, т.к. характерные черты национального мировидения и характера обусловлены, в первую очередь, географическими и историческими особенностями национального бытия, что отразилось, в том числе, в *культурно-географических образах*. В свою очередь, культурно-географический образ, понимается по Д. Н. Замятину [2] как совокупность ярких, характерных знаков, символов, ключевых представлений, описывающих какие-либо реальные пространства.

В национально значимых художественных текстах репрезентируются *концепты* – носители культурных смыслов.

Национальный концепт представляет собой *микромодель национального сознания*, он является дискретной единицей когнитивного национального сознания. Через тексты можно проследить не только изменения в содержании концептов, но и эмоционально-оценочное отношение носителей языка и культуры к тем или иным признакам рассматриваемых концептов.

Художественный текст, являясь средством моделирования национальной и социокультурной среды, с одной стороны, предоставляет богатый материал для понимания представлений и ценностных характеристик своего народа, а, с другой, отражает культурные традиции того или иного этноса. Литература не просто помогает глубже понять проблему национально-культурной идентичности, она именно способствует её *формированию и укреплению*, т.к., во-первых, национальная литература – это важнейший *источник информации* о национальных корнях, мировидении и мировосприятии народа, его «национальном образе мира», в котором, отражается «целостность национальной жизни» и выявляется «основной фонд национальных ценностей, ориентиров, символов, архетипов» [1, с. 87].

Во-вторых, в художественном тексте зафиксирована высшая точка существования языка в его эталонном виде, т.к. «текст одновременно является одной из форм существования культуры и высшим уровнем языка» [7, с. 170 – 174].

В-третьих, национальная литература является важнейшим фактором *воспитания* и прививания национальных морально-этических и нравственных идеалов, т.к. информация, заложенная в тексте художественного произведения, обладает способностью указывать на мир с его *ценностными* ориентациями. Как справедливо отмечено, «система ценностей, норм, идеалов, которая характерна для социальной общности (этноса, нации, общества), зафиксирована и закреплена в

текстах, преданиях, обычаях, традициях, обеспечивающих смысл существования человека и общества» [4, с. 2]. Любое литературное произведение является сложной коммуникативной цепочкой, в которой автор посредством содержания осуществляет воздействие на читателя.

В-четвёртых, текст «в качестве "конденсатора культурной памяти" <...> выполняет важнейшие функции сохранения и умножения культурных смыслов, интеграции культуры в целом. В силу традиции он представляет способ познания и переживания мира человеком того общества, в котором живет автор. Благодаря богатству экспрессивных ресурсов языка художественный дискурс является эффективным способом понимания и усвоения мировоззренческих универсалий культуры определенного исторического периода, страны, этноса» [5].

Таким образом, очевидно, что грамотно построенный процесс изучения/преподавания художественной литературы действительно может и должен стать как фактором становления, так и инструментом укрепления национально-культурной идентичности.

Библиография

1. Гачев, Г., Национальные образы мира Курс лекций, М., 1998.
2. Замятин, Д. Н., Гуманитарная география: пространство и язык географических образов / Замятин, Д. Н., СПб., Алетейя, 2003.
3. Марковина, И. Ю., Сорокин, Ю. А., Культура и текст. Введение в лакунологию, М., 2010.
4. Наролина, В.И., Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста/ Наролина, В.И.// Психологическая наука и образование (электронный журнал), Вып. № 2, 2010.
5. Плеханова, Т.Ф., Текст как диалог, <http://www.twirpx.com/file/1103725/>

6. Попова, М. К., Проблема национальной идентичности и литература, Вестник ВГУ, Серия 1, Гуманитарные науки, № 2, 2001.
7. Рябова, М.В., Проблема лингвокультурного анализа текстов оригинала и перевода. Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 1 (3), Грамота, Тамбов, 2009.

ОБРАЗНОЕ СЛОВО В ПОЭЗИИ Ф.И.ТЮТЧЕВА

КАРЧА Валентина, др., конф.

Summary

F.I.Tiutchev is the genius literary artist, deep thinker, subtle psychologist. He is a poet of the love and tenderness, suffering and happiness. Tiutchev was able to create the original system of the expressive means. This article is devoted to the research of the original epithets in the creation of Tiutchev

Тютчев был современником Пушкина. Заслуги Пушкина в русской литературе и русском литературном языке несоизмеримы с заслугами Тютчева, но лирик Пушкин и лирик Тютчев сопоставимы, равновелики своей своеобразностью. Если для Пушкина на первое место в поэзии выдвигается рациональное, что, конечно, не исключает глубины выражения душевных движений, то для Тютчева типичнее иррациональное: впечатления, движение эмоций у него доминирует над конкретностью, хотя и не исключает ее как средство выявления эмоционального [1, с. 4]. В. Брюсов пишет: «У своих русских предшественников Тютчев почти нияему не учился. В ранних его стихах есть влияние Жуковского, и, отчасти, Державина; позднее Тютчев кое-что воспринял у Пушкина. Но в целом его стих крайне самостоятелен, своеобразен. У Тютчева совершенно свои приёмы творчества и приёмы стиха, которые в его время, в начале XIX в., стояли вполне особняком» [3, с. 17].

Рассмотрим, на какие традиции опирался Тютчев, какие поэтические тенденции он воплотил.

В высказываниях о языке Тютчева – поэта отличают обычно следующие особенности его стиха: простоту, от тствие излишней украшкнности, спаянность стиховой структуры с содержанием, точность поэтического слова, меткость его эпитетов.

Исследователи творчества Ф. И.Тютчева не раз отмечали обилие красок в его стихах. Называя Державина «отцом русского колористического стиля», они видели в поэзии Ф. И.Тютчева продолжение традиций старых колористов.

Тютчев не отказывается от достижений поэтики Ломоносова и Державина, от их лексики, художественных приемов и образов. Ю. Тынянов, хотя и относит поэта к архаистам, к верным и близким ученикам Державина, видит у него и некоторые элементы романтического стиля.

Действительно, усваивая излюбленные державинские эпитеты, Ф. И. Тютчев вкладывает в них новый смысл, свойственный сознанию романтика. Появляется это новое, часто сугубо «тютчевское», благодаря тому, что «предметное значение слова у него как бы растворяется в своих дополнительных значениях и оттенках» [5, с. 28]. Так получилось, например, со столь характерным для Державина эпитетом «золотой». Он часто встречается в поэзии Ф. И. Тютчева и в прямом, но, главным образом, в переносном смыслах.

Прямое значение слова *золотой* даёт качественную характеристику предмета, указывает на действительно присущие ему свойства, то есть предмет сделанный из золота или позолоченный. Здесь даже не эпитет, а просто определение. *Золотой* же как выразительное метафорическое прилагательное (эпитет) даёт цветовую или световую характеристику предмету. Здесь уже есть определённые перенос значения.

Употребление этих эпитетов достаточно привычно. Но в поэзии Ф. И. Тютчева наиболее характерен эпитет *золотой*, не

создающий зрительный образ, а способствующий выражению определённого образа, чувства. Причём предметный смысл почти теряется, перенос же усложняется.

*Я помню время золотое,
Я помню сердцу милый край,
День вечерел; мы были двое;
Внизу, в тени, шумел Дунай.*

Еще у Ломоносова встречается выражение *золотой век*, которое варьируется как «*времена золотые*», «*лета золотые*» и восходит к рассказу Вергилия в «Георгиках» о золотом веке – эпохе всеобщего благоденствия.

В творчестве же Ф.И.Тютчева эмоционально-метафорические эпитеты определяют своеобразие его «поэтического почерка» [2, с. 51]. Они заключают в себе особый, собственно «тютчевский» смысл, необычайно богатый тончайшими оттенками значений. Вполне «по-тютчевски» звучит выражение «золотой рассвет небесных чувств». Здесь эмоциональное определение вбирает значение блаженный, прекрасный. Эпитет *золотой* у Ф. И. Тютчева – широкое и в то же время лаконичное определение чувства, содержащего самые тонкие оттенки переживания. Он служит выразительным средством, прежде всего для раскрытия темы любви как весны человеческой жизни со всем её очарованием.

Так, в стихотворении «Байрон» перед странствующим бардом «мелькает замок, и поднесь обвеян волшебной былью, мглисто-золотою!». Вид старинного замка вызывает образе далёкого, ставшего сказочным, прекрасного «золотого прошлого». В стихотворении, обращённом к Н. Ф. Щербине, поэт уподоблен эллинскому узнику, который

*Под скифской выюгой снеговою,
Свободой бредил золотою
И небом Греции своей.*

Вполне «по-тютчевски» звучит выражение «*золотой рассвет небесных чувств*». Здесь эмоциональное определение вбирает значения: *блаженный, радостный, сладостный, прекрасный*. Эпитет *золотой* у Тютчева – широкое и в то же время лаконичное определение чувства, содержащего самые тонкие оттенки переживания. Он служит выразительным средством, прежде всего для раскрытия темы любви как весны человеческой жизни со всем её очарованием [4, с. 62].

«Золотыми красками отмечено и торжество красоты природы, прекрасной и в буйном расцвете сил весной и в период тихого увядания, умиротворения её осенью. Солнечные лучи насыщают собой всё окружающее: золотят нити дождя, брызги фонтана, плывущие по небу облака, морские волны» [17, с. 30].

Чрезвычайно характерен для Ф. И. Тютчева эпитет *светлый*. Если в стихах М. В. Ломоносова светлыми были только взор и голос, то у Тютчева светлые и край, и храм, и тень, любовь, весна и др. «Светлый» вбирает ряд значений, может заключать в себе диапазон всевозможных оттенков. Так, в следующих примерах объем определяемого понятия последовательно все расширяется, появляется новый добавочный смысл, подсвет.

«Светлая мечта» еще не воспринимается как индивидуальный новый образ в стихотворении «Нет моего к тебе пристрастья». Здесь интересно не само сочетание *светлая мечта*, а то, что на мечту можно набрести:

*И ненароком, на лету,
Набрести на свежий дух синели
Или на светлую мечту.*

«Светлый» означает прекрасный, чудесный, желанный. В совокупности этих значений вырисовывается образ чувства, настроения, определяется состояние души в данный момент.

В примере: «Нигде не встретив мирной, светлой кущи!» в понятие *светлой* включается еще и «*спокойной*», «*тихой*», «*благодатной*».

Интересен тютчевский образ *светлой* весны:

*Светла, блаженно-равнодушна
Как подобает божествам...*

Рядом со светлой весной является у Тютчева и светлая любовь – прекрасная, блаженная, радостная:

*Так мило-благодатна,
Воздушна и светла...*

«Светлым» называет поэт чешского патриота Гуса, сожженного на костре:

*И светел он, что собственную
кровью,
Христову кровь он отстоял для
них*

Здесь «светлый» означает «чистый, благородный, одухотворенный».

Оригинально, в сравнении с подлинники (где у В.Шекспира «a fine frenzy cooling») употребление эпитетов светлый как «вдохновенный, священный» в тютчевском вольном переводе:

*Поэта око, в светлом
исступленьи,
Круговращаясь, блещет и
скользит
На землю с неба...*

Эпитеты у Тютчева раскрывают всю остроту его стиха - эпитет у него **раздвоенный, разящий, движущийся**:

*Под дыханьем непогоды,
Вздувшись, потемнели воды
И подернулись свинцом —
И сквозь глянец их суровый*

*Вечер пасмурно-багровый
Светит радужным лучом,
Сыплет искры золотые,
Сеет розы огневые,
И — уносит их поток...
Над волной темно-лазурной
Вечер пламенный и бурный
Обрывает свой венок...*

«Вечер пасмурно-багровый», «тёмно-лазурной» Что значит этот переход одного признака в другой, их расчленение и в то же время их слияние? Внутри двух рядом поставленных и слитых в одно целое слов – то движение мысли, которое составляет микроорганизм поэзии Тютчева [5, с. 17]. Стихотворение, обращенное к А. А. Фету, начато такими двумя строками:

*Иным достался от природы
Инстинкт пророчески-слепой...*

«Пророческий» – проникающий чрезвычайно глубоко. И вдруг, через дефис – «слепой»! Этим людям свойственно сильное, живое чувство природы, но... без проникновения в ее тайну. Фету, по мысли Тютчева, свойственно нечто большее. Так, сильное движение внутри эпитета полностью Содержит в себе идею этого стихотворения, раскрытую в дальнейшем. «С того блаженно-рокового дня» – в раздвоенном эпитете философия жизни, в которой радостное слито со скорбным, перемешаны свет и мрак. Постоянно в раздвоенном эпитете видимо нечто переходное, неустойчивое, зыбкое: «твой сон пророчески-неясный». И что-то недостигнутое, оборвавшееся в полете не одного воображения, но и мысли, ищущей и не находящей [5, с. 19].

*Вчера, в мечтах обвороженных,
С последним месяца лучом
На веждах, томно озаренных,*

*Ты поздним позабылась сном...
Утихло вокруг тебя молчанье,
И тень нахмурилась темней,
И груди ровное дыханье
Струилось в воздухе слышней...
Но сквозь воздушный завес окон
Недолго лился мрак ночной,
И твой, взвеваясь, сонный локон
Играл с незримою мечтой...
Вот **тихоструйно, тиховейно,**
Как ветерком занесено,
Дымно-легко, мглисто-лилейно
Вдруг что-то порхнуло в окно...*

В стихотворении «Вчера, в мечтах...» сон и пробуждение, скользящие переходы нежной, девственной души от одного состояния к другому даны в эпитетах: «*на веждах томно-озаренных*», «*дымно-легко, мглисто-лилейно*», «*потемно брезжащим коврам*». Итак, проследив употребление характерных для Ф. И. Тютчева эпитетов, мы получаем представление об особенностях его образной системы, и особенности эти свидетельствуют о близости поэта романтическому направлению.

Литература

1. Григорьева, А. Д., Слово в поэзии Тютчева, М., 1980.
2. Касаткина, В. Н., Поэтическое мировоззрение Ф. И. Тютчева, Саратов, 1960.
3. Кожин, В. В., Книга о русской лирической поэзии XIX века, М., 1978.
4. Кожин, В. В., Тютчев, М., 1988.
5. Лотман, Ю. М., Поэтический мир Тютчева, Таллинн, 1993.

ОБРАЗ ПЕТЕРБУРГА КАК СИМВОЛ МОДЕЛИ МИРА В РУССКОЙ КЛАССИКЕ XIX ВЕКА

Summary

The article focuses on the image of the city of St. Petersburg as a symbol of the city of contrasts. The article is based on the works of A. Pushkin, N. Gogol, N. Necrasov, F. Dostoevsky. The article reveals the symbolic details and pictures of urban life of literary heroes that determines their fate. The article reflects the author's estimates of the Russian classics of the 19th century. The article reveals ambivalence relation towards of St. Petersburg as a symbol of world model in the imagination of writers and poets of the 19th century.

В русской литературе Петербург воспринимался всегда символично, начиная с момента своего возникновения, это город - символ, это особая модель мира, овеянная славой, мифами и дерзновенными замыслами. Петербург, с его белыми ночами, великолепными архитектурными памятниками, островами и каналами, воспринимался писателями и поэтами как живое существо, а не только как среда обитания. Двойственное отношение к этому городу, соединившему отсталую на рубеже веков Россию с Европой, было показателем противоречий исторического развития страны. Столица и оплот русского самодержавия, Петербург был воспет как «Петра творенье» А. Пушкиным в поэме «Медный всадник». Величественный город равнодушен и холоден к судьбам простых и маленьких людей. Картина наводнения показана в поэме как бунт, противоречие, порождающее трагедию - гибель Евгения и его невесты. Социальный бой и нравы ясно представлены в «Станционном смотрителе», «Пиковой даме» и «Домике в Коломне». Петербург – город призрачно абсурдной жизни, фантастических происшествий и идеалов. Огромный город не щадит своих подданных: Герман сходит с ума, старая графиня теряет рассудок, обманщиком и эгоистом оказался

дворянин Минский, на улицу выброшен из его дома бедный старик Самсон Вырин. Ложь, обман, бессердечие... Город больших надежд и благородных стремлений в произведениях А. Пушкина предстают символом двойственности. За парадной пышностью этого города поэт раскрывает равнодушие к судьбе «маленького» человека, холодный мир человеческого бесправия.

Н. Гоголь блестяще продолжил раскрытие петербургской темы. Его Петербург – город нищих чиновников, мастеровых, бедного люда - противостоит парадному блеску Невского проспекта. «О, не верьте этому Невскому проспекту!... Всё обман, всё мечта, всё не то, чем кажется!» - восклицает автор в «Петербургских повестях». Утраченные иллюзии и разбитые мечты героев его повестей раскрывают противоречивость и несправедливость ложных ценностей Петербурга. Фантастическое и реальное сплетается в общую картину всеобщего хаоса, перед нами проходит вереница трагических судеб: Башмачкин, Попришин, Пирогов, Чартков, Майор Ковалёв, капитан Копейкин... Рушатся представления о добре и зле, главным достоинством становится не честь, а чин. Чем-то трагическим, мрачным веет от северной столицы.

« Петербург Гоголя – город двойного бытия. С одной стороны, он «аккуратный немец, больше всего любящий приличия, деловитый, суетливый, иностранец своего отечества», с другой – неуловимый, манящий затаённой загадкой, город неожиданных встреч и таинственных приключений. Таким образом, создаётся образ города гнетущей прозы и чарующей фантастики» [1, с. 67].

В. А. Жуковский однажды скажет об этом чувстве: «О, Петербург, проклятый Петербург! Здесь, право, нельзя иметь души! Здешняя жизнь давит меня и душит!» [6].

«Город пышный, город бедный» (А. Пушкин) –

непреходящая тема в русской литературе XIX века. Н. Некрасов, впервые увидев Петербург, радовался, как ребёнок, думал, что только здесь настоящая жизнь, здесь счастье. Но шли годы, поэт прозревал, менялось его мнение. Заглянув в тёмные сырые подвалы, побывав на глухих окраинах, поэт увидел мир несчастий и нищеты. Поэт воскликнет: «Обманчивый Петербург! И не веселят уже меня твои гордые здания и все, что есть в тебе блестящего и поразительного!». За пышным и сытым парадным Петербургом начинался другой, где «мёрзнут дети на ложе своём», «не в залах бальных, где торжествует суета, в приютах нищеты печальных блуждает грустная мечта». С сердечной болью Н. Некрасов говорит в своих стихах о детях города, о безотрадной жизни трудового люда. Петербург Н. Некрасова – «город роковой», беспощадный, губительный для молодых сил. Драматическое звучание некрасовской речи придаёт новые оттенки облику Петербурга, отражает больше перемены, происшедшие в его жизни в пореформенное время.

На грани катастрофы живут в Петербурге герои Ф. М. Достоевского, который по-новому воплотил в своих романах русскую национальную трагедию подавления личности. «Самый фантастический» город у Ф. Достоевского в высшей степени реален и оказывает страшное воздействие на людей. Робкий и великодушный Макар Деушкин («Бедные люди») бродит по городу и наблюдает контрастные сцены столичного быта, дьявольского создания цивилизации. Сам писатель с детства боялся этого города, для него он всегда казался тайной. Подлинную сущность города Ф. Достоевский ощутит позже, опишет в своих романах, покажет трагические контрасты, перетиравшие в ветошку талантливых, умных, нищих. В романе «Преступление и наказание» образ Петербурга – это город облупленных стен, дворов - колодцев, чёрных лестниц, облитых помоями, невыносимой духоты и зловония. Город, порождающий бредовые идеи, теории, - это мёртвый город,

олицетворяющий насилие над природой, полный фантастических парадоксов. В таком Петербурге не может быть покоя душе, уюта в доме. Судьба Раскольникова, Сонечки Мармеладовой, «переступающих» нормы, обусловлена начавшимся переходом к новому состоянию мира, который неотвратимо надвигался и замечен был чутким взором писателя в реальной жизни. Ф. Достоевский «напророчил» такой Петербург, ощущая грядущую беду в призрачной, неестественной жизни столицы, нарушавшей нормы человеческого бытия. Великий мыслитель напророчил эпоху «чрезвычайного потрясения», обращаясь к жизненным фактам и деталям быта преступного Петербурга.

Образ Петербурга – это особое историко - культурное пространство, модель мира в воображении русских писателей XIX века. Являясь социальным фоном, на котором разворачиваются события произведений, он сам превращается в действующее лицо, становится соучастником злодеяний и раскаяния, отражает мир «униженных и оскорблённых». Петербург Достоевского – Петербург эпохи, прозванной «железным веком», становится её олицетворением.

Библиография

- 1 Анциферов, Н. П., Непостижимый город, СПб, 1991.
2. Раков, Ю. А., Петербург – город литературных героев, СПб, 2000.
3. Бирон, В. С., Петербург Достоевского, Л., 1990.
4. Литература / Под ред. Обернихиной, Г. А., М., 2010.
5. Якушин, Н. И., Тропа к Некрасову, М., 1987.
6. festival.1september.ru/articles/211139/ фестиваль педагогических идей «Открытый урок».

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА

ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

ГОРШКОВА Марина, преподаватель

Summary

Currently, there are tendencies to reduce the role of grammar when learning a foreign language. The author argues that in the formation of the communicative competence of the problem of formation of grammatical skills is one of the most pressing. Full communication can not occur in the absence of the grammar. Therefore grammatical component is an integral part of foreign language communicative competence.

Человек, который говорит, читает или пишет на каком-нибудь иностранном языке, не формулирует в процессе речи грамматических правил, не изменяет используемые слова по всем грамматическим формам, не анализирует предложения по частям речи и по членам предложения, но он всё-таки пользуется грамматикой [1, с. 20]. В процессе обучения нужно сообщить учащемуся-иностранцу грамматику в таком виде и формах, чтобы он мог использовать её в практике русской речи.

В практическом курсе русского языка как иностранного грамматика выполняет служебную роль. Цель обучения – речевая деятельность на изучаемом языке, выражение и понимание мысли, оформленной средствами этого языка, т. е. процессы порождения и восприятия устных и письменных высказываний на русском языке. Объектом усвоения выступают единицы изучаемого языка и действия, которые производят с этими единицами участники речевого общения.

Для того чтобы учебный грамматический материал отвечал задачам коммуникативного овладения русским языком, необходимо представить в нём изучаемые грамматические явления и в составе целостных языковых комплексов, соотнесённых с ситуациями их функционирования в речи, и в

обобщённом и систематизированном виде. Такой подход позволяет учесть необходимые компоненты содержания обучения: знания, умения и навыки.

Е.Б. Захава-Некрасова говорит о том, что грамматика занимает центральное место в системе обучения иностранных учащихся русскому языку на начальном этапе и играет в процессе обучения ведущую роль [2, с.143].

На начальном этапе обучения студенты осваивают все базисные грамматические явления русского языка. Говоря по-русски, они должны выбирать структурную модель предложения, расставлять и сочетать слова в предложении, выбирая нужные формы в соответствии с правилами русской грамматики. Эти операции должны производиться автоматически, когда произвольное внимание направлено на содержание высказывания. В основе понимания устной и письменной речи также лежит умение извлекать информацию, пользуясь правилами грамматики. На начальном этапе преподавания русского языка как иностранного должен быть заложен фундамент речевых навыков и умений, основа практического владения русским языком.

Студенты обучаются не грамматике, лексике и фонетике языка, а речевой деятельности на русском языке, четырёх её основным видам: слушанию, говорению, чтению и письму, причём главное внимание на начальном этапе уделяется говорению. Владение каждым видом коммуникативной деятельности возможно лишь на основе выработки различных навыков, среди которых *грамматические* навыки играют важнейшую роль.

Одним из основных принципов в обучении языку является принцип *сознательности*. «Кратчайший путь к созданию навыков лежит через осознание операций, которые производятся с материалом языка, через совершенствование их путём тренировки и доведения до автоматизма» [2, с. 150].

Основу грамматического минимума начального этапа обучения составляет предложно-падежная система русского языка, структуры предложений, а также система форм глагола.

Сложная морфология русского языка, его флективный строй затрудняют автоматизацию действий по выбору форм в соответствии со структурой и смыслом предложения.

На пути свободного говорения на русском языке стоит барьер из различных падежных значений и многочисленных форм. Этот барьер нужно преодолеть на начальном этапе обучения, поэтому начальный курс русского языка **не может не быть грамматикализованным.**

Тренировочные задания, целью которых является *автоматизация* какой-либо одной структуры, не могут обеспечить выработку навыка, а лишь создают предпосылки для его формирования. Данную модель можно считать полностью автоматизированной только тогда, когда она свободно используется в коммуникативной деятельности наряду с другими моделями, в комбинации с ними, когда она не является объектом произвольного внимания говорящего. Автоматизированная модель должна быть включена в речевую деятельность, только тогда будет завершено формирование навыка. Навык можно считать полностью сформированным только тогда, когда интерференция преодолена.

Важнейшим условием формирования грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала. Автоматизация навыка требует многократного повторения одного и того же действия на изменяющемся лексическом материале.

На начальном этапе обучение грамматике и лексике проводится комплексно. Многие словосочетания и целые упражнения заучиваются учащимися и в процессе речевой деятельности воспроизводятся в готовом виде. Воспроизводя их, учащийся ещё не обладает грамматическим навыком.

Последний вырабатывается тогда, когда учащийся образует ту или иную конструкцию, соединяя слова согласно правилам грамматики.

Формирование и совершенствование операций с грамматическим материалом, т.е. грамматических навыков, является *самым важным и самым трудным аспектом обучения речи*. *Грамматические навыки* – это автоматизированные операции, производимые с грамматическим материалом языка в процессе речевой деятельности, когда сознание направлено на содержание высказывания.

Грамматические навыки формируются на основе аналогии, в результате многократного повторения операций с отобранными речевыми образцами или моделями. Тренировочные упражнения основаны на подстановке тренируемых элементов в данную модель.

В решении вопросов использования грамматики при обучении иностранному языку **главную трудность** составляет соотнесение содержания обучения с его конечной целевой установкой, т.е. выявление соотношения между обобщённым, абстрагированным и систематизированным языковым материалом, который представляет собой грамматика, и умениями и навыками в различных видах речевой деятельности, овладение которыми является практической, или коммуникативной, целью обучения иностранному языку.

В процессе обучения необходимо чтобы студенты одновременно практиковались в *речевой деятельности* на русском языке. Устная речь в разных её формах всегда имела место на занятиях по русскому языку. Речевые упражнения включают комбинации различных структур, для их выполнения грамматические навыки построения и оформления большей части структурных моделей должны быть уже сформированы. Формирование навыка завершается только в процессе речевой деятельности.

С этим связан существовавший и в какой-то мере существующий в настоящее время разрыв между тренировочными упражнениями и практикой речи.

Преодолеть этот разрыв можно только при помощи коммуникативных тренировочных упражнений различных видов. Упражнения этого рода воспроизводят акт реальной речевой коммуникации и в то же время являются целенаправленными, тренируют оформление определённых структурных моделей предложения. Использование грамматического явления в целях коммуникации происходит в процессе самой тренировки. В основе этих упражнений также лежит подстановка тренируемых элементов по аналогии. Но в процессе выполнения этих упражнений внимание направлено не только на грамматическое оформление, но и на содержание высказывания, поэтому они ближе, чем некомуникативные упражнения, к естественной речи.

Для овладения речевой деятельностью на русском языке необходимы как *практические*, так и *теоретические* знания.

Практические знания – это те правила, руководствуясь которыми учащиеся оперируют грамматическим материалом. Практические знания участвуют в формировании навыков. С этой точки зрения к ним предъявляются определённые требования.

1. Грамматические правила преподносятся наглядно, обычно в виде специально подобранных примеров, схем и таблиц, в которых материал представлен таким образом, что учащийся сам может сформулировать правило.

2. На характер объяснения грамматического материала влияет его дозировка. Передозировка не позволяет строить упражнения по принципу ограничения трудностей, усложняет правила.

3. Необходима систематизации практических знаний, которые накапливаются постепенно, небольшими порциями, она

же помогает восстанавливать в памяти правила в нужный момент, так как далеко не все структуры и формы автоматизируются в одинаковой степени.

Грамматические понятия, имеющиеся у учащихся, облегчают формулировку и понимание правил и тем самым помогают формированию навыка. Теоретические знания приобретаются постепенно. Они не являются целью обучения, но они опосредованно способствуют формированию навыков.

Известно, что грамматика состоит из морфологии и синтаксиса. Владение грамматическим материалом, относящимся к морфологии, предполагает умение образовывать формы слов; владеть той или иной синтаксической конструкцией означает уметь определённым образом строить предложение, расставлять в нём слова.

Выполняя действия по изменению форм слов и сочетанию слов в предложениях, мы оперируем словами и элементами слов. Эти речевые действия совершаются не только иностранцами, изучающими русский язык, но и носителями языка. Разница заключается в степени автоматизации производимых действий. При обучении русскому языку необходимо научить учащегося автоматически выполнять речевые действия подобно тому, как их выполняет носитель языка.

Организация материала на синтаксической основе не отрицает роли морфологии в практическом овладении языком. Морфологические средства служат для выражения синтаксических связей; значение морфологии в построении высказывания обнаруживается при лексическом наполнении синтаксических конструкций.

Овладение морфологией изучаемого языка необходимо также для формирования языковой компетенции – выработки способности творчески использовать учебный материал для выражения мыслей и общения, применяясь к неожиданно

возникающим, неповторимым, всё время изменяющимся ситуациям, в которых осуществляется речевое общение.

Речевая направленность обучения русскому языку как иностранному имеет возможность быть реализованной наиболее полно при рассмотрении предложения как минимальной коммуникативной единицы. Такая организация направлена на формирование творческих умений речи, так как структура текстов определяется не только их содержанием и лежащими в основе порождающего процесса исходными структурами, но и ситуативными условиями речи и некоторыми другими, не поддающимися точному учёту факторами, влияющими на стратегию говорящего.

«Обязательным условием для практического овладения иностранным языком является умение строить предложения, соответствующие определённым речевым ситуациям, согласно нормам этого языка» [3, с. 88].

Сведения о системе изучаемого языка и правила сочетания и употребления изучаемых единиц подаются через систему структурных моделей русского предложения – речевых образцов. Однако использование системы структурных моделей может дать желательный эффект только тогда, когда в основу речевого образца положена структурная схема, представляющая широкие возможности варьирования лексического состава и служащая учащимся эталоном при выполнении действий при аналогии.

При предъявлении грамматического материала следует иметь в виду, что понимание отдельных грамматических единиц и даже системы языка само по себе ещё не означает цели обучения: можно знать грамматику и не владеть языком. Учащиеся должны не только знать правила, но и уметь применить их в речи.

Библиография

1. Иевлева, З. Н., Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев, Русский язык, М., 1981.
2. Захава-Некрасова, Е. Б., Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе, Русский язык, М., 1973.
3. Остапенко, В. И., Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе, Русский язык, М., 1983.

GREȘELI DE UTILIZARE A UNOR PREPOZIȚII ÎN LIMBA ROMÂNĂ

VÂLCU Marcela, lector superior

Summary

This article addressed the use of the preposition in Romanian. Are the most frequent cases of confusion and deviation from the norm in the use of prepositions.

Prepoziția este o clasă de cuvinte relaționale, care funcționează ca instrumente gramaticale cu care se exprimă raportul de subordonare la nivel de propoziție. Din definiție, deducem o trăsătură esențială, care o deosebește de alte părți de vorbire: din punct de vedere semantic, prepoziția nu exprimă noțiuni, ci raporturi între cuvinte, fapt pentru care unitățile acestei clase sunt considerate de unii cercetători drept cuvinte vide.

În general, prepoziția „are un conținut semantic abstract, care se precizează în context și se realizează în semnificații variate, determinate de termenii sintagmei în care intră” [1, p.268]. Acest semantism vag al prepoziției face ca ea să apară în multe contexte,

manifestându-și caracterul polisemantic (ex. „de” poate indica *materia* – rochie de mătase, vas de porțelan; *originea* – vin de Cotnari, gândac-de-Colorado; *destinația* unui obiect – mașină de cusut, rochie de mireasă) sau stabilind relații de sinonimie cu alte unități din această clasă (ex.: spre=către – vin spre/ către tine; de=din – ușa de/ din lemn; de=cu – urciior de/ cu vin; de=pentru – sodă de/ pentru mâncare), vorbindu-se, în acest caz, de o variație liberă între mijloacele de exprimare a relațiilor [1, p.277]. Există totuși în conținutul diferitor prepoziții un grad de abstractizare diferit. Dacă în cazul unor unități ca *lângă*, *sub*, *pe*, *în* care exprimă un raport spațial nu se poate contesta existența unui sens destul de „conturat”, chiar în afara contextului (*lângă* exprimă proximitatea, *pe* – ideea de suprapune, *în* – de încadrare, de poziționare înăuntru, *sub* – de poziționare dedesubtul unui obiect etc.), atunci în cazul altora conținutul lexical este mai greu de definit. De semantismul ei depind și posibilitățile combinatorii: s-a constatat că, cu cât sensul prepoziției este mai abstract, cu atât mai multe posibilități combinatorii înregistrează [2, p.122].

Limba română are un inventar destul de bogat și variat de prepoziții. Numărul mare de unități, specificul semantic (multiplele valori pe care le au unele dintre ele), precum și o oarecare asemănare formală fac uneori destul de dificilă folosirea acestui instrument gramatical și duc adesea la ezitări și abateri de la normă în utilizarea unor cuvinte din această clasă, la substituirea lor nepotrivită în context (*pentru* în loc de *la*, *cu* în locul lui *de*, *la* în loc de *în* etc.), la confuzii. Anume acest aspect va forma obiectul prezentei cercetări.

Un tip de greșală în utilizarea prepoziției ține omisiune . Din motive de economie de timp și de energie, vorbitorii trunchiază cuvintele, sintagmele, omițând (de aici și termenul *omisiune*) elemente de care consideră că se pot dispensa. Uneori însă aceste comprimări alterează mesajul, așa cum se poate vedea din exemplele

următoare: *Vei fi în legătură cu cei dragi, prietenii sau partenerii de afaceri.* Conform normei, în construcții cu părți de propoziție coordonatoare, prepoziția trebuie repetată înaintea fiecărui termen coordonat. Doar când cuvintele coordonate formează o unitate, când au același determinant, se admite omisiunea prepoziției dinaintea fiecărui termen (*Am plătit cazarea pentru o zi și o noapte; Cadoul e pentru mama și tata; Filmul e despre dragoste și suferință*). În enunțul dat s-ar cere ca după cuvântul *dragi* să fie repetată prepoziția *cu*, în caz contrar ar reieși că ceea ce urmează după virgulă este o apozitie, adică face o precizare cine anume sunt cei dragi, or partenerii de afaceri nu întotdeauna se numără printre *cei dragi*. Aici, se pare, autorul a avut intenția de a face o enumerare a tuturor persoanelor cu care se va putea lua legătura. Pentru următorul enunț trunchiat (*Condițiile naturale influențează îndeosebi asupra gradului de populare a teritoriului, activităților din agricultură, construcții.*), vom propune doar varianta recomandată: *Condițiile naturale influențează asupra gradului de populare a teritoriului, asupra activităților din agricultură și din construcții.* Exemple similare ar fi: *Sărbătoarea a trecut cu mult fast în România și multe mesaje și acțiuni de sensibilizare în Republica Moldova. Totodată, documentele cu semnături au fost depuse de analistul politic și un alt deputat.* ***Administrația a emis un ordin cu privire la disciplină și uniformă școlară. De ele, cu părere de rău, abundă presa scrisă.***

Este deranjantă omiterea prepoziției *de* la numeralele cardinale cu valoare adjectivală – un fenomen care se pare că ia amploare, fiind propulsat de emițătorii din mass-media. Iată doar câteva exemple: *Și tu poți beneficia de un credit de 60 mii lei! Au fost alocate doar 70 milioane lei. Procurați bilete la doar 99 euro! Au fost cumpărate 102 de troleibuze. O foaie de odihnă la mare costă 310 de euro.*

Cele mai frecvente confuzii se atestă în cazul prepozițiilor *din* – *dintre* și *între* – *dintre*, de aceea ne vom referi, în mod special, la specificul semantic și la regulile de utilizare a acestora.

Prepozițiile *dintre* și *din* pot exprima un raport partitiv (de desprindere a unui exemplar sau a mai multora dintr-un grup de obiecte asemănătoare). Aname această sinonimie a lor este cauza unor confuzii din partea vorbitorilor. Astfel, prepoziția *din* cu valoare partitivă se va folosi atunci când se indică detașarea dintr-o grupare privită ca un tot, ca o unitate, deci va fi urmată de un substantiv (sau de un substitut al substantivului), de regulă, la numărul singular (ex: *o parte din moștenire, câțiva din clasă, cinci din clasele primare*). Iar atunci când se exprimă selectarea dintr-o serie de elemente considerate ca individualități, deci urmează un substantiv sau un pronume la plural, se cere utilizarea prepoziției *dintre* (ex: *o parte dintre moștenitori, unul dintre noi*). *Unul din* (corect: *dintre*) *premiile oferite de Uniunea Scriitorilor a fost acordat colegului nostru. Ai vizitat cândva vreunul din* (corect: *dintre*) *statele baltice? Trei din* (corect: *dintre*) *cei zece participanți vor trece în etapa următoare a concursului. Cineva ar putea acum readuce la lumină unul din* (corect: *dintre*) *acele documente.*

Cât privește cazurile de substituire greșită a prepozițiilor *între* – *dintre*, exprimând un raport de reciprocitate, trebuie să se știe că se va folosi prepoziția *între* numai după un substantiv nearticulat sau însoțit de articol nehotărât (ex: *mică neînțelegere – o mică neînțelegere – mici neînțelegeri – niște mici neînțelegeri între colegi*). Prepoziția *dintre* cu sens de reciprocitate se utilizează doar după un substantiv articulat hotărât (ex. *neînțelegerea – neînțelegerile dintre colegi*). Acest tip de greșeală se atestă în exemplele următoare: *Este rezultatul unor negocieri dintre* (corect: *între*) *membrii alianței. În prezent sunt foarte frecvente conflictele între* (corect: *dintre*) *părinți și copii.*

O altă prepoziție frecvent „confundată” pentru sensul ei abstract este „pe”: *pe final de emisiune, au spus pe radio/ pe televizor, șef pe cei mici și, mai nou, scrieți pe caiete.* Ne vom referi

în continuare la greșeala cauzată de omisiunea acestei prepoziții din structura complementului direct exprimat prin pronumele relativ *care* (la acuzativ), unde prezența ei este obligatorie: *Haina care* (corect: *pe care*) *am cumpărat-o*; *Acesta este unicul lucru care* (corect: *pe care*) *l-a oferit statul*; *Număr anii care* (corect: *pe care*) *i-am trăit bine*; *Am consultat toți autorii care* (corect: *pe care*) *mi i-ai recomandat*; *Este un lucru care* (corect: *pe care*) *s-ar putea să vi-l aduceți aminte* etc.

În concluzie, menționăm că problema abordată nu este elucidată: există și alte situații de utilizare greșită a prepoziției, iar printre cauzele multiplelor și frecventelor abateri în utilizarea prepozițiilor, se remarcă, în primul rând, ignorarea normei și tribut plătit modei.

Bibliografie

1. Ciompec G., Dominte C., Forăscu N. ș.a. (coord. I. Coteanu). *Limba română contemporană. Fonetica. Fonologia. Morfologia*. București: EDP, 1985.
2. Nedelcu Isabela. *101 greșeli gramaticale*. București: Humanitas, 2012.

FACULTATEA ARTE PLASTICE ȘI DESIGN

MIJLOACELE DE EXPRESIE PLASTICĂ ÎN COMPARTIMENTUL COMPOZIȚIEI VOLUMETRICE

GRAMA Vasile, lector superior.

Summary

Volumetric composition has its specifics, where it highlights a perception with a higher degree of generalization, in the order of a set of three-dimensional shapes. Therefore, to achieve composition will apply in addition to those above named and some means specific

to this category: the creation of new forms (transformation and activation of plastic), structure, tectonics, complex, whole.

Pentru orice realizare în domeniul artei, la început e necesar de a cunoaște paleta de exprimare plastică și apoi, posibilitățile de orchestrare artistică a compoziției respective. În procesul instruirii artistice se constată o anumită reușită numai în cazul când studentul din start începe a aplica un sistem logic de realizare în compunerea elementelor și nu se bazează numai pe o apreciere intuitivă în cadrul acestei creații [3, p. 17]; [4, p. 35].

Tradițional, pentru o realizare volumetrică pot servi materialele deja cunoscute din cadrul compoziției decorative frontale: hârtia și cartonul. Ținând cont că, pe lângă etapa de proiectare, pot apărea și primele realizări – schițe în volum, aceste materiale sunt cele mai binevenite.

Actual acest compartiment dispune de o numeroasă diversitate de materiale: lutul, plastilina, lemnul, metalul, (materiale lemnoase și metalice), plasticul și altele. Pe lângă materialele numite se vor aplica și substanțele de legătură între elemente – adezivii.

Toate elementele limbajului plastic în compoziția volumetrică aparțin noțiunii **plasticitate**, care constă într-o modulare expresivă a formei tridimensionale. La acest compartiment apar: **factura, relief, forma volumetrică**.

În cadrul compoziției decorative frontale s-a făcut deja cunoștință cu prima categorie de mijloace: compunerea, proporționarea, construirea, modularea, gama, valorăția, generalizarea, stilizarea.

Compoziția volumetrică își are specificul său, unde se evidențiază o percepere cu un grad mai înalt de generalizare, în ordinea unui ansamblu de forme tridimensionale. De aceea, la realizarea compoziției respective se vor aplica, pe lângă mijloacele sus-numite, și unele specifice acestei categorii: crearea formelor noi

(transformarea și activizarea plastică), structura, tectonica, complexul, ansamblu [2]. E important de menționat că mijloacele artistice e necesar de studiat nu separat, dar cu ajutorul mijloacelor plastice. Orice mijloc de realizare se sokoate însușit eficient în cazul când este aplicat cu o ușurință rapidă la nivel intuitiv.

Factura plastică

Factura poate fi menționată ca o percepere (sesizare) exterioară a suprafeței obiectuale și caracterul ei de prelucrare [8]. Majoritatea obiectelor au o anumită factură, de la o sesizare netedă a suprafeței până la o percepere mai zgrunțuroasă. Toate mijloacele materiale dispun de o factură anumită, de exemplu, hârtia poate dispune de o suprafață pe cât de netedă, pe atât și de granulată. Din aspectul obiectelor naturale în calitate, de exemplu, se poate menționa *copacul* cu diversitatea facturilor sale: *factura frunzei, ramului, tulpinii (în vârf și la rădăcina copacului)*.

La proiectarea artistică este întrebuințată imitația a diferitor facturi. În activitatea plastică, în arta decorativă, imitația facturii este posibilă prin acționarea fizică asupra hârtiei, cu următoarele procedee de prelucrare: boțire, înmuiere, încrețire, străpungere, găurire, depunerea amprentelor ale altor materiale facturate, metode de combinare a procedeelelor anterioare între ele.

Factura poate fi aplicată la construirea compozițiilor doar ca mijloc plastic și nicidecum ca legitate. Mai frecvent factura este aplicată în așa domenii ale artei decorative ca: ceramica, prelucrarea artistică a lemnului, metalului, sticlei, tapiseriei, în domeniul designului. Obiectivele unei lucrări practice constau în următoarele:

- asimilarea legităților și principiilor de construire în evidențierea suprafeței facturale;
- modificarea aspectului plan în caracter factual prin diferite procedee de prelucrare a hârtiei.

La realizarea practică, următoarele recomandări metodice pot fi luate în considerație:

- lucrarea se creează după o legitate de construire (ritm, proporție, simetrie, dinamică, echilibru). În cadrul lucrării se propune de efectuat o paletă de extragere a diverselor facturi: de la aspect pasiv spre cel activ (paleta constă din nouă trepte);

- în lucrare se pot aplica diverse facturi, cu condiția ca doar trei aspecte să fie citibile: factura pasivă, activă și cea intermediară. Se cuvine una din ele să predomină, pe când celelalte două să se supună proporționării, în așa caz se va evidenția dominantă plastică.

Relieful plastic

Relieful semnifică o ridicare, o înălțare destul de simțită de la suprafața plană [9]. La fel ca și factura, relieful este un fenomen al naturii care poate fi caracterizat prin o aranjare proeminentă, prin o sporire pronunțată a plasticității anumitor părți ale mediului natural. De exemplu: landşaftul pământului (coline, munți); relieful cerului (o repartizare cu caracter proeminent a norilor); relieful suprafeței acvatice (suprafața ridicată a apei pe timp de furtună); relieful muscular al corpului uman. E de menționat faptul că noțiunea de relief, pe lângă proprietatea de creștere, poate avea și specificul descreșterii (defileuri și adâncimi terestre). Ambele particularități ale reliefului au o atracție sporită a percepției vizuale.

Relieful se aplică în construirea artistică reușind din faptul fenomenului său, ca mijloc plastic și nu poate fi considerat legitate (principiu) artistic. După poziția sa plastică, de la caracterul pozitiv spre cel negativ, putem menționa următoarele aspecte [4, p. 43]:

a) basorelief – relief jos, forma care se evidențiază (se ridică) de la suprafața plană doar cu o treime;

b) relief pur, autentic – proeminența sa constituie o doime de la nivelul plan;

c) altorelief – relief ridicat, forma reprezentată se plasează deja în trei pătrimi de la nivelul inițial;

d) contrarelief – relief cu sens opus ridicării, forma reprezentată este săpată (adâncită, scobită) în suprafața plană. Începând cu acest aspect, toate care urmează poartă un caracter mai grafic, comparativ cu cele ale reliefului pozitiv;

e) relief ajur – forma, adâncindu-se în plan, îl străbate complet, creând o libertate grafică deplină, cu caracter aplatizat.

Obiectivele unei lucrări practice constau în următoarele:

- ajustarea la un principiu oarecare, la o legitate de construire (ritm, proporționare, simetrie, dinamică, echilibru, cât și cele de ordin ornamental). La realizarea practică se va ține cont de anumite principii de confecționare a formelor din hârtie, care pot include diverse combinații de relief și factură.

Obiectivul lucrărilor constă în o îndeplinire practică grijulie și cu acuratețe, ce dezvoltă sentimentul de exactitate și precizie în lucrul cu hârtia. La fel poate fi menționată și evoluția facultăților creative: imaginația, gustul estetic, raționamentele artistice.

Forma volumetrică

Forma își ia începutul dintr-un punct care, mișcându-se, creează linia. Intersecția liniilor creează planul, unirea suprafețelor plane creează forma [7]. Deci, orice formă constă din o modulare, din o trecere treptată a unei suprafețe plane în alta, într-un spațiu tridimensional. Constatarea aceasta ne demonstrează încă o dată că toate noțiunile compuse se alcătuiesc la început din elemente simple, precum compoziția volumetrică în perceperea sa constă din limbajul plastic și înțelegerea profundă a tuturor legităților compoziției frontale.

Forma, ca element plastic, după conținutul său, poate fi: realistă, geometrică și abstractă (cu caracter cald, rece, sau combinat). Din bazele geometriei evidențiem că cea mai simplă formă volumetrică e piramida, iar cea mai complicată poate fi percepută forma organismelor vii (de exemplu a omului) [3, p. 31]; [4, p. 49].

Formele volumetrice de bază sunt: *piramida, cubul și sfera*. Din îmbinarea lor transformativă se creează cele intermediare: conul, prisma și cilindru. Analogic repartizării tonurilor cromatice în cercul spectral, putem crea sistema armonizații formelor volumetrice (de înrudire, înrudire-contrast și contrast) [12].

În cadrul mijloacelor artistice, unuia din factorii primordiali îi revine principiului de invenție a formelor. Și de la el, în continuare spre designul formelor, care e strâns legat cu cultura artistică a mediului ambiant. Realizarea artistică în acest domeniu distinge următoarele activități de creare a formelor noi:

- *transformarea plastică;*
- *activizarea plastică;*
- *combinarea aspectelor de transformare și activizare plastică;*
- *orientarea la structurile naturale;*
- *orientarea la caracterele proporționării artistice;*
- *orientarea la caracterele stilizării artistice.*

Transformarea plastică

Transformarea în esența sa presupune modificarea formei volumetrice în direcția dorită, reieșind din următoarele caractere: (simplu-compus, cald-rece, realist-geometric-abstract) și procedee: (mărire-micșorare, întindere-răsucire, secțiune-alunecare) [11]. În unele cazuri transformarea se aplică concomitent cu stilizarea plastică. A transforma înseamnă a schimba forma inițială la exteriorul ei, a acorda o modificare esențială siluetei acestei forme [12]. Transformarea urmărește un singur scop artistic – de a scoate în evidență partea cea mai importantă a obiectului, subliniind predominarea ei vizavi de elementele întregului [6]. De aceea, mersul ei totdeauna e îndreptat și dirijat spre a accentua anume această fațetă plastică.

Cele mai elocvente procedee de transformare pot fi: *prin decupare, alipire, secționare și alunecare, intercalare, combinare*.

[4, p. 81]. În realizarea acestor procedee un rol deosebit va reveni proporționării artistice, de asemenea se va ține cont de anumite principii de confecționare a formelor și modurile de prelucrare a hârtiei. Începând cu realizarea practică a formelor apare necesitatea ca la început să fie proiectate desfășuratele suprafețelor. E de dorit ca formele să fie alcătuite din suprafețe întregi, din care ulterior să se asambleze în întregime. Autorul va sesiza fiecare suprafață a obiectului ca fiind o părticică a unui întreg. Lucrul manual se face cu acuratețe și răbdare ținând cont de perceperea formelor și alcătuirea lor din suprafețe separate. O atenție deosebită revin momentelor de: intersectare, decupare, intercalare, alipire, unde se îmbină suprafețele plane între ele. Se stabilesc caracterele conturilor și muchiilor de trecere de la un plan la altul.

Activizarea plastică

Activizarea evită modificarea siluetei, adică schimbarea conturului formei. Acest principiu de creare a formelor noi presupune aplicarea mijloacelor plastice cu scopul de a crea o pondere mai activă în cadrul percepției vizuale (1). Activizarea plastică se realizează cu ajutorul mijloacelor plastice: punct, pată, linie, dungă, culoare, ton, factură, relief. Înfăptuirea activizării se supune principiilor: de la simplu la compus, de la pasiv la activ, de la secundar la principal. Deci, e bine, în categoria mijloacelor de activizare, să activizăm, gradul de tensiune plastică. De asemenea, se va lua în considerație și aplicarea unei asociații plastice- (greu – ușor; static – dinamic; cald – rece) [5].

În cadrul activizării plastice, e binevenit de a subînțelege, în fiecare formă expusă, partea aversă, reversă și cele laterale. În acest context, autorul poate uni suprafețele plane a formelor între ele, dacă va respecta principiile percepției. Activizarea plastică va fi îndreptată anume în direcția relevării părții decorative principale, centrului compozițional. În caz contrar, în locul integrității vizuale apare divizarea și aparența stridentă a dezmembrării plastice [4, p. 83].

Activizarea poate evidenția caracterul plastic al formei, aspectul geometric, mărimea, greutatea și plasarea ei în spațiu (223), dacă elementele plastice și modalitățile de activizare subliniază silueta și contururile plastice formei date (marcarea siluetei formei prin pată și prin linie, mai ales pe muchia suprafeței, pe la colțurile suprafeței, în centru sau peste tot). Nu e admisibil de a activa împotriva specificului formei volumetrice și a trăsăturilor ei caracteristice, să nu distrugem aspectul volumetric al formei.

Tonurile cromatice, în formele volumetrice, pot fi plasate ca active (cele calde) și pasive (cele reci). La fel și liniile (dungile) pot avea o pondere plastică și aspect iluzoriu diferit: verticalele – active, subliniază înălțimea; diagonalele – active, dinamice, atrăgătoare; orizontale – statice, subliniază adâncimea formei [10].

Acest principiu, de creare a formelor noi, conține următoarele procedee: *depunerea punctelor-petelor, trasarea liniilor-dungilor, înscrierea formelor adecvate suprafețelor formei, înscrierea formelor contrare suprafețelor formei, metoda combinată*. Reușita plastică, în mare măsură, va depinde de o proporționare potrivită, legitatea de construire și locul de amplasare a activizării.

Bibliografie

1. Arnheim, R., *Arta și percepția vizuală, o psihologie a văzului creator*, Editura Meridiane, București, 1979.
2. Daghi, I., *Programa analitică, Bazele Artei Decorative*, catedra Artă Decorativă, UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2000.
3. Daghi, I., *Compoziția decorativă frontală*, Editura Prim, Chișinău, 2010.
4. Daghi, I., *Compoziția decorativă volumetrică*, Editura „Tehno-info”, Chișinău, 2013.
5. Grama, V., Uvarova, A., *Unele aspecte didactice ale decorativității și stilizării ca mijloace de realizare a compoziției decorative*, *Tehnologia educației artistice plastice, Tehnici didactice, vol. III*, coord. dr. I. Tâgulea, Chișinău, 2001.

6. Horsia, H., *Spații, forme, culori în arta contemporană*, Ed. Meridiane, București, 1989.
7. Klee, F., Paul, Klee, Editura Meridiane, București, 1975.
8. Read, H., *Semnificația artei*, Editura Meridiane, București, 1969.
9. Șușală, I., Barbulescu, O., *Dicționar de artă*, Editura Sigma, București, 1993.
10. Șușală, I., *Culoarea cea de toate zilele*, Editura Albatros, București, 1982.
11. Uvarova, A., Grama, V., *Metodele principale de transformare a formelor și aspectele gamelor de forme, Tehnologia educației artistice plastice, Cercetarea pedagogică, vol. II*, coord. dr. I. Tâgulea, Chișinău, 2000.
12. Uvarova, A., *Metodologia aplicării bazelor compoziției decorative în procesul pregătirii profesionale a studenților de la facultățile de arte plastice. În baza materialului cursului Tapiseria artistică*, Autoref. Tezei dr. ped., Chișinău, 2005.

REFLECTAREA CONCEPTULUI DE CUNOAȘTERE ÎN PROCESUL DE CREAȚIE ARTISTICO-PLASTIC

ARBUZ-SPATARI Olimpiada, dr., conf. univ.

Summary

Fine art occurs within metaphysics / supersensible and study / research and its formation in the arts is achieved through the adoption and implementation of a theoretical model of methodology education Artistic pupils and students in schools artistic, naming, plays and reveals the laws and principles of artistic creativity . Creativity is a defining condition of human existence, a productive activity, the results of which are human values. Creativity is defined as the higher form of human activity.

În literatura de specialitate s-a constatat că arta plastică se produce în sfera metafizicului / suprasensibilului și că

studiul/cercetarea și formarea acesteia în domeniul artistic se realizează prin însușirea și aplicarea unui *model teoretic de metodologie a educației artistico-plastice la elevi și studenți din instituțiile de învățământ artistic*, care denumește, redă și dezvăluie legile și principiile creativității artistice. Creativitatea este o condiție definitorie a existenței umane, o activitate productivă, rezultatele căreia sunt valorile umane. Creativitatea este definită ca forma superioară a activității umane.

Sunt inventariate principiile aferente creativității artistice și de dezvoltare a acesteia la educați: cu privire la natura adevărului artistic (în artă, adevărul *devine*), prioritatea receptorului în artă, gradualitatea receptării operei de artă și dezvoltării creativității artistice.

Sunt stabilite și definite dimensiunile principale ale creativității – *creatorul și procesul de creație, produsul creației (opera) și receptorul de artă*. Este specificat că nivelul și *calitatea creativității* sunt determinate de calitatea educației generale și de formarea profesională pe care le-a primit artistul în anii de școlarizare și în cei ai tinereții; că *metodele* și formele procesului de instruire, educație artistică și formare profesională artistică sunt specifice artei și activității artistico-estetice.

În cadrul studiului de față o să analizăm și o să cercetăm fenomenul de cunoaștere sub diferite aspecte: *cunoașterea științifică, cunoașterea artistică (muzicală, artistico-plastică), creația artistico-plastică*.

I. Gagim a definit conceptul de *cunoaștere de tip muzical*, a re-conceptualizat noțiunea de *gândire muzicală* și categoriile derivate (*conștiință muzicală, inteligență muzicală*); a re-definit noțiunile *trăire muzicală*; a conceptualizat noțiunea *stare de cânt*; a discriminat valorile imaginii muzicale pe linia creație – audiere (=receptare) – interpretare (=receptare+creație etc.), care trimit la dezvoltări estetice și în domeniul artelor plastice [2].

Reflexivitatea realizărilor artistice este determinată de mulți factori, între care amintim: organizarea creației (cu limbajul ei iconic, cu lupta pentru obținerea formei, a ritmurilor specifice, a ritmului psihic etc., în cazul artelor plastice), condițiile impuse de reprezentarea artistică în selectarea și prelucrarea materialului transfigurat etc.

O particularitate a cunoașterii și a creației artistice este dată de „obiectivitatea adevărului artistic”. Se știe că arta, nu numai că nu trebuie, dar nici nu poate să reflecte realitatea așa cum este ea (arta este reprezentare, iar nu, pur și simplu, redare) [1, p. 17, 18].

Obiectivitatea cunoașterii și creației artistice, ca și subiectivitatea sa, sunt stabilite, precizate de întrepătrunderea complexă dintre creator, operă, realitate și receptor. Primul termen al acestei interpenetrații îl reprezintă creatorul cu personalitatea sa unică.

Artistul, cu modul său irepetabil, apare pe latura sa subiectivă în creație, în același timp el își transpune în rostirea sa, își materializează și „viziunea sa obiectivă”, în măsura în care explorează universul dat pe latura sa universală, dezvăluită de unicitatea concretului sensibil. Viziunea sa obiectivă - subiectivă se face prezentă prin multe fire ale legăturii artistului cu opera și realitatea [1, p. 17, 18].

Între particularitățile cunoașterii și creației artistice, considerăm că se înscriu: unitatea dintre obiectiv și subiectiv, creație și reflecție, afectiv și rațional, cuprinse în opera de artă; caracterul personalizat al creației și cunoașterii; limbajul de expresivitate și reflexivitate specifică, superioare expresivității și reflexivității obiectelor naturale; modul specific de a spiritualiza realitatea și de a-i reda asemănarea - în contextul surprinderii dialecticității acesteia, întrepătrunderea complexă între artă, știință, tehnică și viață; - aspecte oglindite de cunoașterea și creația artistică.

Cunoașterea artistică este o modalitate specifică de reflectare a realității ce se caracterizează printr-o comunicare și participare a 1) creatorului, 2) operei 3) a realității și 4) a destinatarului creației.

Oglindirea artistică se relevă prin valorile artistice, (creațiile artistice) cu specificul lor de pregnantă individualizare, de expresivitate și evocativitate, de originalitate și, prin participarea subiectului receptor, cu posibilitățile sale de asimilare a creației, și de trăire raționalo-afectivă atât de individualizată.

Reflectarea artistică este individualizată prin imaginile concret senzoriale și, astfel, gradul de adecvare la obiect se prezintă, în multe privințe, diferit de corespondența pe care o realizează cunoașterea științifică, filosofică, comună.

În desprinderea felului specific de adecvare la obiect este importantă înțelegerea operei de artă, ca unitate între subiectiv și obiectiv, creație și reflectare, afectiv și rațional. Înțelegerea creației artistice prin aceste cupluri categoriale duce și la eliminarea unor erori de interpretare a sa, cum ar fi: a) naturalistă și b) formalistă [1, p. 19].

Perspectiva interpretării artei prin cuplul: *creație – reflectare* îndepărtează înțelegerea naturalistă sau formalistă. Creația înseamnă invenție, plămuire, originalitate (decă nu suprapunere, identitate naturalistă ori joc formal). Cazurile în care arta devine un joc formal sunt puncte limită ce pun semne de întrebare asupra valorii. „Reflectarea” exclude aceleași limite, supuse atenției, ca oglindire a plămuirii creației.

Obiectivitatea creației artistice este discutată, explicit sau implicit, aproape pe toată întinderea paginilor ce urmează. În centrul acestei idei stau gradele de potrivire spirituală și fizică dintre obiectul reprezentat și transfigurarea sa.

Adecvarea artistică ne apare ca o manieră cât mai profundă de a reda spiritualitatea creatorului în relație cu lumea și, în acest sens, nu asemănarea pur fizică dintre obiect și reprezentarea sa dă valoare creației. Există, poate, mult prea multe exemple de tablouri ori

sculpturi care sunt foarte asemănătoare fizic cu obiectele reproduse și cu toate acestea sunt lipsite de valoare artistică, lipsindu-le trăsături spirituale caracteristice, expresivitatea și originalitatea presupuse de opera de artă [1, p. 21].

Atât preocuparea de a găsi un echivalent artistic vieții prin viziunea creatoare a autorului, ca urmare a experienței sale de viață și a existenței structurilor mentale colective-note pe care le reprezintă opera prin selectarea și prelucrarea elementelor din natură, spre manifestarea scopurilor active ale artei de educare și informare, în același timp, alegerea și prefacerea realității în contextul unei gândiri metodice creatoare – alături de legitățile compoziționale, de proporții, ritm, mișcare, figurile de stil pentru literatură, etc., constituie baza materială a raționamentului artei [1, p. 46, 47].

Verbele care indică *comportamentele de învățare* sunt prezentate mai jos; nivelele clasificării corespund *taxonomiei lui Bloom* – Categoriile cognitive:

Cunoașterea	a identifica, a distinge, a recunoaște, a dobândi;
Comprehensiunea (înțelegerea)	a traduce, a transforma, a exprima în cuvinte proprii, a ilustra, a pregăti, a citi, a reprezenta, a schimba, a scrie din nou, a redefini (<i>Transpunerea</i>); a interpreta, a reorganiza, a rearanja, a diferenția, a distinge, a face, a stabili, a demonstra (<i>Interpretarea</i>); a estima, a introduce, a conchide, a prevedea, a diferenția, a determina, a extinde, a interpola, a extrapola, a completa (<i>Extrapolarea</i>);
Aplicarea	a aplica, a generaliza, a stabili legături, a alege, a dezvolta, a organiza, a utiliza, a se servi de, a transfera, a restructura, a clasifica;
Analiza	a distinge, a detecta, a identifica, a discrimina, a recunoaște, a categorisi, a deduce (<i>Căutarea elementelor</i>); a contrasta, a analiza, a compara, a distinge, a deduce (<i>Căutarea relațiilor</i>); a analiza, a distinge, a detecta, a deduce (<i>Căutarea principiilor de organizare</i>);
Sinteza	a scrie, a povesti, a relata, a produce, a construi, a crea, a transmite, a modifica, a se documenta

	(<i>Crearea unei lucrări personale</i>); a propune, a planifica, a produce, a proiecta, a modifica, a specifica (<i>Elaborarea unui plan de acțiune</i>); a produce, a deriva, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a clasifica, a deduce, a formula, a modifica (<i>Derivarea unor relații abstracte dintr-un ansamblu</i>);
Evaluarea	a judeca, a argumenta, a valida, a evalua, a decide, a considera, a compara, a standardiza.

Pentru domeniul afectiv, taxonomia include următoarele categorii și verbele respective:

1. *receptarea* – a selecta, a alege, a transfera;

2. *reacția* – a se conforma, a interpreta, a realiza, a selecta, a reveni, a motiva;

3. *valorificarea* – a manifesta competență, preferință, angajare, pricepere, capacitate;

4. *organizarea unui sistem de valori* – a teoretiza, a defini un sistem de criterii proprii, a se integra într-un univers superior de gândire și de comportament;

5. *interiorizarea valorilor etico-estetice* – a se bucura de aprecierea celor din jur, a evita și a dezaproba excesele.

În prezentarea *problemelor cunoașterii în procesul de creație artistică*–plastică, între primele expresii supuse atenției, au fost și cele ale *raționalității și adecvării la real* a operei de artă. Iar contextul în care apar cumpănirea și potrivirea artistică la realitate este datorat *organizării estetice a produsului artistic*, unor norme ale creației și condiții, din care, pe câteva le subliniem în mod special:

a) o pregnantă participare a artistului la realizarea creației prin selectarea și prelucrarea unor elemente din realitate;

b) constituirea unui mod specific de obiectivitate, imparțialitate întrepătrunsă cu subiectivitatea într-un echilibru specific;

c) redarea realității într-o formă afectiv-rațională;

d) înfățișarea predispoziției iconice a limbajului plastic (normă prezentă atât în fiecare creație valoroasă, cât și în celelalte reguli privitoare la creația plastică);

e) asigurarea sensului totalității, a prezentării unei realități în schimbare, a unității creației;

f) asigurarea unității dintre asemănarea fizică și spirituală. Unitatea ce este obligatorie în creația plastică pentru identificarea, individualizarea modelului, cât și pentru realizarea valorii artistice;

g) redarea impresiei de realitate fizică. Normele de creație plastică presupun o asemănare diferită între model și reprezentarea sa și, în funcție, de genurile de artă [1, p. 92, 93].

Or, fenomenul de cunoaștere este abordat, determinat prin următoarele procese cognitive: *definirea, repetarea, înregistrarea, listarea, citarea, numirea, relatarea, revizuirea, identificarea, distingerea, recunoașterea, dobândirea.*

În cadrul cercetării sunt preconizate: generalizarea valorilor teoretice și aplicative ale cercetării, avantajele aplicării metodologiei educației artistico-plactice la elevi și studenți din instituțiile de învățământ artistic, documentarea științifică și stabilirea evoluției conceptelor metodologice de educație artistico-plactice, sistematizarea valorilor teoretice aferente metodologiei educației artistico-plactice la elevi și studenți, studiul praxiologic al metodologiilor aplicate în educația artistico-plastică la elevi și studenți din instituțiile de învățământ artistic; conceptualizarea, metodologizarea și desfășurarea experimentului pedagogic.

Experimentul pedagogic presupune: elaborarea unui model teoretic de metodologizare a educației artistico-plactice la elevi și studenți; analiza datelor experimentului, elaborarea de concluzii generale și recomandări practice.

Bibliografie

1. Mureșean, D., Cunoașterea și creația artistică cu referiri speciale la artele plastice, Cybela, București, 2000.
2. Gagim, I., Știința și arta educației muzicale, ARC, Chișinău, 1996.
3. Pâslaru, VI., Introducere în teoria educației literar-artistice, Museum, Chișinău, 2001.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДИЗАЙН ОДЕЖДЫ**

ДАНИЛА Наталья, препод.

Summary

The article examines the theoretical approaches in the definition of an essence of professional education; it explores the role of pedagogical conditions in the realization of the formation of professional competence of future designers on their studying project culture. The perspective pedagogical technologies considered in the article provide learning efficiency at different steps at training of specialists in design of clothes.

Проектная культура – это культурная сфера, которая включает в себя знания, опыт и определенные навыки изобретательской и исполнительской деятельности. Особенно актуально в настоящее время внесение в профессиональное образование нового содержания, т. к. необходимо готовить специалистов, обладающих широким кругозором, глубокими знаниями в области истории искусств/костюма, разбирающихся в проектировании одежды, владеющих технологической культурой, способных к созданию высокохудожественных изделий. Это требует совершенствования системы обучения, создания новых учебных программ. Особое внимание нужно уделять взаимосвязи материаловедения, технологии, производственного обучения и проектирования как основы обучения [5].

В современной педагогике **метод творческих проектов** находит всё большее распространение в работах Е.С. Полат, С.И. Горлицкая, Н.Ю. Пахомова. Интерес к методу творческих проектов определен потребностями развивающего обучения, поиском средств и методов формирования личности в новых социальных условиях. Основные составляющие понятия творческой проектной деятельности: термин **«проект»** в переводе с латинского означает разработать, планировать; **«метод»** - имеет древнегреческие корни и означает путь, путь исследования. Педагогической наукой понятие «проект» используется с середины XVIII века, когда в Академиях Искусств Италии и Франции шла речь о проектах в форме заданий, которые получали студенты архитектурного факультета на последних этапах обучения [6].

О. А. Ческидова в своих исследованиях трактует **проектную культуру** как способ творческой самореализации человека, в процессе которой создается предметный мир, являющийся носителем идеалов и ценностей мира духовного. Проектирование понимается как социокультурный механизм, превращающий любую культурно значимую деятельность в реальные технологические процессы.

Е. С. Полат в своей книге *«Современная гимназия: взгляд теоретика и практика»* указывает, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве и развитие критического мышления. Метод проектов всегда предполагает решение проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей [8].

К настоящему времени проведен целый ряд исследований, раскрывающих различные аспекты, связанные с

педагогическими условиями проектирования с ИКТ: Guřu V. [3], Dumbraveanu Roza [1], Gremalschi Anatol [2], использованием метода проектов в высшем профессиональном образовании Е.Н. Балыкиной, Д.Н. Бузун, М.У. Гаппоевой, Н.А. Забелиной, И.А. Зимней, Р.К. Симбулетовой. В зарубежной педагогике применение метода проектов в учебном процессе рассматривают Дж. Джонс, А. Колмос, М. Кнолл, Л. Кэтз, Дж. Хелм [6].

По определению, данному в философском энциклопедическом словаре, «**условие** – то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое), существенный компонент комплекса объектов..., из наличия которого с необходимостью следуют осуществление данного явление...». Данная интерпретация условий связана с причинно-следственными отношениями объекта исследования.

Современная дидактика трактует **условия** как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешность обучения. Принято рассматривать условия как среду, в которой протекают те или иные педагогические процессы [4].

Будучи явлением многофункциональным и интегрируя компетентностные группы, проектная культура составляется из компонентов:

- *когнитивного;*
- *деятельностного;*
- *творческого;*
- *ценностного.*

Логика определения условий обнаруживает стандартное деление:

- *объективные условия:* природно-климатические, географические, историко-культурные, средовые, этические и др.;

- *субъективные условия*: психологические, материальные, эстетические и др., т.е. устанавливающиеся по характеру воздействия.

Кроме того, определяются *общие и специальные условия*, обнаруживающие объект воздействия, т.е.:

- социально-экономические, национальные, территориально-географические;

-социальный, возрастной состав обучающихся, кадровое обеспечение обучения, психологический климат в коллективе, традиции и др.

Таким образом, принимая во внимание разнообразие аналитических подходов к уточнению термина **«педагогические условия»**, можно установить следующее:

- педагогические условия являются структурным компонентом педагогического процесса;

- выбор педагогических условий иллюстрирует возможности функционирования образовательной среды;

- структура педагогических условий определяет воздействия на личностное развитие обучающихся и способна воздействовать на процессуальные компоненты образовательной системы.

Учитывая аналитические исследования в области педагогических наук следует использовать классификацию педагогических условий, как:

- **организационно-педагогические** - совокупность возможностей, или сочетание содержания, формы и методов процесса обучения, гарантирующие успешность решения задач педагогического исследования (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов и др.);

- **психолого-педагогические** - педагогические меры воздействия на личностный рост обучающихся, способные усилить эффективность обучения (Н.В. Журавская, А.В. Круглый и др.);

- **дидактические условия** - результат целевого предположения, конструирования и последующего применения в образовательном процессе содержания, методических приемов обучения и форм его организации (М.В. Рутковская и др.) [7].

Считаем, что подготовка студентов дизайнеров к проектной деятельности в XXI веке может осуществляться более эффективно, если определена структура и обосновано содержание **информационных компетенций в проектной деятельности**; созданы педагогические условия для эффективного функционирования дидактической модели развития информационных компетенций в проектной деятельности у будущих специалистов-дизайнеров одежды.

Педагогические условия проектирования с ИКТ, а также условия формирования информационной компетентности в проектной деятельности студентов-дизайнеров является основным видом учебной деятельности студентов специальности «Дизайн одежды» и позволяет добиваться высоких результатов при подготовке будущего специалиста. В основе метода проектов лежит развитие познавательных и творческих навыков будущего специалиста - дизайнера, умений самостоятельно применять полученные теоретические знания на практике.

Педагогические условия использования метода проектов с применением компьютерных технологий у студентов-дизайнеров: постановка значимой в творческом плане учебной задачи; практическая значимость результатов; самостоятельность деятельности студентов; учет специфики проектной деятельности дизайнера (акцент на творческую деятельность); использование экспертных методов при оценке проектной деятельности; обеспечение информационно-технической базы.

Таким образом, в результате исследования можно сделать следующие выводы: информационная компетентность человека

является многофакторным качеством, которое проявляется в процессе осуществления информационной деятельности при одновременном взаимодействии знаний, готовности и умения их применять; мировоззренческой и нравственной позиций; широты кругозора; развитого мышления; коммуникативных и поведенческих навыков.

Современный метод проектов в высшей школе XXI века с применением специализированного программного обеспечения становится перспективным инструментом в подготовке грамотного и востребованного на рынке труда специалиста [6].

Формированию проектной компетентности дизайнера способствуют:

1) специальные учебно-профессиональные задания, готовностью и способностью осуществлять художественно-творческую деятельность;

2) межпредметная интеграция содержания дизайн-образования и разработка соответствующих учебных программ, структурирование и отбор материала;

3) использование технологии диалогического взаимопонимания субъектов образовательного процесса.

Развитие проектного мышления – одна из главных задач при подготовке специалиста – дизайнера одежды. А для этого необходимо формирование проектной культуры у студентов, развитие проектного мышления, стимулирование инициативы и роста творческих возможностей, умение интегрировать свои знания по другим предметам при создании проекта, развитие критического мышления, умение координировать свои действия с действиями других участников проекта, готовность решать задачи, связанные с реальной жизненной ситуацией [9].

Литература

1. Dumbraveanu, Roza, Competențe ale pedagogilor: Interpretări / Roza Dumbraveanu, Vlad Pâslaru, Valeriu Cabac, TEMPUS, Univ.

- Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC), Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți (USB), Continental Grup, Chișinău, 2014.
[http://terec.usarb.md/files/7714/1335/7151/Competente_ale_pedagogilor - Interpretari Dumbraveanu Paslaru Cabac.pdf](http://terec.usarb.md/files/7714/1335/7151/Competente_ale_pedagogilor_-_Interpretari_Dumbraveanu_Paslaru_Cabac.pdf);
2. Gremalschi, Anatol, Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general, Chișinău, 2015,
http://edu.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf;
3. Guțu, V., Schimbări de paradigmă în teoria și practică educațională, Vol. I, II, III, Chișinău, 2008.
4. Бобряшова, Оксана В., Педагогические условия формирования профессионально-эстетической компетентности будущего дизайнера, Вестник ОГУ №5 (166)/май 2014,
http://vestnik.osu.ru/2014_5/38.pdf;
5. Камнева, Светлана Ю., Формирование проектной культуры студентов в процессе создания композиций по художественной вышивке,
<http://www.art-education.ru/electronic-journal/formirovanie-proektnoy-kultury-studentov-v-processe-sozdaniya-kompozitsiy-po>;
6. Козлова, Г.В., Непроизводственная сфера в современном социокультурном и экономическом пространстве: колл. моногр. /колл. авт. /под ред. Г.В. Козловой. Тамбов 2010, 520 с.,
<http://sci.house/ekonomika-otrasli/problemyi-formirovaniya-informatsionnyih-100521.html>;
7. Коробий, Елена Б., Педагогические условия формирования проектной культуры студентов-дизайнеров. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Москва, 2015.
8. Полат, Е. С., Современная гимназия: Взгляд теоретика и практика, Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, М., 2000.
9. Проектная культура будущего дизайнера, 2015,
<http://leksii.org/3-27098.html>.

PROIECTAREA ȘI ORGANIZAREA SPAȚIULUI COMERCIAL

MIRZA Iulia, lector superior

Summary

The design of a store is representend by means of technical, constructive, functional, aesthetic and structural elements, which contribute to the creation of customized and attractive style of the store.

În contextul unui ritm de viață rapid și al unui mediu de afaceri competitiv, centrele comerciale se pot transforma într-un al treilea spațiu de viață, un loc în care oamenii pot veni, în afara timpului petrecut acasă (primul spațiu) sau la muncă (al doilea spațiu), pentru a se relaxa, a socializa și a face parte dintr-o comunitate. Pentru a obține acest statut, centrele comerciale de generația a treia îmbină utilul cu plăcutul, cumpărăturile cu distracția, nevoile cu dorințele într-un mediu confortabil, sigur și agreabil, din punct de vedere estetic.

Designul unui magazin reprezintă ansamblul elementelor tehnico-constructive, funcționale, estetice care contribuie la crearea stilului particular, atractiv al magazinului.

Vitrina poate fi considerată o miniexpoziție reprezentativă a mărfurilor care se găsesc permanent în magazin, o posibilitate de a etala linii promoționale sau sezoniere, prezentând originea, calitatea și prețurile mărfurilor. Vitrinele nu au numai un rol estetic, acela de a înfrumuseța interiorul și exteriorul magazinului, cât și rolul de a promova vânzările.

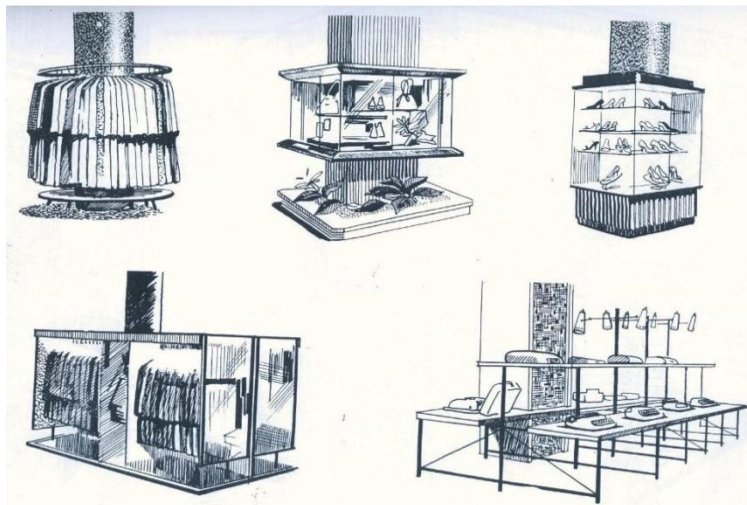
Vitrina este un mijloc de atracție a clienților, ea trebuie să convingă clientul nu numai să intre în magazin, dar și să facă cumpărături.

Vitrina se organizează, pe cât posibil la fațadă, în dimensiuni mari, cu geamuri montate în tâmplărie de metal sau material plastic.

Există mai multe variante de amenajare a vitrinelor:

- liniare, continuu, pe întreaga lungime a fațadelor, intercalate de intrări și ieșiri, la magazinele care dispun de front suficient;

- alveolare, la unitățile cu front de fațadă redus, mărindu-se, astfel, suprafața de prezentare. Acestea permit ca mărfurile expuse să fie supuse viziunii clienților din mai multe părți.



Principalele cerințe pentru realizarea vitrinelor:

- stabilirea unei cantități optime de mărfuri expuse;
- iluminat de fond de intensitate adecvată;
- prezentare corespunzătoare a mărfurilor, în condiții de zi și nocturne;
- prezentarea estetică;
- actualitatea expunerii.

Aceasta înseamnă că alcătuirea temei vitrinei, a etalării mărfurilor și a elementelor decorative trebuie să fie potrivite cu anotimpul, cu moda, cu actualitatea. Este cunoscut faptul că multe sortimente de mărfuri au un caracter sezonier. Cea mai mare schimbare la cererea de mărfuri se petrece odată cu trecerea de la iarnă la primăvară și de la vară la toamnă. În funcție de cele patru anotimpuri, pentru decorarea vitrinelor se folosesc următoarele culori

- primăvara – culorile în nuanțe pastel: verde, galben, albastru deschis, portocaliu deschis, roz, lila, bej;
- vara: roșu, portocaliu, galben, maro;
- toamna: violet, verde, albastru, cenușiu;
- iarna: alb, albastru, negru.

Totodată, trebuie să se țină cont și de faptul că o amenajare a vitrinelor trebuie să fie modernă, prin folosirea elementelor în mișcare, a jocurilor de lumini și de umbre, a contrastului/complementarității culorilor, a manechinelor și a pozitivelor de prezentare de calitate superioară.

Odată cu apariția marilor magazine în sistem de autoservire, rolul vitrinei s-a diminuat treptat. Cele mai multe magazine cu autoservire au renunțat la etalările obișnuite în vitrine și folosesc întreaga fațadă placată cu geamuri pentru a asigura vizibilitatea întregului magazin.

Sala de vânzare trebuie să se prezinte ca un ansamblu estetic, atractiv, care să stimuleze activitatea ce se desfășoară în acest cadru. Acest aspect se obține prin concordanța dintre asortimentul de mărfuri, mobilierul comercial, elementele arhitectonico-decorative, respectiv, pereți interiori, tavane, pardoseli, iluminarea spațiului, indicatoare luminoase, aer condiționat, decorațiuni, colorit general, mijloace de informare comercială interioară.

Armonia cromatică a sălilor de vânzare depinde, în primul rând, de principala notă coloristică oferită de gama sortimentală, culorile mobilierului și culorile pereților.

Pereții interiori sunt folosiți pentru a segmenta spațiul magazinului, departajând zonele de vânzare de cele care sprijină vânzarea (depozite, laboratoare, ateliere, birouri etc.). Se folosesc pereții despărțitori mobili, care asigură o mare flexibilitate în exploatarea spațiilor, construiți din materiale ușoare (lemn, carton special, materiale plastice, metal, sticlă). Se utilizează diverse soluții (colorare, decorare cu tapet, acoperire cu alte materiale) pentru a produce efecte estetice atrăgătoare.

Pardoseala este parte integrantă a designului interior al unui magazin și trebuie să dovedească funcționalitate crescută în întreținere, menținerea curățeniei și protecția mărfurilor și a echipamentului comercial. Se va realiza o pardoseală rezistentă la traficul intens al clienților, ușor de curățat, uscat, fără obstacole pentru clienți și personalul din magazin.



Podea specifică, din materiale contemporane

Aspectul general al pardoselei va fi corelat cu imaginea pe care comerciantul dorește să o promoveze pentru magazinul său. Magazinele alimentare, farmaciile au pardoseala albă, lucioasă, perfect netedă, cu efecte de marmură care să dea impresia de curățenie, în timp ce un magazin de mobilă sau de haine, e de preferat, să aibă o podea specifică, din materiale contemporane.

Și *plafonul* contribuie la atmosfera din sala de vânzare, având, în același timp, rolul de a masca instalația electrică, conductele sanitare și alte elemente de infrastructură a construcției.

Înălțimea plafonului se va regla în funcție de dimensiunea și tipul sălii de vânzare. *Un plafon jos* poate crea o atmosferă de intimitate în magazin, însă poate da și sentimentul lipsei de confort, de spațiu suprapopulat. Încăperile mici cu plafoane joase sunt avantajoase pentru condiționarea temperaturii (costurile energiei pentru încălzire iarna și pentru aer condiționat vara). *Un plafon înalt* creează senzația de încăperi spațioase, dar care pot fi apreciate, de către clienți, ca încăperi ce impresionează. La acestea se adaugă costurile mai mari de condiționare a microclimatului.

Iluminatul magazinului este o necesitate practică – examinarea mărfurilor de către clienți și punerea lor în valoare (efect promoțional). Metodologia iluminatului este considerată o artă care poate aduce beneficii considerabile actului vânzării.

Iluminatul natural este asigurat prin intermediul vitrinelor, fațadelor vitrate și ferestrelor. Mărimea vitrinelor sau ferestrelor prin care pătrunde lumina în sălile magazinului trebuie să fie cât mai mare (minimum 1/6 din suprafața sălilor respective).

Iluminatul artificial trebuie să asigure o prezentare cât mai bună a mărfurilor fără să denatureze aspectul, culoarea și calitatea acestora și să consume cât mai puțină energie electrică. Modul de realizare a instalațiilor de iluminat (becuri, corpuri, tuburi, lămpi) se pune de acord cu fluxul tehnologic al unității, cu elementele constructive ale acesteia pentru a crea o ambianță plăcută și o funcționalitate perfectă.

Se utilizează, de regulă, iluminatul fluorescent, incandescent (în mai mică măsură), cât și iluminatul rezultat prin combinarea celor două sisteme.

Lumina incandescentă permite mai bine determinarea adevăratei culori a unui produs, motiv pentru care este folosită pentru iluminatul general, de fond.

Lumina fluorescentă, deși mai puțin costisitoare, produce efectul de irizare albastră care conferă culorilor o nuanță nenaturală.

Lumina de vapori metalici este utilizată pentru iluminarea de efect.

Gradul de iluminare influențează toate celelalte elemente ale designului magazinului. Culorile deschise reflectă lumina, iar culorile închise o absorb; în același mod, suprafețele lucioase reflectă lumina, cele mate nu reflectă. De aceea nu surprinde faptul că multe magazine utilizează suprafețe de culoare deschisă și foarte lucioase pentru pereți, plafon, pardoseală și alte dispozitive auxiliare. În mod special sunt utilizate oglinzile, pentru că ele obțin efectul de mai multă lumină în spațiu. Trebuie avut însă grijă ca suprafețele foarte lucioase să nu fie alunecoase, ceea ce nu ar fi confortabil nici pentru clienți, nici pentru personalul magazinului. Oglinzile trebuie utilizate judicios pentru a nu crea confuzie și situații penibile.

Bibliografia

1. www.decostyle.ro
2. <http://www.scriub.com>
3. <http://www.foodstory.ro>

PREZENTAREA BIDIMENSIONALĂ ȘI TRIDIMENSIONALĂ ÎN DESIGNUL VESTIMENTAR

RĂILEANU Veronica, dr., conferențiar

Summary

The first impression of a piece of clothing is extremely important, it just reflects further value of ersonality in the society this impression designers express via silhouette, tailoring, fabric quality, quality of accessories, applications, prints and combinations of materials. The big picture of clothing can exist in two forms: Two-dimensional and three-dimensional. In the two-dimensional category is included tailoring and fabric prints. Three-dimensional category includes silhouette, fabric composition and artistic modeling of materials.

Vestimentația constituie cel mai personal mijloc de (auto)reprezentare în lume, unde obiectul vestimentar joacă rol de interfață personală cu mediul de viață, atât funcțional, cât și comunicațional. Prin îmbrăcăminte, nu doar ne protejăm, ci ne și comunicăm pe sine... În comunicarea directă, mai mult decât mesajul verbal, sau intonația cuvintelor, contează semnalele vizuale. Asemeni limbii vorbite, asemeni limbajului sunetelor, limbajului simbolurilor vizuale, limbajului informatic, limbajul vestimentar presupune un cod format dintr-un ansamblu de semne convenționale, o gramatică proprie și cheie de deciptare. Îmbrăcămintea, în măsura în care este rezultatul unei alegeri personale, oglindește personalitatea individului, este un fel de extensie a eului și, în acest context, comunică informații despre acesta [1].

Prima impresie despre un obiect vestimentar este extrem de importantă, doar aceasta reflectă în continuare valoarea personalității în societate, această impresie designerii o redau prin siluetă, croi, calitatea pânzei, calitatea accesoriilor, aplicațiile, imprimeurile și combinațiile de materiale. Imaginea în ansamblu a vestimentației poate exista în două forme: bidimensională și tridimensională. În categoria bidimensională includem croiul și imprimeurile pe pânză. Din categoria tridimensională fac parte silueta, factura pânzei și modelarea artistică a materialelor.

Moda și tendințele au creat, în ultimele sezoane, printuri fanteziste și digitale și ne-au învățat cum să alăturăm imprimeurile – în speranța că, poate vom fi toate excentrice, colorate, dramatice, iar în magazine găsim, în mod egal, modele în culori uni și acoperite de printuri (dungi, buline, florale, abstracte). Cu toate acestea, puține femei optează, în mod natural, pentru un imprimeu, la fel de puține, sunt cele care caută să adauge intenționat garderobei un print (care poate fi la fel de versatil ca o piesă colorată uni), mai ales câte două imprimeuri în aceeași ținută. La polul opus, sunt imprimeurile care

adaugă un element sau o serie de desene – într-o culoare de contrast, într-o dimensiune diferită – pe un fundal deja colorat și imprimat. Acel element în plus devine punctul focal, zona care va atrage privirile. La fel ca în cazul unui accesoriu sau detaliu de croială, acest punct focal din imprimeu ar trebui plasat pe o zonă a siluetei care merită observată. Uneori nu imprimeul este cel care devine punctul focal, ci spațiul dintre desenele imprimeului, fundalul. Cu cât fundalul ocupă mai mult spațiu și cu cât este într-o culoare mai deschisă sau mai intensă, cu atât va crea iluzia unei siluete mai voluminoase, cu circumferințe mai mari decât în realitate. Aliniate pe verticale, imprimeurile lungesc și subțiază; așezate pe orizontal, desenele vor lăți și vor mări zona respectivă a siluetei; trasate pe diagonale, creează aceeași iluzie ca un imprimeu vertical. Persoanele mai feminine se atrag desenele care simbolizează romantismul, delicatețea, nostalgia, visarea: flori, boboci, petale, rămurele, inimioare, fluturi, curcubeie, păsărele. Cu cât personalitatea este mai teatrală, cu atât se poartă imprimeuri contrastante, provocatoare, foarte vizibile: animal print, caleidoscopice, supradimensionate [1].

Femeia Clasică: stilul ei o ghidează spre ținute conservatoare, elegante, convenționale, fără pete de culoare, iar garderoba ei o înconjoară de un sentiment de echilibru și siguranță. Preferă dungile fine verticale sau orizontale, bulinele de dimensiuni mici și desenele geometrice, stilizate delicat.

Femeia Naturală: garderoba pune accent pe confort, pe ținute relaxate, casual, pe piese care pot părea masculinizate sau tinerești (tricouri, tricotaje, pantaloni, denim). Preferă carourile vizibile, dungile de diferite grosimi (dar nu foarte groase), imprimeurile paisley sau de inspirație folk / etnica, eventual tricouri cu diferite desene.

Femeia Dramatică: ținutele atrag atenția prin croieli și contrast puternic de culori, iar vestimentația este aleasă pentru a sublinia trupul și personalitatea. Poartă, cu dezinvoltură, animal print, buline

și flori imense, desene caleidoscopice multicolore, dungi foarte late, imprimeuri baroce și abstracte, chiar mituri de imprimeuri, iar dacă stilul gravitează spre rebel, atunci și grafisme puternice, desene mari, tricouri cu sloganuri provocatoare.

Femeia Romantică: garderoba ei este plină de fuste și rochii vapoase, iar fiecare piesă vestimentară are un detaliu feminin: funde, panglici, broderii, volane, pliseuri, aplicații cu mărgelile sau perluțe. Imprimeurile florale, bulinele, carourile mici (gingham), fluturii, imprimeurile paisley, inimioarele, păsărelele, tușele de acuarelă și desenele de inspirație Art Deco.

Femeia Creativă: are un dulap plin de piese deosebite, pline de originalitate, eclectice, iar ținutele ei se remarcă prin culoare, spirit artistic sau avangardist, multitudine de detalii. Preferă imprimeurile digitale, etnice sau artistice, zig-zagurile, degradeurile, desenele geometrice neobișnuite, de inspirație urbană.

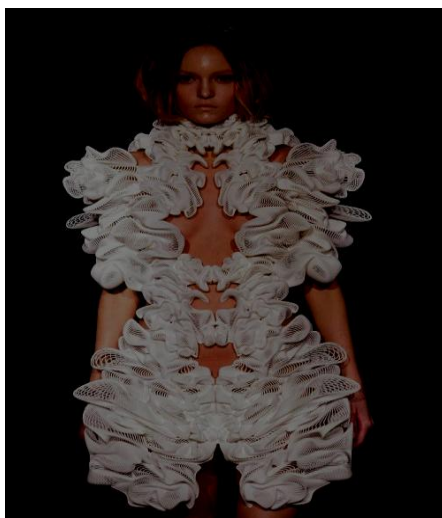
Femeia Contemporană: actualizează frecvent garderoba cu piese șic, în croieli moderne, rafinate, dar eminamente urbane; imprimeuri stilizate, geometrice sau digitale, cele mai multe ori în culori neutre, eventual, ton sur.

Despre vestimentație se poate aminti în legătură cu cele mai vechi timpuri, iar importanța costumului poate fi întrezărită, cel puțin, în cugetări, maxime, vorbe din popor sau chiar exprimări metaforice. Acestea sunt cel mai adesea puse în legătură cu omul care le poartă – hainele sunt o prelungire a propriei ființe, cu imaginea pe care acesta o are despre sine – „îmbrăcăminte este o concepție despre sine pe care fiecare o poartă cu sine” (Henri Michaux) sau chiar cu o realitate socială – vestimentația văzută ca oglindă a conformismului. Noile tehnologii vor înlesni exprimarea stilului personal și explorarea creativității, pentru ca moda străzii să devină mai diversificată decât oricând. Tehnologia de imprimare tridimensională a hainelor va pune capăt creațiilor prêt-à-porter, de larg consum, lăsând loc designerilor-unicat. De la rochii, bijuterii și

până la pantofi, orice piesă vestimentară sau accesoriu se poate realiza cu ajutorul unei imprimante 3D. Imprimarea tridimensională, o tehnologie pe care arhitecții o folosesc de multă vreme pentru crearea machetelor de construcții, își face tot mai mult loc în modă și promite să revoluționeze această industrie [2]. Creație a americanului Charles „Chuck“ Hull, imprimarea 3D există din 1984, dar abia de câțiva ani a luat cu asalt lumea modei. Pentru a obține un obiect vestimentar prin această tehnologie, trebuie să creezi designul lui într-un software, să transferi fișierul într-o imprimantă 3D, să selectezi materialul din care vrei să fie fabricat, să pornești imprimarea și să aștepti câteva ore, în funcție de mărimea și complexitatea obiectului. Imprimarea tridimensională va crea, însă, o veritabilă revoluție în moda haute couture. „În couture, ei numesc asta înșelăciune“, spune Francis Bitonti, arhitect devenit designer, citat de publicația britanică „The Telegraph“. Bitonti, proprietarul unui studio de modă de lux din New York, împreună cu designerul de modă Michael Schmidt, au semnat o creație de referință pentru industria modei: o rochie spectaculoasă imprimată prin tehnologia 3D. Creația s-a remarcat cu atât mai mult pe formele senzuale ale Ditei Von Teese, dansatoarea americană de burlesc făcându-și apariția în această rochie la Hotelul Ace din New York, în februarie 2013. Cei doi designeri au creat rochia tridimensională din nailon, sub formă de praf întărit, care se mulează pe corp datorită celor 17 piese mobile și 3.000 de extensii folosite. „Curbura se schimbă mereu, în funcție de cum se mișcă ea. În ceea ce privește dificultatea realizării rochiei, trebuie să-ți imaginezi crearea unei piese vestimentare cu 3.000 de părți unice, care se mișcă individual“, a explicat Francis Bitonti. Această „construcție“ modernă, care pare mai degrabă o creație arhitecturală, a fost decorată cu 13.000 de cristale negre Swarovski [3].

Primul designer care a intuit posibilitățile nelimitate, oferite de imprimarea tridimensională, este olandeza Iris van Herpen. Membră

a prestigioasei Camera Sindicală de Haute Couture, Herpen a introdus pentru prima dată în modă această tehnologie revoluționară. Imediat după ce compania belgiană „Materialise“, specializată în dezvoltarea de softuri și soluții aplicate în imprimarea 3D, a creat un material ușor și flexibil, special pentru industria modei, designerul olandez l-a folosit în colecția prezentată la Săptămâna Modei de la Paris, din primăvara anului 2011. Van Herpen a dezvăluit atunci întregul proces de creație pentru realizarea rochiilor cu ajutorul acestei noi tehnologii. Mai întâi, ea a realizat designul pieselor vestimentare în programul de editare Photosop. Apoi, cu ajutorul unui arhitect, a construit modele 3D, iar la final, le-a imprimat pe materialul special. O săptămână a durat realizarea fiecărei rochii, dar rezultatul a fost o replică exactă a schițelor inițiale. Creația tridimensională semnată Iris van Herpen, rochia denumită „Escapism“, plasată în topul 50 al celor mai bune invenții din acel an. Însă s-a lăsat destul de entuziasmată de rezultat, elaborând la fashion show de primăvară-vară 2015, rochii cu o imagine tridimensională [4].



Victoria's Secret, cel mai important brand global de lenjerie intimă, a adoptat foarte rapid creațiile high tech în colecțiile sale. O piesă vestimentară foarte complexă a făcut senzație la prezentarea Victoria's Secret Fashion Show, de la sfârșitul anului 2013. Structura cu aspectul unui fulg de zăpadă a fost imprimată folosind o poliamidă cu praf și cristale Swarovski, menită să-i dea un aspect spectaculos.

Continuum Fashion, un producător de îmbrăcăminte și încălțăminte din San Francisco, SUA, a intuit potențialul tehnologiei 3D și s-a făcut remarcat datorită strategiei inedite pe care a aplicat-o: clienții săi își pot crea propriul design online înainte de a fi imprimat. Rezultatul: piese vestimentare unicat, croite foarte bine pe silueta clientului. Rochiile și lenjerie intimă sunt create dintr-un material special, numit Nylon 12, confortabil și rezistent la apă, și nu au nicio cusătură, fiind „construite“ dintr-o singură bucată. Întâlnirea dintre modă și tehnologie este una fericită, crede Mary Huang, fondatorul Continuum Fashion, pentru că „oferă tuturor posibilitatea de a-și folosi creativitatea”. Branduri mari specializate în articole sportive, precum New Balance sau Nike, s-au „jucat” cu tehnologia de imprimare 3D pentru a obține materiale mai ușoare, adaptate foarte bine dimensiunilor clienților.

Formele de reprezentare a siluetei reflectă dezvoltarea tehnologică a acestui secol, implicarea formelor tridimensionale în obișnuita pânză aplatizată redă un aer high-tech, ceea ce reprezintă modernismul și avântul designului vestimentar. Odată cu trecerea timpului, societatea e în continuă dezvoltare, un simplu stil clasic vestimentar nu mai uimește publicul, de aceea combinarea efectivă a formelor de reprezentare cu factura pânzei și modul de prelucrare oferă posibilitatea de a nu repeta stilul anilor trecuți, plasând ținuta vestimentară a acestui secol într-un design nou.

Bibliografie

1. Luana, Lufan, Paradisul impresionist al femeilor, Revista Adevărul, 10 noiembrie 2012.
2. https://ro.wikipedia.org/Henvi_Michaux
3. <https://ro.wikipedia.org/wiki/20>
4. <https://ro.wikipedia.org/wiki/3D>

PEDAGOGUL ION ZDERCIUC. REPERE PROFESIONALE ÎN CREAREA PORTRETULUI SCULPTURAL

*BRIGALDA Eleonora, dr., profesor univ. interimar,
MARIAN Ana, dr.*

Summary

In various periods of his activity, Ion Zderchuk admired the works of great sculptors, which became as models to follow. Although sculpture was a peripheral genre during his studies at the School of Fine Arts "I. E. Repin" in Chisinau, he follows the career of sculptor at the Academy of Fine Arts in St. Petersburg in the studio of Professor Veniamin Pinchuk. Thus, the knowledge gained in the classical school, as well as his own research in the genre of portraiture, have been proposed for study by the young generations of students of the Faculty of Fine Arts and Design of the SPI "Ion Creanga" in Chisinau, where Ion Zderchuk teaches more than a quarter of a century.

Pentru sculptorul Ion Zderciuc (n. 1957, s. Berești, r. Ungheni), genul portretistic este, întâi de toate, o modalitate pentru a-și exprima propriile viziuni estetice, propriile atitudini față de oamenii din preajmă. Indiferent de specie (statuie, bust, portret alegoric sau intim), sculptorul urmărește ca în portret să existe asemănare cu protagonistul, să existe un conținut sugestiv despre el (măreție, bărbăție, asprime, severitate etc., aspecte pe care artistul dorește să le evidențieze). În diferite perioade ale creației sale, I. Zderciuc a admirat creația marilor sculptori, reprezentanți ai diferitor perioade din istoria artelor [2, p. 87]. Astfel, au fost timpuri în care prefera portretul stilizat, dar și idealizat grecesc și timpuri în care era

deosebit de interesat de portretul psihologic roman. Portretele sculpturale antice și renașcentiste l-au captivat prin generalizarea și naturalitatea formelor, prin perfecțiunea reprezentării chipurilor umane. Pentru I. Zderciuc aceste portrete au rămas modele și pasiuni de durată.

În prezent sculptorul pare să se afle într-o continuă căutare a unui stil în care s-ar simți în largul creativității și care l-ar reprezenta cel mai bine, tinzând uneori spre impresionism, expresionism sau spre formele clare, clasice și, în funcție de ideea lucrării, el caută o modalitate optimă pentru a reda caracterul celui portretizat.

În timpul studiilor sale la Școala Republicană de Arte Plastice *I. E. Repin* din Chișinău, unde a făcut inițial pictură în clasa artistului plastic Afanasie Oprea, sculptura era pentru I. Zderciuc un gen periferic. Abia prin anul II sau III a făcut *Portretul bunicii* (1973, lut), pe care l-a trecut apoi în gips patinat și apoi l-a fotografiat. Astfel, încă din anii studiilor, lucrările realizate de tânărul sculptor I. Zderciuc depășesc rigurile canoanelor academice[1].

Absolvind Școala *I. E. Repin* a încercat să intre la Academia de Arte Frumoase de la Sankt-Petersburg. După câteva nereușite, a urmat sfatul sculptorului moldovean Dumitru Verdianu, care pe atunci era student la acea instituție de învățământ, și a arătat fotografiile cu lucrările sale lui Veniamin Pinciuk, profesor de sculptură la Sankt-Petersburg. Fotografiile făcute, în special *Portretul bunicii*, a trezit interesul studenților și al profesorului V. Pinciuk. *Portretul bunicii* (1973, gips) este o lucrare care cucerește printr-un realism covârșitor, detaliul realist fiind aici primordial și decisiv. Redarea minuțioasă a suprafeței pielii, ridurile adânci, forma craniului care transpare prin pielea brăzdată de ani, nu se apropie de naturalism, fiind de o expresivitate impresionantă. Cu ochii adânci și înțelepți, bătrâna se află într-o stare de îngândurare și pare că privește de la înălțimea vârstei sale trecutul și prezentul, dar nu și viitorul. Detaliul mâinii uscățive, ochii redați prin scobire, baticul acoperindu-i fruntea, capul aplecat visător spre dreapta – toate acestea redau un

chip apropiat, lucrat cu mult drag și căldură de către sculptor. A doua lucrare, păstrată în fotografii și în atelierul artistului, este *Portretul tatălui* (1974, gips). Lucrarea reflectă urmele unei modelări energice, dar atente la detalii, redând un chip care nu poate fi atribuit unui anumit grup social, în afara oricărei tipizări, un chip cu accente psihologice. Aceste două portrete au constituit o mărturie indubitabilă a talentului tânărului pe atunci sculptor I. Zderciuc.

Ajuns la Academia de Arte Frumoase de la Sankt-Petersburg, I. Zderciuc, un tânăr promițător, a început să lucreze cu studenții mai mari în atelier. Era angajat în paralel la serviciu în calitate de paznic la *Monetnâi Dvor*, în Cetatea Petropavlovsk, unde la timpul său a lucrat și marele sculptor basarabean Alexandru Plămădeală. Lucra la ora 8 la desen, la ora 11 la sculptură, creând portrete și nuduri de rând cu studenții din anii III, IV și V. Cu studenții de la anul III a lucrat la portretul în dimensiuni naturale, mărite, la portretul-bust. Profesorul V. Pinciuk cerea în primul rând asemănare, reprezentarea formei în spațiu, să fie corect lucrată anatomic cutia craniană, să fie respectate simetria, proporțiile, astfel încât chipul să nu apară deformat.

Deja fiind student la anul I, I. Zderciuc acorda o atenție deosebită portretului psihologic, bustului, portretului în racursiu, executării copiei de pe statuia *David* a lui Michelangelo Buonarroti. Anume corelația formă–proporții–spațiu devine hotărâtoare pentru tânărul sculptor moldovean.

Printre lucrările sale din acea perioadă este *Portretul fetei cu basma* (1982, gips), în care protagonista apare modelată cu accente realiste: ochii fără pupile, redați doar sugestiv, linia subțire a sprâncenelor, gura ușor conturată. Zona de bust păstrează urmele unei modelări consecutive prin aplicarea treptată a bucăților de lut. O altă lucrare este *Portret de studentă* (1984, gips), în care ochii protagonistei sunt ușor schițați, autorul creând astfel un efect de interiorizare a trăirilor portretizatei. Printre lucrările acelei perioade se evidențiază și *Portretul unei tinere* (1983, gips), în care persistă

amprentele modelării consecutive. *Portretul de bărbat* (1986, gips) este modelat mai mult impresionist, cu aplicarea pe suprafața, redată unitar a capului, a unor bucați minuscule de lut. Studiile făcute de I. Zderciuc la Sankt-Petersburg i-au lărgit orizontul artistic, i-au dezvoltat și amplificat talentul de portretist.

Pe parcursul studiilor, I. Zderciuc a cunoscut și succese, și insuccese. Doar la anul II a luat pentru un nud primul „cinci” categoric. În anul III a modelat pentru așa-numita „diplomă mică” portretul lui Mihai Eminescu, iar ca lucrare de licență a avut grupul sculptural *Ion Creangă și Mihai Eminescu*, care i-a plăcut mult lui Mihail Anikușin, sculptor consacrat. Lucrarea de licență a lui Ion Zderciuc *Ion Creangă și Mihai Eminescu* (1987, lut) se remarcă prin laconismul formelor, prin figurile redade generalizat, fără detalii de costum, esențiale fiind mimica și atitudinea personajelor. Dialogul dintre marele prozator și marele poet este unul profesional, dar și unul amical. Atitudinea personajelor este sinceră și cordială. Până a ajunge la această soluție compozițională, sculptorul a făcut mai multe schițe, mai multe încercări în diverse materiale. Astfel, din rândul acestora se remarcă lucrarea *Ion Creangă* (1986, metal), în care scriitorul apare într-un racursiu liber, necondiționat, autorul subliniind astfel simplețea și modestia, bunătatea și mărinimia personajului. O altă încercare de a modela o compoziție este *Portretul lui Mihai Eminescu* (1985, lut). Personajul este redat statuar, așezat pe un scaun, îngândurat și solitar. Astfel, numeroasele schițe și lucrări de pregătire în variate materiale, după cum vedem, au condus spre realizarea acestei compoziții dublu portret. În anii '90 interesul sculptorilor pentru moștenirea istorică a țării crește considerabil [3, p. 21]. Marii scriitori români M. Eminescu și I. Creangă sunt tratați la proporțiile monumentalului, într-o nobilă suplețe și sobrietate stilistică. Suprimând hotărât detaliile concrete sculptorul accentuează spiritualitatea chipurilor [1, p. 3]. Adusă în anii '80 la Chișinău, compoziția se află în muzeul Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă*.

Cunoștințele acumulate într-o școală clasică, dar și căutările proprii în domeniul portretului sunt aduse spre asimilare tinerei generații de studenți ai Facultății de Arte Plastice și Design a UPS *Ion Creangă* din Chișinău, unde I. Zderciuc lucrează ca pedagog mai mult de un sfert de secol. Astfel, în clasa de sculptură a profesorului I. Zderciuc, studenții sunt îndemnați să respecte rigorile construirii unui portret. Pregătirea pentru portret începe prin cunoașterea personalității celui portretizat: calități personale, biografie, ocupații etc. Urmează schițele, desenele și schițele în volum, după care vine etapa schițelor în volum în plastica de forme mici în plastilină, lut, care este un material maleabil, elastic, cu mari posibilități de expresie. În continuare se exersează intens în domeniul compoziției, păstrându-se raportul de proporții. După aceasta se face modelarea consecutivă, păstrându-se dinamica, plastica, asemănarea cu originalul. În ultima etapă este necesar să găsești momentul oportun pentru a te opri din lucru. Este important, de asemenea, să nu copiezi natura, ci să redai lumea interioară a portretizatului.

Profesorul de sculptură I. Zderciuc își exprimă regretul că studenții au posibilitatea de a studia portretul doar 30 ore. Lucrând în atelier cu studenții, el le atrage atenția să fie păstrate proporțiile, detaliile feței să fie redade anatomic corect, el le educă studenților simțul rezolvării anatomico-plastice a portretului.

Printre studenții săi a fost și sculptorița Parascovia Popa-Donoi, care „s-a aprins” de pasiunea pentru sculptură, creând la început forme bizare, geometrice. În atelierul profesorului ei, studenta a finalizat portretul practic într-o singură ședință, tratându-l impresionist și pe suprafețe. Lucrarea de diplomă a Parascoviei Popa-Donoi *Piramida sufletelor* (1996, piatră de Cosăuți) a fost înalt apreciată de specialiști. Dintre studenții talentați ai lui I. Zderciuc se remarcă și Andrei Daghi cu lucrarea de licență *Ion Casian Suruceanu* (1993, gips), o placă comemorativă a cunoscutului arheolog basarabean. De asemenea, a rămas în memoria sculptorului studentul Nicolae Topor cu lucrarea sa *Nistrul în agonie* (1991, gips) și Nistor

Zderciuc cu lucrarea *Sfântul Gheorghe* (2012, gips). Pedagogul Ion Zderciuc are deja 18 diplomanți de sculptură, discipoli pe care i-a ghidat cu multă răbdare și dăruire.

Deseori sculptorul lucrează în atelier alături de studenți, care îl inspiră, la rândul lor, să creeze noi portrete. Astfel au apărut *Portretul studentei* (2003, gips) și *Portretul unei studente* (2005, bronz patinat). El lucrează de asemenea în grup cu alți sculptori. Așa a apărut *Portretul lingvistului Eugen Coșeriu* (2001, bronz), savant celebru pe care l-a invitat, împreună cu regretatul sculptor Tudor Cataraga, la o ședință de modelare. Portretul lucrat de Ion Zderciuc i-a plăcut mult lui Eugen Coșeriu, care a lăsat și un autograf pe portretul tridimensional, în mărime naturală, turnat ulterior în bronz.

Portretul lui Glebus Sainciuc (2009, bronz și 2010, teracotă) a fost creat în două ședințe. Maestrul Glebus Sainciuc a rămas plăcut surprins de portretul lucrat de sculptorul I. Zderciuc. Acest portret a fost prezentat la expoziția Autumnala din 2009, fiind remarcat de juriu, iar autorul a obținut Premiul Ministerului Culturii. Sculptorul revine în mai multe rânduri la același subiect, făcând mai multe copii în diverse materiale de pe același portret. Astfel a dublat *Portretul lui Glebus Sainciuc* în bronz și teracotă, a revenit la *Portretul tatălui* în bronz și gips, și chiar a făcut o miniatură pornind de la acest chip.

De asemenea, la genul plasticii de forme mici se referă și *Portretul lui Antioh Cantemir* (2003, bronz). Lucrat în manieră clasică, în tradițiile portretului european și a celui rus al secolelor XVIII-XIX, chipul poetului apare inspirat și nobil. *Portretul lui Eugen Tăbârță* (2006, bronz) este redat cu mare atenție pentru detaliul realist, sculptorul modelând energic și îngrijit chipul tânărului plastician.

Deosebit de apropiat sculptorului, *Portretul fiului Nistor* (2012, teracotă) conține caracteristicile de vârstă, întipărite pe chipul portretizatului – un vis tineresc și candid, un început de viață, un vlăstar tânăr al arborelui deja format al tatălui.

Printre portretele de scriitori, contemporani ai artistului este și *Portretul lui Andrei Vartic* (2012-2015, teracotă). Lucrat la scară mărită, chipul este redat cu mare grijă pentru o reprezentare realistă detaliată, care conferă viață imaginii și aduce o atmosferă și o dispoziție cu totul specială în portret. Iar *Portretul lui Grigore Vieru* (2009-2015, teracotă) nu conține doar asemănare exterioară cu scriitorul, dar și redă lumea visurilor scriitorului prin ochii sinceri, cu privirea îndreptată spre ceruri. La chipul poetului Grigore Vieru sculptorul revine în repetate rânduri, găsim în opera și personalitatea poetului noi posibilități și noi îndemnuri pentru a reveni cu o nouă viziune într-un alt portret. Ion Zderciuc este autorul unor expresive portretizări, în care urmărește nu atât transpunerea fidelă a fizionomiei, cât relevarea caracterului psihologic; viața și destinul modelului.

Astfel, sculptorul I. Zderciuc, sub dalta și mâinile căruia materia se modelează în volume echilibrate și armonioase, datorită capacităților sale pregnante pentru genul portretului și datorită studiilor sale academice, evoluează vertiginos îmbinând activitatea de pedagog și cea de sculptor profesionist.

Bibliografia

1. Brigalda –Barbas, Eleonora, *Ion Zderciuc. Sculptură*, Chișinău.
2. Marian, Ana, *Sculptura din Republica Moldova*, Editura Universul, Chișinău, 2007.
3. Suruceanu, Valeria, *Galeria de sculptură contemporană*, Editura Cartea Moldovei, Chișinău, 2008.

DIMENSIUNI ALE INTERDISCIPLINARITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC

GHEORGHIȚĂ Cezara, dr., conf. univ.

Summary

The trend of interdisciplinary organization of content education is one of the main directions of contemporary pedagogy. Designed content disciplines will provide a full picture of the areas studied and will facilitate the application of skills developed and their contextualization within other theoretical and practical disciplines.

Tendința de organizare interdisciplinară a conținuturilor învățământului este una dintre direcțiile principale ale pedagogiei contemporane. Concepute astfel, conținutul disciplinelor vor oferi o imagine unitară asupra fenomenelor și domeniilor studiate și vor facilita aplicarea competențelor dezvoltate și contextualizarea lor în cadrul altor discipline teoretice și practice.

În învățământul artistic este inevitabilă întrepătrunderea disciplinelor teoretice și practice, a metodelor de cercetare, de lucru. Monodisciplinaritatea, ca formă tradițională de organizare a conținuturilor, nu are prea multe șanse de realizare în acest domeniu al educației, deoarece toate disciplinele legate de formarea profesională în artele plastice, într-un fel sau altul, au hotare comune, determinate de factori generali și particulari: mijloace materiale; mijloace de limbaj plastic, artistic, simbolic; subiecte tematice; tehnici de lucru etc.

După J. Piaget, interdisciplinaritatea comportă trei interacțiuni structurale:

- *izomorfisme*, care integrează structurile operatorii multidisciplinare pe baza similitudinilor logico-matematice;
- *ierarhiile*, care comportă relații între structuri și substructuri;
- *intersecțiile*, care se referă la suprapunerile parțiale ale structurilor apropiate [apud C. Bârzea, 1, p. 148].

Vom studia posibilitatea stabilirii relațiilor de interdisciplinaritate în baza proiectării curriculum-ului la disciplina Etnografie, care este o disciplină fundamentală, obligatorie pentru toate specialitățile Facultății Arte Plastice și Design.

Domeniul care apelează mai des la valorile artei populare și care are mai multe tangențe cu creația populară materială este cel al artelor decorative. Studiind programele analitice ale cursurilor de la Catedra Artă Decorativă am constatat că în structurile, conținuturile acestora sunt prevăzute teme ce se referă direct la domeniile respective ale artei populare. Programele cursurilor Catedrei Arte Decorative valorifică cultura națională, în special arta populară, prin selectarea unor modele de urmat în activitatea practică de creație a studenților. Domeniul solicitat cel mai frecvent este *ornamentica*, și în special aspectele: *formă, culoare, semantică, compoziție, destinație*.

În funcție de conținutul disciplinei sau specializării se apelează la domenii concrete ale artei populare: arta țesutului, broderiei; arhitectura populară; portul tradițional; arta olăritului; prelucrarea lemnului; alimentația tradițională.

Atestăm astfel interacțiuni și suprapuneri semnificative în disciplinele menționate și conținutul cursului *Etnografie*, relații care induc la ideea, la aspectul de interdisciplinaritate. (*Figura 1*)

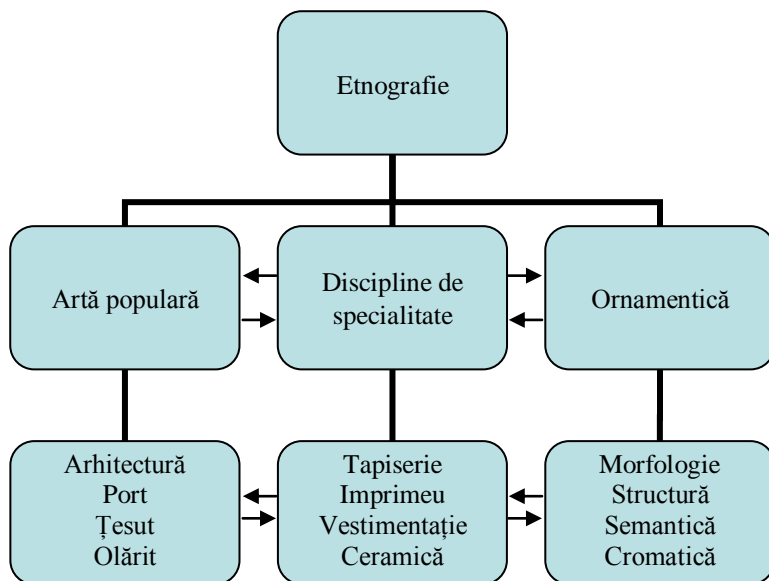


Figura 1. Relațiile de interdisciplinaritate: cursul *Etnografie* – disciplinele de specialitate – arta populară – ornamentica tradițională

Analizând interacțiunile atestate mai sus, putem schița un model iconic al relațiilor de interdisciplinaritate între discipline, module, specializări din punct de vedere izomorfic, ierarhic și de intersecție, oglindite în Figura 1. Aceste interacțiuni deschid un câmp mai larg de activitate artistică și pedagogică pentru studenți, contribuind la extinderea posibilităților, condițiilor favorabile pentru formarea profesională inițială și pentru dezvoltarea capacităților creative.

În procesul de stabilire a interacțiunilor structurale și valorice ale interdisciplinarității, este necesar să consultăm și Curriculum-ul școlar la *Educația plastică* și *Educația tehnologică*, or acestea conțin numeroase teme-subiect care se referă la ornamentica tradițională, arta populară, diverse meșteșuguri. Astfel, viitorii pedagogi,

profesori de educație plastică și tehnologică, trebuie să posedे cunoștințe vaste din domeniul culturii, creației populare artistice, pentru a realiza cu succes conținuturile și obiectivele curriculare. Curriculumul cursului *Etnografie* elaborat de noi oferă studenților posibilitate pentru cunoașterea, valorificarea și aplicarea tradițiilor populare, ornamenticii în activitatea pedagogică și de creație artistică.

Educația tehnologică apelează direct la arta populară, propunând câteva module curriculare axate nemijlocit pe domenii distincte ale creației populare: *cusutul și brodatul tradițional; arta ceramicii; arta covorului, croșetarea, tricotarea; tehnologia prelucrării fibrelor vegetale, a lemnului; casa și familia*. [3]

Studiind obiectivele și conținuturile acestor module, observăm o preponderență a aspectului etnografic și în special o incursiune istorică în evoluția genului de artă populară; clasificarea obiectelor, repertoriul decorului; structura, cromatica și semantica ornamentelor.

Studiind *Curriculumul de artă plastică* [2], am constatat prezența unor subiecte cu tematică etnoculturală care familiarizează elevii cu specificul artei populare (ramurile și genurile ei), diversitatea ornamenticii sub aspect de formă, structură, cromatică, semantică. Autorii au înscris arta populară în fenomenul culturii naționale, tratând diverse ipostaze ale acesteia în contextul istoriei și teoriei artei, sub aspect teoretic și practic. Aceste subiecte solicită din partea profesorilor cunoștințe vaste în domeniul etnografiei și culturii naționale.

Curriculumul de educația tehnologică se bazează pe creația populară, apelând direct la domeniile principale ale acesteia: covorul tradițional, arta olăritului, arta cusutului și brodatului, meșteșugul împletitului din fibre vegetale, prelucrarea lemnului, arhitectura populară, portul tradițional, alimentația tradițională. Parcurgând conținutul modulelor, remarcăm o consecutivitate constantă a subiectelor tematice:

- 1) evoluția meșteșugului, tradiții și obiceiuri;

2) clasificarea obiectelor în funcție de formă, destinație, decor;

3) materialele și tehnici de lucru;

4) motive ornamentale – formă, structură, semantică; cromatică decorului.

Or, profesorului îi sunt solicitate cunoștințe fundamentale în domeniul etnografiei, ornamenticii, fără de care realizarea curriculumului școlar ar fi imposibilă. Profesorii de educație tehnologică trebuie, așadar, să posede tehnicile de executare a unor lucrări practice, dar și cunoștințe teoretice solide, care vor facilita realizarea cu succes a obiectivelor curriculare.

În elaborarea *Curriculumului de etnografie* am luat în considerație relațiile de interdisciplinaritate stabilite mai sus și coerența cu curricula școlară de *Educația plastică* și *Educația tehnologică*. Aceste repere pedagogice de elaborare a *Curriculumului de etnografie* urmăresc conștientizarea de către studenți a traseului profesional propriu, eficientizarea instruirii universitare în vederea dezvoltării flexibilității profesionale a studenților, amplificarea caracterului formativ al strategiilor educaționale [4].

Relațiile de interdisciplinaritate pe care le-am stabilit mai sus concordă cu acțiunile de perfecționare a planurilor de învățământ, a programelor analitice, cu revalorificarea potențialului educațional, cu deschiderea spre diferite alternative operaționale. O astfel de abordare va contribui la armonizarea conținuturilor disciplinelor de studii și eficientizarea formării profesionale inițiale a studenților în cadrul Facultății Arte Plastice și Design.

Bibliografie

1. BÎRZEA, C., *Arta și știința educației*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1995.
2. CURRICULUM școlar. *Educația Plastică*, Ed. LICEUM, Chișinău, 2010.

3. CURRICULUM școlar. Educația Tehnologică, Ed. LICEUM, Chișinău, 2010.

4. PÂSLARU, VI., NEGURĂ, I., PAPUC, L., et al., *Construcție și dezvoltare curriculară*, partea I, Cadrul teoretic /Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, 2005.

VALORI CORELATIVE ÎN PEISAJUL VEST-EUROPEAN *MOKAN-VOZIAN Ludmila, dr., conf. univ.*

Summary

In this article the author addresses the problem of correlation man - nature in landscape painting from the XVI - XVII of Western European space. Major importance be awarded the examination of time category in the artworks from the forming period of the autonomously landscape.

Începând cu secolul al XIII-lea, tendința de interpretare senzuală a lumii conduce la faptul că anturajul peisagistic începe să fie perceput ca componentă importantă a operei în arta vest-europeană. Pictorii renașcentiști și artiștii de mai târziu se adresează la studiul direct al naturii. Ei elaborează principiile construcției perspective a spațiului peisagistic, în care tot mai mult, odată cu sporirea atenției față de anumite fenomene ale naturii, se observă o tendință de redare a spațiului tridimensional și „împreună cu includerea timpului, această lume obține, așa zisa, dimensiune a adâncimii” [2, p. 118].

Până la acel moment, arta vest-europeană ignora categoria timpului ca dimensiune fundamentală a existenței, încercând prin imagini proprii să reprezinte eternitatea, în raport cu care, timpul apare ca ceva subordonat.

În arta Renașterii se formează premisele pentru apariția genului peisagistic de sine stătător, dezvoltându-se inițial în grafică (în opera lui Albrecht Durer) și compoziția picturală, unde imaginea naturii fie că constituie unicul conținut al tabloului, ceea ce este

propriu pentru creația lui Albrecht Altdorfer, fie că peisajul domină scenele din prim-plan (această tradiție este adusă de Herri Joachim Patinir met de Bles).

Grație imaginilor picturii peisagistice din secolele XV – XVII sesizăm în deplină forță că omul, la fel ca evenimentele din istorie și mitologie, devine mai puțin semnificativ și este perceput ca o mică parte a universului. Deci, cu apariția științei „noilor timpuri” și dezvoltarea picturii peisagistice omul devine tot mai puțin sigur în stabilitatea acelei structuri cosmice, care a fost caracteristică Evului Mediu. Mulți gânditori, după ei și artiști (sau în ordine inversă), abandonează, într-o măsură, conchiderile logice, fiind captați de impresii, sentimente, care sunt în mod clar imprimate în imagini ale naturii.

Artiștii nu cunoșteau în mod obligatoriu lucrările savanților contemporani, dar ei, urmând propria cale, în mare măsură intuitiv, ajungeau să soluționeze probleme de cunoaștere a lumii.

În filosofia timpului începe să domine abordarea empirică, care pune accentul pe relația dintre artă și filosofie ca forme simbolice ale culturii, reflectând orice modificări ale acestora. Remarcabile în acest sens sunt scrierile lui Benedict Spinoza.

Într-adevăr, la momentul scrierii de către Spinoza a tratatelor fundamentale, din arta olandeză au dispărut aproape complet subiectele istoriei sacre. Pentru a demonstra anticiparea în artă a unor idei filosofice de mai sus aducem drept exemplu opera „*Căderea lui Icar*” (1558) de Pieter Bruegel cel Bătrân, în care artistul arată imutabilitatea ritmului naturii, amplexarea și indiferența față de soarta individului și a umanității. „Natura își trăiește propria viață, astfel încât nici pescarul, nici ciobanul și nici agricultorul nu observă căderea eroului ce a tins spre soare”, remarcă T. Cotelinicova, descriind această lucrare [4, p. 11].

În lucrarea sa P. Bruegel exprimă ideea că natura, „întotdeauna frumoasă și indiferentă” [4, p. 123], oferă tragediilor umane să-și

urmeze cursul propriu (idee regăsită în „*Vânătorii pe zăpadă*” (1565), „*Adorația magilor*” (1567), „*Parabola orbilor*” (1568) etc.). P. Bruegel și alți pictori ai timpului său arată poziția dominantă a naturii, care înglobează toate fenomenele și constă dintr-un lanț de evenimente pe care le gestionează.

Trebuie remarcat și faptul că P. Bruegel arată dependența omului de ritmurile naturale. Astfel, studiind lucrările sale invariabil ajungi la concluzia că, lumea este mișcare infinită a timpului, iar omul apare ca o mică parte a „mecanismului” naturii.

Arta medievală reprezenta timpul, dar acesta era timp al veșniciei, care avea un început clar (Crearea lumii) și un sfârșit (ziua Judecării de apoi). Datorită dezvoltării rapide a științei în zorii „noului timp”, lent încep să se schimbe granițele lumii – ele devin fără sfârșit. Natura devine infinită, spre ea sunt întoarse privirile artiștilor, care sunt receptivi și, într-o anumită măsură, contribuie la formarea noilor imagini, noii estetici.

Dezvoltarea picturii peisagistice în diferite țări din Europa de Vest a fost inegală din punct de vedere al interpretării spațiului și timpului în compoziția plastică. Acest fapt a depins, în special, de tradițiile naționale, însă, această dezvoltare rămâne relativ integrală din punct de vedere al genului în sine. Pictura peisagistică din secolele XVI - XVII reflectă formarea concepției despre lume a unei perioade noi, în care natura se prezintă ca esență transpersonală și atemporală.

Natura este un fel de „recipient” pentru spațiu și timp ca componente inalienabile ale cosmosului. Toate acestea au fost exprimate în pictura peisagistică prin structura simbolică specifică doar ei, poate, cu mult înainte ca aceste idei să fi apărut în sistemele filosofice de mai târziu.

Înțelegerea naturii ca sistem autonom își găsește interpretarea prin simbolismul cromatic și spațial în lucrările maestrilor din Olanda, Franța, Italia și Spania. „Un nou simț al spațiului a fost

necesar pentru apariția peisajului real. El apare concomitent în arta olandeză și italiană, dar, conducând la rezultate similare, se diferențiază prin mijloace și intenții”, scria K. Clark [3, p. 59].

La olandezi simțul spațiului este intuitiv, derivat din simțul luminii (de exemplu, opera lui Jan van Eyck). Caracterul plein-arist este propriu pentru pictorii și gravorii olandezi ai secolului al XVII-lea (Jacob van Ruisdael, Jan van Goyen, Meindert Hobbema etc.), precum și pentru peisajele lui Diego Velázquez, care dezvoltând detaliat perspectiva aeriană și sistemul nuanțelor tonale, îmbină în lucrările sale senzația de variabilitate a lumii cu ideea unei relații permanente dintre mediul propriu omului și spațiile nemărginite ale naturii. Pentru artiștii italieni este proprie înțelegerea armoniei dintre două începuturi – uman și natural, adică, timpul, ca fenomen impersonal apare într-un anumit acord cu omul și ideile sale. Andrei Pleșu, însă, consideră că, „apariția [...] peisajului autonom este mai curând expresia unei crize de comunicare între *natură* și *om*, decât garanția unui sentiment pur și echilibrat al naturii” [1, p. 19].

Spre deosebire de italieni și toți susținătorii artei clasice, care văd raționalul și nu intuitivul în relația om-natură, maeștrii din nord (în special, din Țările de Jos), precum și unii artiști ai barocului, cum ar fi Peter Paul Rubens, sunt dispuși să se adreseze naturii sălbătice, deseori conferindu-i o imagine dezastruoasă, în care se pierde orice măreție a omului. Aspectul acestei naturi conduce la gândul despre inviolabilitatea legilor sale, pe care artiștii încearcă să le redea în compozițiile sale cu cea mai mare precizie și echilibrare. Imaginile naturii în tablourile pictorilor din perioada dată exprimă ideea de subordonare tuturor legilor timpului inexorabil.

Pictura perioadei examinate se caracterizează prin reprezentarea de „senzații”. Pentru om una dintre principalele senzații este cea a timpului, a duratei, indiferent dacă este conștientizată ca una separată sau nu. În stadiile incipiente ale artei plastice, atunci când se reprezentau obiectele însele, senzațiile,

inclusiv ale timpului, lipseau sau erau redade prin semne-simboluri și nu erau integrate direct în țesătura operei de artă. Tranziția de la reprezentarea de obiecte la redarea de senzații are, se pare, o istorie îndelungată, și, probabil, această trecere nu era uniformă.

Cu toate acestea, putem spune cu încredere deplină că spre secolul al XVI-lea diferite tipuri de senzații au ocupat o poziție fermă în arta vest-europeană. În arta Antichității și a Evului Mediu redarea timpului prin intermediul imaginilor grafice nu era legată direct de senzația perceptivă a lumii reale. Tranziția la redarea senzațiilor și conceptul duratei asociat cu ele, primele încercări de a formula legile perspectivei matematice, aplicarea raporturilor de luminozitate și tonalitate și a perspectivei aeriene ne vorbesc despre faptul că arta a intrat într-o nouă etapă a dezvoltării sale.

În noua artă, simțul timpului, apropiat de cel al spațiului, se întruchipează în cel mai izbitor mod. Această întruchipare a timpului, trecând o anumită transformare, a fuzionat cu toate simbolurile și compoziția lucrării, unde timpul nu se remarcă ca idee aparte (fapt specific pentru pictura secolului XX), dar, se prezintă ca parte integrantă a peisajului, naturii statice sau compoziției de gen. Senzația timpului este exprimată prin moliciunea raporturilor tonale, cromatice și de luminozitate, ceea ce este tipic pentru întreaga pictură vest-europeană din această perioadă, precum și prin includerea în structura compoziției a unor elemente arhaice. Cu toate acestea, există o dilemă în interpretarea timpului, a duratei lui.

Există două concepții ale timpului, principial diferite. Ambele sunt legate de conceptul de durată, pentru că numai prin ea putem să înțelegem temporalitatea. Cea mai arhaică este concepția timpului ciclic, care pe deplin s-a încorporat, de exemplu, în peisajele lui P. P. Rubens. Această concepție este mai intuitivă, mai aproape de modelul mitologic al timpului și este caracteristică pentru întreaga artă barocă. Acestea i se opune ideea timpului liniar al artei clasice. Pe baza acestor concepții s-au construit alte modele ale timpului.

Examinând metaforic timpul ca unul dintre „actorii” artei vest-europene din perioada de formare a peisajului ca gen de sine stătător, trebuie să menționăm importanța sa în compoziție, alături de asemenea categorii, precum: lumina, culoarea, spațiul. Cu siguranță, fiecare gen, analizat ca formă simbolică separată, exprimă într-un mod special una dintre categoriile existenței, inclusiv și categoria de timp, prin anumite funcții simbolice, proprii doar pentru această formă.

În conchidere, evitând în cele din urmă distincțiile dintre „natura-scenă” și „natura-actor” susținem că, peisajul, ca gen aparte, dezvăluie starea întregii culturi occidentale a perioadei oglindite.

Bibliografie

1. Pleșu, A., *Pitoresc și melancolie: o analiză a sentimentului naturii în cultura europeană*, Humanitas, București, 2009.
2. Кассирер, Э., *Философия символических форм*, Том 2, Миф. СПб. Университетская книга, М., 2001.
3. Кларк, К., *Пейзаж в искусстве.*, Пер. с англ. Н. Н. Тихонова, СПб. Азбука-классика, 2004.
4. Котельникова, Т. М., *Брейгель*, ОЛМА-ПРЕСС Образование, М., 2006.

PARTICULARITĂȚILE LIMBAJULUI PLASTIC ÎN PICTURA MONUMENTALĂ DIN SPAȚIUL ROMÂNESC

URSACHI Rodica, dr., conf. univ.

Summary

Romanian space monumental painting was manifested in ancient times in various forms: mosaic, fresco, stained glass. She peaked in the medieval frescoes in the churches of Moldovan monasteries Voronet, Humor, Arbore, Moldovița. The images have a religious theme, a conventional layout and colorful tone.

In the seventeenth and nineteenth centuries monumental painting is profane and is treated in a more open and realistic, academicist.

In the twentieth century it reflects Soviet ideology and applied in different techniques and artistic means.

Pictura monumentală prezintă unul din domeniile specifice în arta plastică și se raportează la arhitectură, definind individualitatea construcției prin finisarea ei artistică. Operele artistice din domeniul respectiv prezintă valoare nu doar prin expresia artistică propriu-zisă, ci sunt și documente istorice complexe ce ilustrează modul de percepere a lumii înconjurătoare, etapele evoluției comunității umane, posibilitățile materiale și tehnice, gustul și aspirațiile artistice existente. Ele constituie o expresie a lumii spirituale a omului, artei, religiei, filosofiei, științei timpului în care au fost create. Pentru a reflecta plastic diverse fenomene importante specific acestor domenii, pictura monumentală recurge la anumite procedee plastice ce sugerează impresia de importanță, impunător, măreț, eroic, solemn, comemorativ etc. Efect atins grație proporțiilor impresionante a spațiului arhitectural pe care a fost aplicată compoziția picturală propriu-zisă și a formelor plastice (frescă, mozaic, vitraliu ș. a.). Acestora li se alătură și alte componente, precum sunt: proporționalitatea, volumul, forma expresivă, unitatea dintre detaliu și întreg, modulul ritmic al imaginii, corelația dintre spațiul reprezentat și cel real în care este încadrată opera de artă picturală.

Pictura monumentală poate fi amplasată în interiorul sau exteriorul edificiului și ocupă spațiul de pe pereți, de pe plafon, podea sau geamuri. Din cauza costului mare, acest tip de pictură se întâlnește, îndeosebi, în spațiile publice și este controlat de elitele politice și intelectuale ale vremii. Pictura murală poate fi variată sub raport tematic, ea clasificându-se în: 1) religioasă (sacră); 2) laică (profană); 3) ideologico-politică.

În plan formal, pictura monumentală poate reprezenta anumite imagini ce alcătuiesc o compoziție figurativă cu o tematică majoră

sau constituie un decor monumental, în funcție de perioadă și scopul picturii murale în ansamblul arhitectural.

În spațiul românesc cele mai vechi monumente de pictură monumentală parvenite până în prezent sunt câteva fragmente de mozaic pavimental din portul orașului antic Tomis și o compoziție mozaicală dintr-o vilă romană de lângă Sarmisegetusa. Ele reflectă tipul și modul de rezolvare plastică antică a acestui gen de pictură monumentală. În cazul mozaicului pavimental (dealtfel, cel mai mare mozaic antic integru păstrat) este reprezentat un decor vegetal stilizat în culori contrastante și cu un contur proeminent, în compoziția parietală ce imaginează o scenă mitologică („*Mărul discordiei*”), autorul a înfățișat câteva personaje pe care le-a plasat în spațiu prin intermediul perspectivei, a redării volumului, ce relevă o pregătire profesională foarte înaltă a lui.

Perioada vitregă de tranziție nu a lăsat istoriei naționale opere de artă de valoare. Mai târziu, în perioada constituirii statelor românești, odată cu transformările de ordin politic, social, economic, cultural, artistic, pictura monumentală se dezvoltă în mai multe direcții, în funcție de principat și aria de influență culturală, religioasă în care aceasta a fost atrasă. Spre exemplu, în Transilvania, cu o religie catolică, foarte răspândit este vitraliul figurativ și mozaicul pavimental, iar în Țara Românească și Moldova – fresca și, mai rar, vitraliul decorativ cu motive geometrice. Pictura murală își atinge apogeul, îndeosebi, în frescele de la mănăstirile din Nordul Moldovei medievale. Pictura murală exterioară din aceste ansambluri se caracterizează printr-o concepție artistică fără egal în altă parte a lumii. Aceste fresce ce erau considerate „cărți ilustrate deschise la toate paginile” [5, pag. 6] corespundeau programului iconografic religios de filiație bizantină, care a pătruns în mediul românesc prin două direcții: 1) constantinopolitană; 2) macedoniană, cărora li se alătură, mai târziu, și influențe din Veneția, Polonia, Rusia. Trăsăturile stilistice specifice artei bizantine sunt formele

convenționale, generalizate, schematizate, plate, colorit local, schemă frontală și simetrică, contur clar, rigid, imagini imateriale, canonizate, când dramatice și severe, când calme și spiritualizate redată în afara oricăror legi temporale și spațiale, conținut simbolic-religios completat cu imagini ornamentale decorative vegetale (vrejuri de viță de vie, fructe, flori) cu simbolistică abstractă.

Valoarea artistică excepțională a frescelor moldovenești rezidă, în primul rând, în expresivitatea coloritului luminos, incandescent, armonios, dar și prin varietatea soluțiilor compoziționale și de detaliu ornamental (deși, în linii mari, se respectă canonul bizantin), prin tipologia chipurilor umane cu accente realiste, prin conținutul lor laic, prin libertatea interpretării compozițiilor și figurilor cu proporții, când robuste, când elegante, cu veșminte „aristocratice” tivite cu perle la poale și în jurul gâtului etc. Cu certitudine, aceste trăsături variază de la un monument la altul, în funcție de autorul frescelor, perioada de realizare și topografie. Spre exemplu, pictura bisericii „*Sfântul Georghe*” de la Voroneț se caracterizează prin construcția clară a formelor, atitudine statică a personajelor robuste și cu o pondere sesizabilă, ritm calm al mișcării și un colorit deosebit a cărui denumire de „albastru de Voroneț” a devenit pe larg cunoscut în mediul artistic. Frescele de la bisericile mănăstirii *Humor* (zugrav Toma de la Suceava) și *Arbore* (zugrav Dragoș Coman din Iași) relevă o viziune nouă, o sinteză a elementelor orientale și occidentale reflectată printr-un desen rafinat cu linie curbă a conturului figurilor elegante și „aristocratice”. Această eleganță este obținută prin alungirea ușoară a figurilor ce ar trebui să le dematerializeze și să le redea intensitatea lor spirituală. Totodată, autorii pun un accent deosebit pe latura narativă, pe detaliu, pe decorația vegetală ce încorporează compozițiile și stabilesc un echilibru între figurativ și decorativ. Compozițiile devin complexe, cu aglomerări de personaje în vestimentație bogată, a căror falduri

cad în cute liniare plastice cu efecte grafice ce amintesc de ductul fin al filigranului („*Sfânta Marina din fresca mănăstirii Arbore*”). Personajele de vârste și categorii sociale diferite sunt individualizate, în funcție de starea și tipajul psihologic (poziția, gesticulația, mimica ș. a.). Tendința către narativ, spre desfășurarea mai expresivă a compozițiilor este vădită și prin peisajele arhitecturale complexe ce sugerează ansambluri urbane, rurale sau peisaje cu stânci, arbori, flori care rămân, totuși, subordonate personajelor din primul plan, redată într-o dinamică, uneori, exagerată (*frescele de pe pereții exteriori ai bisericilor mănăstirilor Moldovița și Sucevița*).

Odată cu transformările politice, sociale, culturale din societate, în sec. al XVII-lea pictura murală exterioară cunoaște un declin, dar nu dispare complet, ea fiind supusă, la rândul său, unor modificări de ordin formal-stilistic. Treptat, sub influența artei occidentale, pictura murală devine impregnată de elemente realiste ce contribuie la desființarea stilului monumental și hieratic secular și înlocuirea lui cu unul decorativ, împrumutat din arta icoanelor și a gravurii de carte. Laicizarea tuturor genurilor de artă în perioada secolelor XVII-XVIII s-a manifestat în pictura murală prin micșorarea spațiului rezervat compozițiilor figurative și compunerea lor în registre cu un număr mare de scene cu detalii realiste, prin abundența motivelor ornamentale, de cele mai multe ori vegetale, redată grafic, prin imagini tratate în volum și plasate în spațiu tridimensional, prin trăsături portretistice individualizate ale personajelor religioase (sec. XVII), printr-un colorit „crud” a culorilor primare, printr-o „rusticizare” a imaginii care devine mai brutală, „țărăneasă” (sec. XVIII), (*fresca din biserică „Adormirea Maicii Domnului” din Căușeni*).

În secolul al XIX-lea, în paralel cu pictura de factură post-bizantină „rusticizată”, în spațiul românesc se practică și pictura academică (neoclasică, la începutul secolului și realistă, la sfârșitul

lui) introdusă de către pictorii timpului cu studii vest-europene și cu școală răsăriteană rusească.

Această modificare se datorează și faptului că în perioada dată au loc transformări și în domeniul arhitecturii religioase, ce impun o decorație neoclasică în fațada și interiorul edificiilor (frontoane, pilaștri, coloane ș. a.). Pictura murală din această perioadă relevă un limbaj neoclasic de factură academică și o tratare în tehnica picturii în ulei (fresca devenind costisitoare). Ea se particularizează prin redarea perspectivei, prin sugerarea volumului și mișcării cu ajutorul clarobscurului, a umbrei purtate printr-o decorație specifică antichității romane, ce constă în ghirlande de flori (pereții) sau chesoane cu rozete la mijloc pictate în volum (*Catedrala „Nașterea Domnului” din Chișinău*, autor Ivan Kovșarov). Uneori, pictura cu tendințe academiste în volum este îmbinată cu elemente decorative (fondal dantelat), redată într-un grafism liniar vădit, influențat din gravura de carte religioasă.

Pictura murală basarabeană de la sfârșitul secolului XIX - începutul secolului XX se caracterizează prin căutări noi a procedeele plastice, stilistice și tehnice (figuri redată realist din punct de vedere tipologic, în diferite ipostaze (în $\frac{3}{4}$, în profil, aplecate etc.), pictură în ulei, *al secco* cu clei, vitraliu, mozaic ș. a.), (*Muzeul Zemstvei* (1903-1905), actualul *Muzeu Național de Etnografie și Istorie Naturală*, autor Vladimir Țiganco ș. a.).

În pictura edificiilor laice, alături de tematica antică mitologică, alegorică, istorică, artiștii recurg și la diverse modalități „teatralizate”, de reprezentare plastică a imaginii (efecte de ecleraj, mișcări grațioase, aerate ale personajelor idealizate și redată în racourcci-uri puternice pe un fondal spațios rezolvat în tehnica *trompe l'oeuil* ș. a.), (*Casa Herța din Chișinău* (1905) autor neidentificat). Ornamentația, ce evocă maniera stilului Modern, se axează pe motive vegetale (crini, maci, ferigi ș. a.) ce formează

volute sau medalioane cu diverse personaje (amorași sau sfinți, în funcție de topografia picturii). Liniile sinuoase ce amintesc de o dantelă ornamentală acoperă coloanele, arcadele din încăperea arhitecturală. În plan conceptual, aceste motive ar trebui să sugereze ideea raiului pe pământ.

În perioada sovietică pictura monumentală devine nouă după conținut și formă, fapt ce impune noi mijloace de exprimare artistică (compoziții solemne, triumfale, dinamică expresivă a formei, patetism exagerat, structură compozițională cu o perspectivă montană, plasată sub formă de friză etc.).

Predestinată pentru glorificarea poporului și a vieții omului sovietic, pictura monumentală este aplicată pe exteriorul construcțiilor arhitecturale publice (teatre, cinematografe, case de cultură, școli etc.) și rezidențiale. Pentru a reda cât mai elocvent ideea propusă (*Orașul, Cosmosul, Sportul, Copilărie fericită* ș. a.) și a înviora suprafața peretelui „plictisitor”, artiștii recurgeau la mozaic din ceramică smălțuită, mai rar din piatră colorată, și sgraffito (tehnici noi în pictura monumentală din spațiul român-basarabeian). Concepția „optimistă” despre lume este transpusă nu doar prin imaginea narativ-lirică, dar și prin coloritul activ, gama caldă, linii plastice, forme expresive plasate în compoziții spațiale, complexe („*Moldova ospitalieră*” (1966) de pe peronul gării feroviare din Chișinău, autor M. Burea ș. a.).

În anii 70-90 artiștii plastici explorează la maximum mijloacele plastice specifice picturii monumentale, ei îmbină mai multe materiale – metalul și sticla (care uneori era zdrobită pentru a obține un efect de sclipire aparte), reliefurile și culoarea, encaustica fierbinte (utilizată foarte rar din cauza dificultății de executare) ș. a.).

Sub aspect tematic, se apelează la imagini-simbol (atributele artei – mască teatrală, vioară, harpă; clepsidră – simbolul scurgerii timpului; copacul - livada viitorului), la diverse compoziții de natură

scenică, unde personajele se află în afara timpului și spațiului etc. Dacă unele compoziții denotă o viziune profund filosofică asupra vieții, altele, din contra, prezintă doar imagini decorative cu motive geometrice, vegetale, zoomorfe, antropomorfe inspirate din folclorul plastic popular și care decorează stațiile auto din diverse localități rurale ale țării.

După 1991 pictura monumentală laică se reduce considerabil din cauza costului mare a materialelor și a incapacității structurilor de stat de a le achita. În ultima perioadă pictura murală se rezumă la decorul estetic al interioarelor caselor particulare, fapt ce se datorează creșterii interesului față de domeniul designului interior.

Bibliografie

1. Ciobanu, I., *Biserica Adormirii Maicii Domnului din Căușeni*, Știința, Chișinău, 1997.
2. Drăguț, V., *Arbore*, Meridiane, București, 1969.
3. Drăguț, V., *Humor*, Meridiane, București, 1973.
4. Drăguț, V., *Arta românească*, Meridiane, București, 1982.
5. Drăguț V., *Pictura murală din Moldova, sec. XV-XVI*, Meridiane, București, 1982.
6. Florea, V., *Istoria artei românești*, Litera Internațional, București-Chișinău, 2007.

ASPECTUL CONȘTIENT ȘI INTUITIV ÎN PROCESUL PROIECTĂRII ARTISTICE

*SIMAC Ana, dr, conf. univ.,
MALARCIUC Ludmila, doctorandă*

Summary

The design is seen as a phenomenon accompanied by innovations, that has appeared to ease the life through comfort of exploitation, simplicity and elegance of appearance, giving objects functionality and aesthetics.

Today designers are involved in most areas of production and marketing, by creating a comfortable environment for humans, based on results of scientific research, optimal conditions of human activity and needs. We can see a large development in the construction and arrangement of interiors - the essential part of human life and activity.

The complex structure of design consists of the practice and a process of thought, and also includes different elaborations in individual and collective ways. Also we can say that creative search is assimilated with practical activity.

The necessity of artistic activity in design is mainly conditioned by consumer demands. But there is imagination and creation of the artist, which are formed only in practice, on the base of searching ideas in art and design. The design of an object is impossible without respecting its individual and specific things, including functional and compositional aspects. With all of these, engineering vision is a support in discovering the essence of the object, in disclosure of a complex of combinations and relationships with the environment and human.

„Designul este efortul conștient și intuitiv de a impune o ordine.”

(V. Papanek)

Designul este o activitate fundamentală pentru toate activitățile omenești. El apare odată cu ideea care, la rîndul său, ia naștere dintr-o necesitate, din intenția de a îmbunătăți mediul, de a crea comodități și confort pentru viața și activitatea omului. Astăzi, nu ne putem imagina vreun domeniu unde să nu fie implicați designerii, aceștia activînd în sfera de producere și comercializare, în inginerie și construcție, în domeniile vestimentației și accesoriilor și în multe alte ramuri, care nu doar satisfac necesitățile umane primare, dar permit și realizarea celor mai creative idei.

Istoria designului este strîns legată de istoria industriei, științei și tehnicii, dezvoltîndu-se într-un pas cu ele. Apariția diverselor invenții importante în aceste domenii, precum motoarele electrice,

aeronautica, mașinile de calcul, au determinat nașterea unor noi ramuri în ingineria mecanică și au devenit etape istorice în dezvoltarea designului.

Munca meșterului, procesul de creare a formei unui obiect erau direct legate de confecționarea lui. Odată cu dezvoltarea industriei, erau create prototipuri în formă de modele și desene tehnice, care, ulterior, puteau fi confecționate în număr mare de către alți oameni. Astfel, la hotarul secolelor, în procesul de producere industrială, a avut loc divizarea muncii, iar designul s-a distins într-o activitate de sine stătătoare de proiectare artistică și s-a format o nouă profesie – designer.

Designul este considerat, pe bună dreptate, un fenomen însoțit de inovații apărute să faciliteze viața prin comoditatea exploataării, simplitatea, dar și eleganța aspectului, oferind, astfel, obiectelor funcționalitate, dar și aspect estetic.

Conștientizarea implică intelectualizare, gândire, cercetare și analiză. În definiția lui V. Papanek, inițial, lipsea partea de simțire și afectivitate a procesului creativ; ulterior, în definiție, a apărut cuvântul *intuitiv*. Din nefericire, intuiția, ca proces sau abilitate, este greu de definit. Cu toate acestea, ea afectează designul în sens profund. Prin pătrunderea intuitivă, noi aducem la viață impresii, idei și gânduri pe care le-am achiziționat fără să știm, la nivelul subconștientului.

În tendința noastră de a descoperi ordine în spirala florii-soarelui, în conurile de brad, în perfecțiunea hexagonală a unui fagure de miere, în poziția frunzelor pe o tulpină sau în arhitectura unui trandafir se reflectă preocuparea omului pentru modele. Permanent, încercăm să înțelegem existența noastră complexă, căutând în ea ordinea. Motivul pentru care ne bucurăm de lucrurile din natură este că vedem simplitate, eleganță și o legitimitate esențială în ele. Dar toate aceste forme naturale, bogate în model, ordine și frumusețe nu sînt rezultatul unei decizii luate de omenire, depășindu-se puterea

noastră de definiție, și frumusețea pe care o vedem în natură este atribuită unor procese pe care noi, adesea, nu le înțelegem. Astfel, ajungem la ideea că în natură lipsește o intenție anumită, că aceste lucruri sînt favorabile pentru plante sau prezintă rezultatul unei selecții naturale.

Intenția lipsește, de asemenea, într-un sistem cu ordine întâmplătoare, precum ar fi, bunăoară, o grămadă de monede. Aranjamentele asimetrice cer o mare participare din partea privitorului, pentru a fi înțelese și apreciate. Dacă vom mișca monedele și le vom aranja în funcție de formă și mărime, ne vom impune intenția și vom crea un fel de ordine simetrică – ceva ușor de înțeles. Valoarea estetică a designului simetric și asimetric diferă, însă ambele pot oferi satisfacții, dacă intenția designerului este clară. Există un număr infinit de aranjamente care să ne satisfacă, important de reținut este că niciunul dintre ele nu este design perfect, chiar dacă unele par mai bune decît altele [2].

Exemplul de mai sus a reflectat un act de design în miniatură, pentru că designul este o activitate de rezolvare a unei probleme, care, prin definiție, nu va produce niciodată un singur răspuns, ci va da întotdeauna un număr infinit de rezolvări, unele „mai bune” și altele „mai rele”.

Din cele mai vechi timpuri, omul, într-un fel sau altul, a folosit intuiția pentru a-și îmbunătăți condițiile de trai, apoi, analizînd tehnicile aplicate și rezultatele la care a ajuns, a continuat să le folosească pe cele mai reușite.

Pe de o parte, designul exprimă specificul individualității omului, al mentalității, psihologiei și viziunii sale asupra lumii, pe de altă parte, designul este legat de mecanismul evoluției culturale a societății, prezentînd nivelul și conținutul idealurilor estetice, al normelor și preferințelor. Cultura materială reprezintă baza mediului

înconjurător al omului, unde se desfășoară activitatea de însușire și dezvoltare a acestei culturi.

O trăsătură caracteristică a societății de larg consum este indiferența față de interschimbarea reciprocă dintre frumusețe și utilitate, în condițiile progresului tehnic, subestimarea faptului că omul are nevoie de spiritualitate și artă, în lumea materială. Anumite cerințe determină programul de activitate umană, care va satisface aceste cerințe, anume în felul acesta manifestându-se criteriul de îmbunătățire a condițiilor de trai, de perfectare a uneltelor, de creștere a bunăstării, de o permanentă muncă creativă. Într-un cuvânt, dezvoltarea civilizației continuă.

Designul, ca fenomen care a însoțit activitatea industrială, artistică și tehnico-științifică a omenirii, are și el o istorie. Dacă designul din sec. XIX, începutul sec. XX se regăsea în arhitectură și în arta decorativă și reprezenta anumite stiluri, ca Art Deco sau Art Nouveau, în sec. XX activitatea de proiectare a fost separată de celelalte activități, ca o variație a funcționalismului în procesul de producere a obiectelor tipice. Ulterior, la mijlocul sec. XX, a apărut tendința de depășire a stereotipurilor asemenea unui colaj din fragmente al diverselor stiluri.

Astăzi, designerii sînt implicați în majoritatea sferelor de producere și comercializare, avînd ca scop crearea unui mediu confortabil pentru om, bazîndu-se pe rezultatele cercetărilor științifice, condițiile optime ale activității umane și necesitățile omului. Se înregistrează o dezvoltare considerabilă în construcția și amenajarea spațiilor interioare, care constituie elementul esențial al vieții și activității umane. Vorbind despre spațiile interioare, ne putem imagina o locuință sau un oficiu în care omul își petrece timpul, dar tabloul se va extinde, dacă ne amintim de o clasificare a activităților unei persoane în funcție de vîrstă, ocupație, hobby și multe alte criterii. Categoria spațiilor interioare include instituții de învățămînt,

spații comerciale, săli de sport, saloane de frumusețe, restaurante, magazine și multe alte încăperi unde se desfășoară activitatea societății contemporane [3].

Rolul designului contemporan crește odată cu numărul problemelor globale, iar sarcinile sale țin și astăzi de rezolvarea problemelor culturale, urbanistice, etnografice, ecologice etc.

În ultimii ani, designerii, dar și sociologii, culturologii, filosofi și alți reprezentanți ai științelor umanitare, tot mai mult sînt preocupați de esența designului și rolul său în cultura contemporană. Designul, ca exprimare a culturii de proiectare în societatea postindustrială, accentuează procesul de schimbare a criteriilor estetice și perfectare a formei industriale.

Proiectarea în design interior reprezintă un proces complex, care, deseori, devine obiect de studiu în literatura despre design sau proiectarea artistică. Se poate spune că stabilirea etapelor de proiectare în designul interior s-au dezvoltat în baza teoretică a designului industrial, de mobilier și arhitecturii. Formarea specialiștilor în design are loc paralel în două direcții:

- practică, prin intermediul experienței practice a designerilor de interior;
- teoretică, datorită investigațiilor în domeniul dat, care vizează diverse aspecte socioculturale implicate în acest proces, dar și conștientizarea teoretico-științifică a acestui fenomen.

Teoria designului, care presupune cercetarea legilor sale generale, a trăsăturilor specifice, tipurilor, funcțiilor, expresivității, stării actuale, este studiată de către estetica industrială – domeniu de cercetare științifică format la intersecția filosofiei, antropologiei, ergonomiei, esteticii, istoriei tehnicii și tehnologiilor. Conștientizarea teoretică a designului a început nu de mult, iar teoriile existente nu sînt încă sistematizate. Astfel, apar dificultăți în crearea unei teorii în ansamblu despre design și încă nu a fost elaborată o definiție concretă

definitivă a fenomenului *design*. Conexiunile variate ale designului cu alte fenomene, dependența sa de materialele folosite, forma constructivă și tehnologică impun necesitatea creării unei teorii proprii despre legătura reciprocă dintre design și alte părți componente ale culturii mediului.

Structura complexă a proiectării în design, constituită din partea practică și procesul de gândire, include și elaborări individuale, și metode colective. Afară de aceasta, putem afirma că metoda de căutare creativă se însușește odată cu activitatea practică. Cineva poate să răstoarne munți de informație, pentru a „se agăța” de un „fir” potrivit; pentru altcineva, căutarea creativă poate fi în afara situației analizate, prin analogii și asociații cu alte domenii. Cineva poate vedea rezolvarea într-un singur cuvânt, iar altcineva se bazează pe anumite senzații vizuale.

În design, se disting două etape de dezvoltare a proiectului: documentare și proiectare. Etapa de documentare este legată de acumularea și generalizarea informației referitoare la sarcinile proiectului, de metodele de rezolvare, de crearea unor principii proprii și poate fi divizată în câteva subetape:

- *Identificarea problemei* în baza colectării informației. La această etapă, se acumulează informații despre obiectul de proiectare, are loc studierea, analizarea și interpretarea viitoarelor momente funcționale.

- *Definirea consumatorului*. Pentru realizarea reușită a funcțiilor obiectului, este necesară analiza culturii și a obiceiurilor preferate de consumatori. Astfel, avem un șir de investigații adiționale, în cadrul cărora se studiază destinația obiectului, activitatea care se va desfășura, stilul preferat și scopurile urmărite. În funcție de aceste criterii, vor fi determinate anumite caracteristici estetice în rezolvarea proiectului (structura, planificarea, gama cromatică, aspectele compoziționale, zonarea etc.).

- *Căutarea metodelor.* Se caută metodele de rezolvare care vor permite aplicarea ideilor netradiționale sau se folosesc unele metode care s-au dovedit a fi eficiente și care pot fi modernizate și perfectate. La această etapă, are loc acumularea materialului din diverse izvoare, ceea ce va permite evidențierea beneficiilor și neajunsurilor proiectului, dar și descoperirea unor asemănări indirecte, care pot servi drept sursă pentru noi propuneri și variante. Specificul acestei etape constă în faptul că asemănările nu trebuie percepute ca prototipuri pentru realizarea proiectului; prin analiza lor, urmează să se ajungă la noi elaborări.

Subetapele consemnate supra reprezintă stadiul de documentare în procesul de proiectare în design. Analizarea obiectului, a situației, în general, permite formularea unor cerințe funcționale, structurale, expresive și plastice care vor sta la baza limbajului vizual.

Și etapa de proiectare trece prin mai multe stadii de dezvoltare:

- *Elaborarea conceptului de „design”,* care presupune formularea ideii abstracte a proiectului. În stabilirea esenței conceptului de „design”, este impunătoare părerea lui V.T. Šimko, care consideră design-conceptul o sinteză formată din design-idee (care reprezintă anumite propuneri de metode sau principii de rezolvare a problemelor), pe de o parte, și ideea artistică (ce determină caracteristica vizuală a obiectelor și are ca scop crearea unui efect emoțional-figurativ) [4, p. 72].

Lucrul asupra design-concepției probează faptul că sînt realizate toate subetapele etapei de documentare. În formulările calitative și cantitative ale design-conceptului, în structura sa grafică, deja este stabilit conturul ideii finale și senzațiile rezultatelor care se vor pronunța la realizarea proiectului [4, p. 85].

Cu alte cuvinte, design-conceptul este ideea abstractă de bază a unui viitor proiect, iar forma conținutului său semantic este fundament al intenției proiective a designerului.

• *Elaborarea rezolvărilor compoziționale* și alegerea variantei optime. La această etapă, se realizează căutarea formei și a conținutului prin schițe și machete.

• *Prezentarea proiectului*, cu argumentarea ideii de rezolvare, implică concluzia generală și descrierea concisă a resurselor folosite în elaborarea proiectului și în aprecierea lui.

Așadar, necesitatea activității artistice în design este condiționată, în primul rînd, de cerințele consumatorilor, dar la baza mecanismului de căutare a ideilor noi, atît în artă, cît și în design, se află imaginația, creația artistului, a designerului, care se formează în activitatea practică. Cu atît mai mult proiectarea obiectului de design este imposibilă fără a fi luate în considerare particularitățile sale individuale, specifice, inclusiv cele funcționale și compoziționale. În legătură cu aceasta, viziunea inginerească prezintă un ajutor semnificativ în descoperirea exhaustivă a esenței obiectului, la dezvăluirea unui sistem de combinații și relații cu mediul înconjurător și, la sigur, cu omul.

Bibliografie

1. Popescu, M., Dicționar de artă. Forme, tehnici, stiluri artistice, Meridiane, București, 1995.
2. Папанек, В., Дизайн для реального мира, издатель Д. Аронев, Москва, 2004.
3. Фандеева, Е.М., Дизайн, его место и роль в культуре. Диссертация, специальность: Религиоведение, философская антропология и философия культуры, 122 с.
4. Шимко, В.Т., Основы дизайна и средовое проектирование: учеб. пособие, Архитектура, Москва, 2004.

VALOAREA EXPRIMĂRII SPONTANE ÎN LUCRĂRILE PLASTICE

**SIMAC Ana, dr., conf. univ.,
STRATULAT Teodor, drd., lect. univ.**

Summary

Through this article we come up with a postmodern approach to arts education discipline, where the argument value expressions of spontaneous, intuitive, plastic works. Artistic and scientific treasure, accumulated over time, should not be ignored, neglected, but today it is opened other perspectives the use of plastic language. Towards the end we find that, in harmony with the evolution of contemporary art, are more useful educational spontaneous and unconventional works that are expressive and informative, able to develop students' awareness, making use of the author's potential creativity.

În diverse perioade istorice scopul artelor plastice se modifica în dependență de evoluția conștiinței sociale, de la satisfacerea necesităților religioase și artistice, la exprimări spontane, intuitive sau conceptuale. În prezent au devenit neclare principiile și criteriile de evaluare a artistismului în operele de artă plastică. Nu există o concepție majoritară. Nu se știe care sunt obiectivele spre care s-ar cuveni să tindă plasticianul. Care este valoarea exprimărilor spontane în lucrările de artă contemporană?

În procesul activităților plastice, în timp de milenii, s-au descoperit anumite reguli, canoane și legi în înțelegerea și utilizarea elementelor de limbaj plastic. Desigur, acest tezaur artistic și științific nu ar trebui ignorat, neglijat, fiindcă prin cunoașterea empirică a acestuia putem influența dobândirea performanțelor artistice avansate. Însă astăzi se deschid și alte perspective de utilizare a limbajului plastic.

În cartea sa intitulată „Artstic”, artistul și cercetătorul I. Daghi ne oferă păreri personale, dar întemeiate științific, referitoare la acest

aspect al lucrărilor plastice, afirmînd că artistic înseamnă executat cu știință, conceptual, sensorial și voit [5, p. 14] Aceasta definiție explică de ce dumnealui a avut multe rezerve visa-vis de artistismul artiștilor mai tineri. I. Daghi scria în lucrarea menționată: „Trecerea de la secolul XXI în sec. XXI se evidențiază printr-o oarecare descătușare a conștiinței umane. Libertatea și principiile democratice inopinat apărute, i-au încurajat pe unii mai puțin dotați în ale artisticului la independență totală în acțiunile lor proprii, manifestări ce nu au nimic comun cu cultura plastică. Aspirațiile unor artiști plasici sunt orientate, preponderant, nu la ce spune el societății, dar, mai cu seamă, cum spune, cu toate că în activitățile creative se cere îmbinarea acestor două axiome. Au început să apară la nivel de opere autentice, oficial chiar premiate, niște lucrări ce țin mai mult de gramatica limbajului plastic, precum ar fi niște exerciții de studiu.

Multe din aceste opere nu pornesc de la idee, de la conținut, adică de la ceea ce-l însuflețește pe creator, de la atitudinea sa față de artă, societate, natură, ci... invers, de la procedeul spontan de interpretare mecanică, la nimereală, care, în final, poate să trezească în imaginația privitorului o cât de mică asociație cu vreun fenomen, idee etc.” [5, p. 23].

Ceea ce se remarcă în acest citat sunt încercările artiștilor contemporani de a privi creația artistică ca pe o formă spontană, neconvențională de expresie artistică, căutînd prin aceasta o eliberare de tensiunile interioare. Această tendință, însă, a fost mereu specifică copiilor în lucrările plastice realizate. Impactul produselor creative asupra comportamentului nostru a fost explicat de K. Jung.

Potrivit lui Jung K.G., individul ar trebui să își folosească discernămîntul pentru a integra produsele creative în stilul lui de viață, avînd astfel mai mult control asupra destinului propriu. Arta și imaginile din vis sunt aspecte importante, întrucît ele funcționează ca principale mijloace de acces către informația din inconștient, dincolo

de controlul conștiinței. Jung K.G. afirma că psihologia nu poate să penetreze procesele secrete ale creativității, însă arta reprezintă și declanșează activitatea psihologică, permițându-ne să aruncăm o privire asupra propriilor motivații inconștiente [10, p. 133].

Tehnicile proiective folosite în art terapie ajută la identificarea lacunelor în educația personalității în devenire. Activitatea plastică cu efect terapeutic nu modifică rapid comportamentul, totuși își aduce aportul la conștientizarea proceselor afective, cognitive și volitive, dar și la monitorizarea evoluțiilor acestora.

La momentul actual, „art-terapia este considerată o activitate care utilizează metode nonverbale, având valențe psihoterapeutice, evidențiate prin obiectivarea activității imaginative într-un produs de nuanță artistică sau prin receptarea și trăirea semnificațiilor unor asemenea produse” [1, p. 355].

Elevii cu diferite tipuri de nevoi și tulburări pot beneficia de efectul expresiilor spontane, lucrând alături de un profesionist ce mediază procesul creației artistice. În general, copiilor le este greu să își exprime sentimentele într-o manieră verbală. Procesul descris asigură copiilor o formă mai puțin problematică, deci mai accesibilă de comunicare, valorificând astfel competențele emoționale și gândirea [2, p. 158].

Utilizarea desenelor cu persoanele traumatizate, asigură o cale de externalizare a emoțiilor și evenimentelor care altfel ar putea fi prea dureroase, pentru a fi divulgate în mod verbal în cadrul sesiunilor de psihoterapie [10, p. 158].

Procesul creației artistico-plastice este o activitate fundamentală, atât pentru dezvoltarea personală, cât și pentru contactul nostru cu lumea înconjurătoare; desenul ține, deopotrivă, de domeniul expresiei persoanei, dar și de comunicarea subiectului cu el însuși și cu ceilalți. Creația are o valoare expresivă, la copil, superioară limbajului, având legi diferite față de cele ale adultului. A învăța să privești un desen într-un mod nerestrictiv, a descoperi ce

povestește el fără să te referi, totuși, la un sistem normativ și constrângător înseamnă să descoperi, deopotrivă, cum percepe desenatorul realitatea [4, p. 8].

Arta, privită din această perspectivă, are instrumente capabile să genereze ipoteze despre intelect și despre dezvoltarea emoțională. [8, p. 15]. Procesul creației, în această accepțiune, ar putea fi folosit la valorificarea sferei afective și cognitive a elevilor. Procesul creației, în cazul copiilor, asigură o înțelegere profundă cu privire la sine și poate servi ca punct de pornire important în educarea, schimbarea și evaluarea progresului elevului spre autonomie în gândire și creativitate.

O premisă de bază a terapiilor expresive este că scrisul, desenatul, actul de a compune, reprezintă un mijloc important de autoînțelegere, de soluționare a unui conflict, un mijloc important pentru refacerea echilibrului emoțional. Creativitatea asigură astfel, un mod de a structura și conștientiza stările emoționale proprii [1, p. 357].

În concluzie, putem constata că evoluția artei contemporane reflectă corespunzător necesitățile conștiinței sociale actuale, iar în scopuri educative sunt mai folositoare lucrările spontane, neconvenționale care sunt expresive și informative, în măsură să dezvolte conștiința, pe când cele care urmează etape clare de elaborare au menirea, mai mult de a instrui un bun meseriaș, împiedicând valorificarea potențialului creativ al autorului.

Bibliografie

1. Chirila, C., Meta-analiza Instrumentelor utilizate în Art-Terapie, Teză de doctorat în psihologie, Universitatea din București, 2005.
2. Cojocaru-Borozan, M., Tehnologia dezvoltării culturii emoționale, Tip. UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2012.
3. Cojocaru, V., Educație pentru schimbare și creativitate, EDP, București, 2003.
4. Crotti, E., Desenele copilului tău, interpretări psihologice, Litera,

Internațional, 2010.

5. Daghi, I., Artistic, Tipogr. Centrală, Chișinău, 2011.

6. Dulgheru, V., Manual de creativitate, Editura Tehnica - Info, Chișinău, 2000.

7. Landau, E., Psihologia creativității, Editura didactică și Pedagogică, București, 1979.

8. Mardare, M., Fascinația culorilor, Editura Ruxanda, Chișinău, 2007.

9. Moraru, Psihologia creativității, Editura Hyperion, București, 1993.

10. Rubin, I., Art-terapia, teorie și tehnică, Editura Trei, Bucuraști, 2009.

АКАДЕМИЗМ В УЧЕБНОМ РИСУНКЕ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ

БОТНАРЬ Дмитрий, доцент, доктор

Summary

This article deals with educational problems of arts students in realizing illusion space on different materials (paper, convey and so on).

Here are given methods of realizing existing surroundings such as: things, objects on the working place throng artistic perception of the students.

На сессионном просмотре студенческих работ по рисунку, часто можно услышать приблизительно такое выражение: «Рисунок выполнен грамотно, переданы пропорции, характер, пространство и т.д.». И мы, педагоги в данном профиле, если не избегаем, то уж точно не руководствуемся таким термином, как «академизм». В этом плане, довольно много различных мнений, суждений не только в художественно-педагогической практике, но и в научных современных трудах. В Советском энциклопедическом словаре академизм определяется как: «Оторванность науки, искусства, образования от жизни,

общественной практики [6, с. 27]. В словаре С.И. Ожегова этот термин определяется как: «Направление в искусстве, догматически следующее сложившимся канонам искусства античности и эпохи Возрождения» [4, стр. 21].

Законы, правила и схемы, установленные великими учеными и художниками прошлого на основе внимательного наблюдения и изучения форм природы, остаются для нас ценным материалом и являются базой для построения нового. Ведь в каждой постановке, будь то натюрморт, портрет, обнаженная натура заключены законы построения объема, пластики, конструкции, внутренней структуры.

В академическом рисунке процесс познания природы не должен ограничиваться только наблюдением и бездумным созерцанием. Пространство, объем в рисунке не могут существовать без единого целого. Передать на двухмерной плоскости иллюзию пространства и объем для начинающего рисовальщика задача довольно сложная.

Чтобы правильно понять специфику академического рисунка, необходимо выяснить, в чем состоит различие между творческим и учебным рисунком, определив их цели и задачи.

Адекватное восприятие обучающего это: относительная «точность» графического «схватывания» предметного мира природы и создание иллюзорно-образного рисунка. По выражению И.М. Сеченова, глаз как бы «вымеривает углы», определяя расстояние, направление, рельеф и другие пространственные свойства предметов [7, стр. 6].

Неразрывность деятельности глаза и мозга синтезируются в характеристике получаемых целостных образно-изображаемых реалий. «Таинство» при изображении на плоскости бумаги состоит в том, что сам рисунок одновременно существует в реальности, своего рода слепок, «снимок» в своеобразной интерпретации - графический «фокус» рисовальщика. Изображение на листе передается через

условности, и оно не тождественно. Рисунок создается художником через его индивидуальное восприятие, создавая пространственно-плоскостной образ.

В процессе обучения учебно-академическому рисунку, восприятие (постановки глаза) студентами исследуемых предметов, реалит заключено в объективное противоречие. На пример: изображение гипсовой орнаментальной розетки, прислоненной к стенке под небольшим углом воспринимается как не правильная трапеция, хотя в реальности она квадратная. Выходит, глаз передает ложную информацию, изображая фигуру искаженно.



Копия автора П.П. Чистякова

«Академизм» учебного рисунка кроется не в простом своеобразном, понимании изображения. Ведь профессионализм рисовальщика сложнейший творческий процесс, который опирается на такие понятия как:

- постановка глаза;
- таксомоторика;
- пластическая анатомия;
- абстрактно-образное мышление;
- линейно воздушная перспектива;
- психология творчества.

Основные понятия в рисунке

Рисунок можно условно разделить на такие составные части как:

- [Пропорции](#)
- [Движение](#)
- Характер формы
- [Конструкция формы](#)
- [Светотень](#)
- [Тон](#)
- Пространство

На *уроках рисунка* мы разбираем каждую позицию отдельно, рассматриваем, из чего складываются те или иные аспекты рисунка. А потом соединяем их вместе. Такой подход дает более осмысленное понимание того, как начинать рисунок, как его продолжать и заканчивать, к какому результату надо прийти на каждом этапе работы и в работе в целом

Литература

1. Аронов, В.Р., Художник и предметное творчество, Советский художник, М., 1987.
2. Грегори, Р.Л., Разумный глаз, М., 1972.
3. Мочалов, Л.В., Пространство мира и пространство картины, Советский художник, М., 1983.
4. Ожегов, С.И., Словарь русского языка, Русский язык, М., 1987.
5. Сеченов, Т.М., Избранные философские и психологические произведения, М., 1947.

6. Советский энциклопедический словарь, «Советская энциклопедия», М., 1989.
7. Ростовцев, Н.Н., Академический рисунок, Просвещение, М., 1984.
8. Ростовцев, Н.Н., Учебный рисунок, М., 1976.

CATEDRA EDUCAȚIE FIZICĂ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТБОРА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СЕКЦИЯХ ПО БАДМИНТОНУ

ANGHEL Alexandru, lector superior

Summary

Badminton is a very emotional and attractive, including for students in higher education institutions, where more and more calls for students attending a sports sections instead of compulsory physical education lessons in day regime. The article in question comes to present basic criteria for selection of students in sports sections of badminton in the higher education institution.

Рост результатов в спорте зависит, как известно, от методики и тактики спортивной тренировки, прогресса, технических средств, своевременной и эффективной реабилитации спортсменов, от массовости и правильного спортивного отбора. Если решение большинства этих задач в значительной мере определяется социальными, экономическими и организационными вопросами, то спортивный отбор - это проблема научного исследования, проблема научного поиска.

Исходя из требований Болоньского соглашения, студенты высших учебных заведений могут вместо посещения занятий по физкультуре посещать одну из спортивных секций организованных в рамках вуза.

Данный вид спорта, в последнее время довольно успешно практикуется во всех учебных заведениях, и особенно заметно в

тех вузах, где для студентов все условия для организации секции по бадминтону.

Выбрать для каждого студента вид спортивной деятельности, задача спортивной ориентации; отобрать наиболее пригодных, исходя из требований вида спорта - задача спортивного отбора.

Спортивная ориентация исходит из оценки возможностей конкретного человека, на основе которой производится выбор наиболее подходящей для него спортивной деятельности. Спортивный отбор исходит из требований вида спорта, с учетом которых осуществляется отбор наиболее пригодных для него людей.

Сложность проблемы отбора состоит в ее многогранности, которая имеет педагогический, экономический, этический и метрологический аспекты. На вопрос, что нужно учитывать тренеру в первую очередь, то надо сказать - предвиденье. Точность самого предвиденья зависит от точности прогнозирования достижений подростков, которое крайне осложняется искажениями, накладываемыми в период пубертатного скачка, а также акселерацией и ретардацией физического развития. Кроме того, существенно осложняют процедуру прогнозирования спортивных достижений подростков частые изменения их мотиваций, зарождающихся под воздействием новых биологических, духовных и социальных факторов.

Структура соревновательной деятельности бадминтонистов сложна и многообразна, поэтому при определении спортивной пригодности необходимо комплексное изучение основных существенных для данного вида спорта аспектов, от которых зависит успешное проявление этой деятельности.

Уже хрестоматийным стало представление о том, что выдающиеся спортивные достижения - это результат сложного

взаимодействия наследственных факторов и влияний среды. Дискуссионным обычно является вопрос о соотношении этих слагаемых спортивных успехов [2].

Комплекс физических и психических качеств, составляющих спортивные способности, не одинаков у спортсменов. Каждый способный спортсмен характеризуется специфическим «набором слагаемых» успеха, причем эти слагаемые изменяются в ходе спортивного совершенствования. Однако и того же результата можно достичь, используя механизм компенсации способностей.

Как нами уже отмечалось ранее, способности не являются врожденными, а формируются в процессе роста и развития организма человека. Врожденными могут быть только анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей. К таким задаткам относятся особенности высшей нервной деятельности, строение тела, свойства нервно-мышечного аппарата и т. д. [1].

Определено, что антропометрические показатели физического развития генетически детерминированы – это рост тела в длину в большей степени и масса тела в меньшей.

При этом следует отметить, что наследственная обусловленность морфологических признаков различна у представителей мужского и женского пола. Кроме того, многие исследователи показывают, что хотя морфологическая конструкция испытывает некоторые изменения в определенные возрастные периоды, а также под воздействием занятий физической культурой и спортом в целом она все-таки более или менее постоянна, поэтому данные ее можно использовать для прогноза практически в любом возрасте [2].

Согласно представленного материала выше названными авторами отмечены следующие критерии отбора в секциях по бадминтону, которые могут быть успешно применены на практике по отбору студентов вузов в секциях по бадминтону:

- физическое развитие;
- физические качества;
- координационные способности;
- психические свойства личности;
- возраст начала занятий бадминтоном.

Таким образом, спортивный отбор - это этап, важность которого заключается в том, чтобы с одной стороны правильно ориентировать на спортивные занятия каждого студента, учитывая его индивидуальные особенности, а с другой - не упустить из виду одаренных студентов, привить им интерес к спорту.

Библиография

1. Бриль, М. С., Отбор в спортивных играх, ФиС, М., 1980.
2. Железняк, Ю.А., Портнова, Ю.М., Спортивные игры. Техника, тактика, методика обучения, Москва, 2002.
3. Космина, И.П., Паршиков, А.П., Пузырь, Ю.П., Спорт в школе. Организационно-методические основы преподавания физической культуры, Москва, 2003..
4. Лепешкин, В.А., Бадминтон для всех, Феникс, 2007.
5. Холодов, Ж.К., Кузнецов, В.С., Теория и методика физического воспитания в спорте, Москва, 2003.
6. Щербаков, Н.И., Щербаков, А.В., Бадминтон. Спортивная игра, Советский спорт, 2010.

METODA DE JOC ÎN PREGĂTIREA TEHNICĂ A STUDENȚILOR BASCHETBALIȘTI

CIORBĂ Constantin, dr. hab., prof. univ.

Summary

In higher education, in accordance with regulations, learning how to play basketball provided by students, either in physical education classes or in sports sections. In the given article proposes a way to implement dynamic games for learning and perfecting game elements and processes mentioned above quota.

În ultimii ani în Republica Moldova s-au întreprins un șir de reformări în cadrul învățământului universitar, inclusiv și la disciplina „Educație fizică”. S-au modificat radical conținutul și structura materialului predat, au apărut noi cerințe față de nivelul și calitatea însușirii materiei, acestea fiind clar prezentate în documentul de bază de organizare a învățământului superior – curriculumul universitar.

Vorbind despre educația fizică în instituțiile de învățământ superior, e de menționat faptul că aceasta a fost și rămâne axată pe câteva compartimente de bază pe care studenții le însușesc pe parcursul anului întâi de studii, adică două semestre. Unul dintre aceste compartimente este cel de jocuri sportive, unde se încadrează și jocul de baschet, acesta fiind destul de solicitat de către studenți, atât de băieți, cât și de fete.

Prin practica jocului de baschet se acționează pozitiv și multilateral asupra dezvoltării personalității omului, implicit a tineretului. O bună organizare și conducere a procesului instructiv determină factori educaționali ce vizează dezvoltarea spiritului de colectiv, a inițiativei, perseverenței a disciplinei conștiente, a calităților morale [1; 2; 3].

Baschetul, ca probă sportivă, reprezintă un obiect de specializare, folosit ca mijloc al educației fizice, având un caracter de formare și pregătire a tinerii generații, corespunzător cu cerințele formulate de societate pentru întreaga activitate de educație fizică.

În această lucrare se studiază tehnica jocului, direcțiile principale ale perfecționării lecției cu elemente de baschet, precum și bazele metodologice ale aplicării jocurilor dinamice în acest context.

Reieșind din aceste considerente, ne-am ales ca obiect de studiu de cercetare – perfecționarea lecției de jocuri sportive (baschet) în instituțiile de învățământ superior, prin folosirea cu o pondere mai sporită a jocurilor dinamice.

Jocurile dinamice reprezintă acțiuni motrice care angajează subiectul într-un comportament motric pentru a atinge un scop, în cazul nostru, scopul este perfecționarea procesului instructiv-educativ în cadrul lecțiilor de baschet cu studenții din instituțiile de învățământ superior.

Jocurile dinamice sunt mijloace sau instrumente de acțiune al căror conținut, formă și organizare conduc la efecte funcționale stabile [1].

Din punct de vedere metodologic am stabilit diferite clasificări convenționale care ne-au ajutat să facem o alegere a jocului în mod operativ. Criteriile utilizate sunt variate și complementare, nici unul dintre acestea, luat separat, nu poate să cuprindă marea varietate a efectelor diferitelor tipuri de jocuri stabile [1; 2; 3;7]. Fără a avea pretenția că epuizăm întreaga tipologie a jocurilor, ne vom opri în continuare asupra celor mai utilizate criterii.

În funcție de locul de desfășurare [5]:

- *jocuri de interior;*
- *jocuri de exterior.*

In lecția de antrenament a copiilor, jocurile dinamice se clasifică în funcție de utilizarea lor în structura lecției de antrenament. În decursul anilor specialiștii în sport au promovat mai multe modalități de structurare a lecției: pe părți, secvențe, verigi, momente, etape, iar mai nou, situații de instruire. Astfel, avem jocuri dinamice utilizate în următoarele situații de instruire: jocuri pentru pregătirea organismului pentru efort, jocuri pentru influențarea selectivă a aparatului locomotor, jocuri pentru dezvoltarea calităților motrice, jocuri pentru învățarea/consolidarea acțiunilor motrice.

In funcție de numărul de participanți [1; 2]:

- *jocuri individuale;*
- *jocuri colective;*
- *jocuri pe echipe.*

In funcție de elementele tehnice, jocurile de mișcare pe care le-am utilizat în lecția de antrenament sunt sistematizate astfel:

- jocuri pentru deplasarea /pregătire fizică generală;
- jocuri pentru ținere;
- jocuri pentru mișcări înșelătoare;
- jocuri pentru contact;
- jocuri pentru marcaj și de marcaj.

Jocurile dinamice pot fi sistematizate în funcție de deprinderile motrice de bază asupra cărora acționează. Astfel, prezentăm următoarea clasificare, în opinia autorului:

- jocuri pentru mers;
- jocuri pentru alergare;
- jocuri pentru contact;
- jocuri pentru sărituri.

În funcție de calitatea motrică pe care o influențează, jocurile dinamice se clasifică astfel:

- jocuri pentru dezvoltarea vitezei;
- jocuri pentru dezvoltarea rezistenței;
- jocuri pentru dezvoltarea îndemânării;
- jocuri pentru dezvoltarea forței;
- jocuri pentru dezvoltarea supleței.

De asemenea, în funcție de grupele musculare pe care le influențează, jocurile sunt împărțite astfel:

- jocuri pentru mușchii membrelor superioare și mușchii gâtului;
- jocuri pentru musculatura trunchiului;
- jocuri pentru musculatura membrelor inferioare.

În funcție de intensitatea efortului din lecția de antrenament, jocurile sunt ordonate:

- jocuri cu intensitate mică;
- jocuri cu intensitate medie;
- jocuri cu intensitate mare.

În funcție de luptă, jocurile se clasifică în modul următor:

- jocuri cu contact direct cu adversarul;
- jocuri cu contact indirect.

Jocurile mobile pot fi ordonate și în funcție de conținutul lecției de antrenament [1]:

- jocuri pentru pregătirea fizică generală;
- jocuri pentru pregătirea tehnică;
- jocuri pentru pregătirea tactică.

După cum se observă, numeroasele criterii de clasificare ar putea crea imaginea unei structurări dezordonate jocurilor prezente în lecția de antrenament a copiilor.

Acest fenomen se datorează, în primul rând, multitudinii și varietății obiectivelor realizate prin lecția de educație fizică și, pe de altă parte, a numărului foarte mare de mijloace existente, dinamica lor fiind în plin proces de desfășurare. În final, apreciem că diversitatea lor este în consens cu diversitatea acțiunilor umane, în general, clasificate, la rândul lor, după mai multe criterii.

Prin urmare, această clasificare a jocurilor dinamice pentru învățarea elementelor și procedeele tehnice în jocul de baschet nu pretinde a fi una definitivă. Ea poate fi revăzută, refăcută, completată și perfecționată în funcție de obiectivele pe care le urmărește fiecare cadru didactic, precum și de nivelul de pregătire sportivă a contingentului cu care se lucrează.

Bibliografie

1. BADIU, T. și colab, Teoria și metodică educației fizice și sportului, Editura Mongabit, Galați, 2001.
2. CHIRAZI, M., Particularitățile elementelor și jocurilor de luptă privind optimizarea lecției de educație fizică în ciclul gimnazial, I.N.E.F.S, Chișinău, 1999.
3. CIORBĂ, C., Baschetul la 8-12 ani, Garuda Art, Chișinău, 2001.
4. DRAGNEA, A., (coord.), Teoria educației fizice și sportului, Editura FEST, București, 2002.
5. MATVEEV, L.P., NOVIKOV, A.D., Teoria și metodică educației fizice și sportului, Sport-Turism, București, 1980.
6. КОЛОС, В.М., Баскетбол: теория, практика, «Польмя», Минск, 1989.

7. НЕСТРОВСКИЙ, Д.И., Баскетбол. Теория и методика обучения, Академия, М., 2007.

METODOLOGIA INSTRUIRII PRELUĂRILOR ÎN JOCUL DE VOLEI CU STUDENȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

BODIU Marcel, lector superior

Summary

The game of volleyball is quite sought among youth, including among students. In this work proposes a methodological learning scheme takeovers in the game of volleyball with students practicing the game of volleyball in university sports departments, which comes to enhance their sports training.

Jocul de volei, ca disciplină sportivă, ocupă un loc foarte important în procesul de instruire la toate etapele de pregătire a acestora [1, 2, 4]. Acest joc este destul de solicitat de majoritatea tineretului studios, acesta fiind destul de accesibil, emoțional și spectaculos.

Urmărind evoluția jocului de volei pe plan internațional, observăm că acesta a sporit foarte mult în viteza de execuție a elementelor și procedeele tehnice, în luarea hotărârilor pe teren etc. S-a schimbat practic și însuși structura de execuție a elementelor tehnice cum sunt serviciile, preluările, pasările și altele.

Ceia ce ține de preluări, acestea la fel s-au schimbat radical ținând cont de faptul că jocul a crescut în dinamism și ca urmare acestea trebuie îndeplinite cu o mai mare viteză și într-un timp cât mai scurt și cât se poate de exact, pentru a da posibilitate partenerilor să-și organizeze un sistem eficient de atac [3; 5; 6;7].

Reieșind din acest motiv, preluărilor este necesar de a acorda o mare atenție în cadrul pregătirii sportivilor la proba dată.

Încă un lucru, care poate fi remarcat în acest sens, este că acestea în proporție de 80% sunt îndeplinite de jucătorul liberou. Însă ele trebuie însușite de toți jucătorii din echipă, indiferent de postul de joc, deoarece serviciile sau loviturile de atac ale adversarilor pot fi îndeplinite în orice colț al terenului și fiecare jucător trebuie să fie gata pentru a prelua orice minge.

Cu părere de rău, acest procedeu tehnic în programa instituțiilor de învățământ superior nu i se atrage atenția cuvenită, majoritatea cadrelor didactice pun accentul pe elementele și procedeele din atac. Cu toate acestea, practica demonstrează că procedeul dat este necesar de a fi studiat în cadrul programului universitar începând chiar cu anul întâi de studii.

Aceasta de fapt, a fost și direcția de cercetare pe care ne-am propusă în cadrul studiul experimental preconizat cu studenții Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, care practică jocul de volei în secțiile sportive.

Analizând literatura de specialitate ce se referă la jocul de volei, s-a constatat că preluările joacă un rol foarte important, iar de succesul îndeplinirii acestora în mare măsură este determinat rezultatul fiecărui joc luat în parte.

Astfel, jucătorii de performanță folosesc în mediu pe parcursul unui joc până la 5-10 tipuri de preluări, de care depinde în mare măsură și disputarea punctelor în joc. În total numărul de preluări într-un meci disputat se calculează reieșind din numărul total de servicii și lovituri ale adversarului în cadrul unul meci. Acest fapt impune antrenorii să învețe și să perfecționeze acest element tehnic chiar de la etapa de inițiere a tinerilor voleibaliști.

În practica sportivă există mai multe metode de învățare și perfecționare a acestui element tehnic. Cel mai frecvent este folosită metoda repetării, unde sportivii peste o anumită perioadă de timp își

formează un stereotip motric pe care-l mențin pe tot parcursul pregătirii acestora, aducându-l în ultima instanță, la faza de automatism, acest element fiind posibil de îndeplinit din orice poziție, din orice lovitură de atac sau serviciu.

Pentru a impune o claritate în înțelegerea acestui element vom prezenta o clasificare a preluărilor aplicate în jocul de volei . Această clasificare este valabilă pentru toate vârstele și nivelele de pregătire a voleibaliștilor, inclusiv și a studenților din cadrul învățământului superior..

Astfel, preluările în cauză sunt clasificate în două grupuri mari cum sunt preluarea din lovitura de atac și preluarea din serviciu.

În baza acestei clasificări sunt evidențiate unele blocuri în funcție de condițiile de îndeplinire a elementului tehnic după cum urmează:

1. Clasificarea preluărilor în funcție de tipul de lovituri sau serviciu

Conform practicii înaintate din lumea voleiului sunt primite două tipuri de preluări – din lovitura de atac și din serviciu. La rândul său, preluarea din lovitura de atac poate fi executată în două cazuri: când lovitura a fost îndeplinită din prima linie și când lovitura a fost îndeplinită din linia a doua.

După dificultatea preluării acestea diferă în funcție de forța loviturii de atac și locul de îndeplinire a acesteia.

După cum am mai menționat, preluarea mai poate fi și din serviciu, care, la rândul său, poate fi de mai multe tipuri. Astfel, preluarea poate fi din serviciul plat, serviciul cu rotirea mingii și serviciul în forță. După dificultatea preluării, acestea diferă, la fel ca și în primul caz, în funcție de forța serviciului și locul de îndeplinire a acesteia și tipul de rotire a mingii.

2. Clasificarea preluărilor în funcție de tipurile de preluare

În jocul de volei sunt primite două tipuri de preluări: preluările cu o mână și preluările cu două mâini. Atât cele cu o mână, cât și

cele cu două mâini pot fi executate din trei poziții de amplasare a jucătorului: de sus, de jos și din plonjon. Toate aceste preluări se învață chiar de la începutul carierei de voleibalist și se execută în funcție de locul amplasării primatorului, cât și de dificultatea cu care a fost îndeplinită lovitura de atac sau serviciul.

Bineînțeles, această clasificare nu pretinde a fi una definitivă ci mai degrabă este una orientativă pentru antrenorii de volei, precum și pentru cadrele didactice universitare, care învață studenții jocul de volei în secțiile sportive, și nu numai.

Cu toate acestea, clasificarea dată poate fi cu succes aplicată în practica învățării și perfecționării preluărilor în jocul de volei, preponderent la etapa de inițiere sau a studenților, care abia încep învățarea propriu zisă a acestui joc.

Bibliografie

1. Moroșan Larionescu, V., Volei, îndrumar practico-metodic, Editura Universității Suceava, Suceava, 2009.
2. Niculescu, I., Volei, Universitaria, Craiova, 2006.
3. Păcuraru, A. și alții, Manualul profesorului de volei. Helios, Iași, 2000.
4. Железняк, Ю.Д., Портнов, Ю.М., Спортивные игры, техника, тактика, методика обучения, Академия, М., 2002.
5. Конохова, Т., Волейбол. Профессиональная подготовка студентов высших физкультурных учебных заведений, Valinex, Chișinău, 2006.
6. Курамшин, Ю.Ф., Теория и методика физической культуры, Советский спорт, М., 2003.
7. Фурманов, А.Г., Подготовка волейболистов, Met, Минск, 2007.

ANTRENAMENTUL ÎN CIRCUIT SUB FORMĂ DE JOCURI *CIORBĂ Svetlana, lector universitar*

Summary

Circuit training is used widely in most schools, including in the pre-university, in our case in the primary. This article is dedicated to a relatively new directions for using circuit training in the form of games in Physical Education lessons with primary school pupils.

Sporirea eficienței procesului de învățământ ocupă un loc central între preocupările actuale privind acțiunea de modernizare, care încearcă să răspundă exigențelor social-culturale mereu crescânde.

Actualmente se fac eforturi pentru a găsi căi și modalități operative de optimizare a procesului de învățământ în cadrul tuturor disciplinelor studiate în școală. Asistăm la asemenea încercări și în domeniul educației fizice, atât în privința conținutului acestei activități ca obiect de învățământ, cât și în privința metodelor, organizării și desfășurării ei.

Obiectivul general al educației fizice școlare, inclusiv și la nivelul treptei primare, constă în formarea la elevi a interesului constant pentru participarea independentă și sistematică a exercițiilor fizice, precum și formarea deprinderilor de a duce un mod de viață sănătos, în care activitatea motrică să ocupe un loc prioritar [1].

În literatura de specialitate [2] sunt tratate mai multe forme de organizare a educației fizice școlare, inclusiv și pentru elevii claselor primare. Aici ne referim, în primul rând, la lecțiile de educație fizică ca formă de bază și obligatorie, care nu și-a epuizat pe departe toate resursele pentru sporirea eficienței acesteia asupra organismului copiilor.

La nivelul treptelor gimnaziale și liceale destul de des se aplică așa-numita metoda antrenamentului în circuit, cel mai des, având drept scop sporirea nivelului pregătirii motrice a elevilor. Cu părere de rău, această formă practic nu este aplicată în clasele primare, care, după părerea noastră, ar fi bine venită pentru sporirea eficienței lecțiilor de educație fizică cu acești elevi.

În afară de aceasta, la moment, în practica educației fizice școlare se folosește așa-numita formă tradițională de organizare a elevilor la lecțiile de educație fizică, antrenamentul în circuit tradițional.

În lucrarea dată se propune folosirea unei forme relativ noi de organizare a antrenamentului sportiv la lecțiile de educație fizică cu elevii claselor primare, sub formă de jocuri.

Anume acest fapt ne-a determinat să ne preocupăm de implementarea antrenamentului în circuit sub formă de jocuri la lecțiile de educație fizică cu elevii claselor primare. După părerea noastră, tema este una destul de actuală și absolut necesară pentru teoria și metodică educației fizice, în cazul dat, a educației fizice școlare.

Antrenamentul în circuit a fost aplicat pentru prima dată în Germania Democrată de profesorul W. Șolih, în anul 1949. Pentru început această formă era aplicată strict pentru dezvoltarea capacităților motrice, fie în educația fizică școlară, fie într-o probă anumită de sport, adică în sportul de performanță.

În prezent această formă se recomandă a fi aplicată cât se poate de des și, în primul rând, cu elevii din învățământul preuniversitar. Aceasta a fost folosită practic în toate nivelele de instruire, precum și în sportul de performanță, la diferite etape de pregătire.

Cercetătorul belorus A.Gurevici a folosit antrenamentul în circuit cu elevii școlilor tehnice-profesionale, demonstrând astfel, eficiența acestora în pregătirea profesională a elevilor la diferite profesii. Această formă a fost aplicată pe larg în sistemul educațional preuniversitar, în sistemul universitar și altele.

Cu toate acestea, antrenamentul în circuit se folosește destul de rar, motivele fiind:

1. complicitatea și dificultatea organizării acestor tip de lecții;

2. condițiile insuficiente privind baza material pusă la dispoziție;

3. cunoașterea superficială a metodei în cauză de către cadrele didactice;

4. necesitatea pregătirii cadrelor didactice având seturi numeroase de exerciții etc.

Antrenamentul în circuit, ca una din formele de bază în construirea lecției școlare de educație fizică, începe să fie utilizat de regulă din clasele IV—V, mai ales în partea fundamentală a lecției. Cu toate acestea, tot mai des forma dată de organizare a activității elevilor se aplică și cu elevii claselor primare, în funcție de obiectivele fiecărei lecții în parte.

Orientarea concretă a antrenamentului în circuit, complexul de exerciții pe care îl include, dozarea efortului și alte trăsături ale metodei depind, bineînțeles, de particularitățile de vârstă ale elevilor și de nivelul lor de pregătire.

La organizarea antrenamentului în circuit sub formă de jocuri în cadrul lecțiilor de educație fizică se va ține cont de următoarele momente metodologice:

1. cadrul didactic va selecta complexe de jocuri simple și accesibile pentru contingentul de copii cu care activează;

2. elevii sunt împărțiți pe ateliere, având o pregătire aproximativ egală pe linia jocurilor ce urmează să se execute, pregătire ce se evidențiază de obicei cu ajutorul unui test. În cadrul fiecărui joc se execută numărul maxim posibil de repetări; pentru fiecare grupă se stabilește un responsabil cu ordinea;

3. atelierele se amplasează în câteva (4—10) „stații” (locuri pentru executarea jocurilor programate) cu inventarul necesar, dispuse în cerc, în pătrat etc, în așa fel încât să se exploateze la maximum dimensiunile sălii sau ale terenului școlar;

4. la toate stațiile se execută concomitent, sub conducerea generală a profesorului, jocurile date (în fiecare atelier câte un joc)

cu dozare normată individual și totodată relativ aceeași (de exemplu, 1/4, 1/3, 1/2 din numărul maxim de repetări individual);

5. jocurile se repartizează pe stații în așa fel, încât să se asigure alternarea efortului preponderent asupra grupelor musculare de bază (de exemplu: picioare — brațe — spate, presa abdominală — pregătire generală);

6. la comanda profesorului (sau individual, pe măsura încheierii jocului), elevii trec succesiv de la o stație la alta, până când parcurg tot circuitul.

În condițiile lecțiilor școlare de educație fizică se utilizează, în special, următoarele variante ale antrenamentului în circuit:

Varianta I. În fiecare stație, jocurile se execută în limitele numărului de repetări stabilit (de exemplu, 1/2 din numărul maxim de repetări), liniștit, precis, în timpul dorit. La semnalul comun, toate grupele trec la stația următoare, unde execută exercițiul care urmează, în aceeași ordine ș.a.m.d., până când se parcurge tot circuitul. Pe măsura creșterii capacității de lucru a elevilor, circuitul se repetă, cel mult de 3 ori, de-a lungul a aproximativ patru săptămâni.

Varianta a II-a. În fiecare stație, jocurile se execută în decurs de 30 s, eu un număr maxim posibil de repetări (dar cu condiția executării corecte a mișcărilor, lucru urmărit de „arbitri” desemnați din rândul elevilor ; exercițiile se notează, de exemplu, după sistemul de 10 note). Între stații se introduce un timp de odihnă de 30—45 s. Durata totală de parcurgere a circuitului nu se schimbă de la o lecție la alta, iar numărul de repetări ale exercițiilor se mărește. Între circuite se face o pauză de 3—5 min.

Varianta a III-a. Ca și în varianta I, numărul de repetări la fiecare stație nu crește de la o lecție la alta, dar se pune problema, reducerii timpului de parcurgere a întregului circuit. (De exemplu, dacă timpul cheltuit inițial pentru parcurgerea unui circuit este de 5 min, a două circuite — de 12 min 30 s și a trei circuite — de 17 min 30 s, se fixează ca obiectiv realizarea a trei circuite în 12—15 min,

timp ce urmează a fi atins în 4—6 săptămâni). Odată îndeplinit baremul de timp propus, jocul se schimbă.

În cazul în care elevii parcurg circuitul într-un timp minim, este foarte important să se stabilească corect numărul de repetări ale fiecărui exercițiu, ceea ce se obține, după cum s-a mai spus, pe baza evidențierii indicatorilor individuali privind numărul maxim posibil de repetări ale exercițiului respectiv (testul numărului maxim de repetări). În varianta a III-a a antrenamentului în circuit pentru elevi, se recomandă la început, ca la fiecare stație să se dea un efort de cel mult 1/2 din numărul maxim de repetări, iar timpul pentru repetări, de cel puțin 30s. O asemenea dozare dă posibilitatea elevilor să parcurgă tot circuitul fără supraefort.

În variantele a II-a și a III-a ale antrenamentului în circuit, solicitările la adresa posibilităților funcționale ale organismului sînt mai mari, ceea ce limitează aplicarea acestor metode de construire a lecției în clasele mici. Aici se utilizează în special forme și elemente simplificate ale antrenamentului în circuit.

În conformitate cu principiile generale ale conducerii dinamicii efortului în lecția școlară este necesar să se asigure activizarea treptată a funcțiilor organismului, angrenarea (în partea pregătitoare), să se utilizeze capacitatea de lucru mărită pentru rezolvarea principalelor sarcini didactice și obținerea unui efect suficient de antrenament (în partea fundamentală), să se normalizeze activitatea funcțională a organismului și să se creeze premise favorabile pentru comutarea la activitatea ulterioară (în partea de încheiere).

Bibliografie

1. Badiu, T., Ciorba, C., Badiu, G. Educația fizică a copiilor și școlarii, „Garuda-Art”, Chișinău, 1999.
2. Moiescu, P., Repere metodologice privind dezvoltarea capacităților coordinative ale elevilor din ciclul primar, în: Cultura fizică – Probleme științifice ale învățămîntului și sportului. Tezele

- conf. științifice internaționale a doctoranzilor, USEFS, Chișinău, 2009, p. 49-55.
3. Rață, G., Didactica educației fizice și sportului, PIM, Iași, 2008.
 4. Roman, C., Teoria și metodică activităților motrice pe grupe de vârstă, Universității Oradea, Oradea, 2008.
 5. Гуревмч, А., 1500 упражнений для моделирования круговой тренировки, Полюмя, Минск, 1987.
 6. Курамшин, Ю., Теория и методика физической культуры, Советский спорт, Москва, 2003.

JOCURILE DINAMICE LA ÎNVĂȚAREA JOCULUI DE VOLEI CU ELEVII CLASELOR PRIMARE

ȚAPU Ion, lector superior

Summary

Currently in pre-university institutions, including at the primary stage are a number of methodologies applied quite effective for optimizing the training process within the subject "physical education". However it is not used in full measure as a traditional form of training game. The article gave emphasis is on learning through play volleyball wide application of dynamic games with elements of volleyball, which come not only to enhance the properties of the elements and technical procedures volleyball game, but also the skills of the general driving.

În cadrul teoriei contemporane consacrată problemei activității umane, jocului, ca factor primordial de socializare, i se atribuie o importanță deosebită. Acesta este o acțiune specifică încărcată de sensuri și tensiuni, întotdeauna desfășurată după reguli acceptate de bunăvoie și în afara sferei utilității sau necesității materiale, însoțită de simțăminte de înălțare și încordare, de voioșie și destindere [1].

Ideea de a folosi jocul în scopuri educative a fost încă din antichitate clar exprimată de Platon, iar mai târziu, în vremea Renașterii, de Vittorino da Feltre, apoi de Bacon, iar în epoca modernă de Froebel, Montessori, Decroly, Cerghit ș.a. Cu toate

acestea, de-abia epoca noastră este aceea care a făcut din joc un adevărat instrument educativ didactic.

Totodată, în cadrul multiplelor studii [2] se menționează rolul preponderent și deosebit al jocurilor de mișcare, cu elemente din diferite ramuri sportive, pentru formarea la elevii din clasele primare a anumitor capacități psiho-fizice, a priceperilor și deprinderilor motrice, dar și pentru orientarea și selecția inițială în unele ramuri sportive.

În acest context, o importanță majoră în educația fizică a elevilor și, îndeosebi a elevilor din clasele primare, aparține jocurilor de mișcare cu elemente din jocurile sportive, în cazul nostru fiind jocul de volei, care prin conținutul lui specific de influențare analitică competitiv-individuală, posedă potențialul formării la aceștia a capacităților socio-psiho-motrice și a atitudinilor de autoafirmare, autoevaluare și a orientării valorice a personalității.

Abordarea insuficientă a problemei jocului ca sistem pedagogic al educației fizice școlare în formarea activităților integrative a elevului, dar și lipsa elaborărilor teoretico-metodice privind practicarea jocurilor de mișcare cu elemente din volei, care posedă potențialul psiho-motric adecvat particularităților vârstei copiilor din clasele primare, a devenit factorul principal de actualizare a acestei cercetări.

Conform programului preconizat din start, au fost selectate un șir de jocuri dinamice cu elemente, preponderent din jocul de volei, care au fost clasificate și aplicate pe parcursul unui semestru de studii în anul școlar 2015-2016, cu elevii claselor a IV din Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu” din Chișinău.

În lucrarea dată vom prezenta metodologia, structura și conținutul jocurilor cu elemente din volei folosite la lecțiile de educație fizică cu elevii clasei experimentale. Pentru început a fost realizată o clasificare a jocurilor dinamice cu elemente din volei bazată pe anumite criterii.

Jocurile dinamice reprezintă acțiuni motrice care angajează subiectul într-un comportament motric pentru a atinge un scop, în cazul nostru scopul este perfecționarea procesului instructiv-educativ în cadrul lecțiilor de volei cu elevii claselor gimnaziale.

Jocurile dinamice sunt mijloace sau instrumente de acțiune al căror conținut, formă și organizare conduc la efecte funcționale stabile [1].

Din punct de vedere metodologic, am stabilit diferite clasificări convenționale care ne-au ajutat să facem o alegere a jocului în mod operativ. Criteriile utilizate sunt variate și complementare, nici unul dintre acestea, luat separat, nu poate să cuprindă marea varietate a efectelor diferitelor tipuri de jocuri. Fără a avea pretenția că epuizăm întreaga tipologie a jocurilor, ne vom opri în continuare asupra celor mai utilizate criterii.

În funcție de locul de desfășurare:

- jocuri de interior;
- jocuri de exterior.

In lecția antrenament a copiilor, jocurile dinamice se clasifică în funcție de utilizarea lor în structura lecției de antrenament. În decursul anilor specialiștii în sport au promovat mai multe modalități de structurare a lecției: pe părți, secvențe, verigi, momente, etape, iar mai nou, situații de instruire.

Astfel, avem jocuri dinamice utilizate în următoarele situații de instruire: jocuri pentru pregătirea organismului pentru efort, jocuri pentru influențarea selectivă a aparatului locomotor, jocuri pentru dezvoltarea calităților motrice, jocuri pentru învățarea/consolidarea acțiunilor motrice.

In funcție de numărul de participanți [1]:

- jocuri individuale;
- jocuri colective;
- jocuri pe echipe.

După structura socială, jocurile pot fi: demixtate (băieți), sau mixte.

După *funcțiile îndeplinite*, jocurile dinamice pot fi introductive (pregătitoare, cum sunt cele de încălzire), repetitive (de fixare a mecanismului de bază), asociative (de favorizare a transferului), creative (sub formă de joc aleator), de întrecere (competiționale, noncompetiționale). În funcție de ramura de sport predată, jocurile de mișcare sunt prezente în lupte, atletism, fotbal, baschet, volei, gimnastică. Jocurile dinamice se folosesc în paralel și în alte ramuri sportive, spre exemplu, în atletism. Astfel, jocurile pentru alergare, sărituri și aruncări se folosesc pentru a obișnui elevul cu acțiunile motrice specifice luptei. De asemenea, avem jocuri pentru alergarea de rezistență; jocuri pentru alergarea de viteză; jocuri pentru săritura în lungime; jocuri pentru săritura în înălțime.

În funcție de elementele tehnice, jocurile de mișcare pe care le-am utilizat în lecția de antrenament sunt sistematizate astfel [4]:

- *jocuri pentru deplasarea /pregătire fizică generală;*
- *jocuri pentru ținere;*
- *jocuri pentru mișcări înșelătoare;*
- *jocuri pentru contact;*
- *jocuri pentru marcaj și demarcaj.*

Jocurile dinamice pot fi sistematizate în *funcție de deprinderile motrice de bază asupra cărora acționează*:

- *jocuri pentru mers;*
- *jocuri pentru alergare;*
- *jocuri pentru contact;*
- *jocuri pentru sărituri.*

În funcție de calitatea motrică pe care o influențează, jocurile dinamice se clasifică astfel:

- *jocuri pentru dezvoltarea vitezei;*
- *jocuri pentru dezvoltarea rezistenței;*
- *jocuri pentru dezvoltarea îndemânării;*
- *jocuri pentru dezvoltarea forței;*
- *jocuri pentru dezvoltarea supleței.*

Jocurile mobile pot fi ordonate și în funcție de conținutul lecției de antrenament:

- jocuri pentru pregătirea fizică generală;
- jocuri pentru pregătirea tehnică;
- jocuri pentru pregătirea tactică.

După cum se observă, numeroasele criterii de clasificare ar putea crea imaginea unei structurări dezordonate jocurilor prezente în lecția de antrenament a copiilor.

Acest fenomen se datorează în primul rând multitudinii și varietății obiectivelor realizate prin lecția de educație fizică și, pe de altă parte, a numărului foarte mare de mijloace existente, dinamica lor fiind în plin proces de desfășurare.

În final, apreciem că diversitatea lor este în consens cu diversitatea acțiunilor umane, în general, clasificate la rândul lor după mai multe criterii.

Prin urmare, clasificarea dată se recomandă pentru aplicare în practică de către cadrele didactice din instituțiile preuniversitare, în special cu elevii claselor primare, pentru acele persoane, care doresc să practice jocul de volei, acesta fiind un bun început de carieră sportivă, sau pur și simplu de învățare calitativă a acestui joc spectaculos și îndrăgit de către copii de orice vârstă.

Bibliografie

1. BADIU, T., CIORBĂ, C., BADIU, G. Educația fizică a copiilor și școlărilor (metode și mijloace), Editura „Garuda-Art”, Chișinău, 1999.
2. CHIRAZI, M., Optimizarea lecției de educație fizică prin jocuri de luptă, Editura Altius Academy, Iași, 2001.
3. MATVEEV, L. P., NOVICOV, A.D., Teoria și metodică educației fizice, Editura Sport-Turism, București, 1980.
4. ROMAN, C., Interesul elevilor din clasa a IV-a față de practicarea jocului de handbal. // Analele Univ. Oradea, Oradea, 2001, p. 131-134.

5. ХОЛОДОВ, Ж.К., КУЗНЕЦОВ, В.С., Теория и методика физического воспитания и спорта. Учебник для институтов физкультуры, Academia, M., 2003.

**UNELELE ASPECTE METODOLOGICE CE ȚIN DE
ÎNVĂȚAREA SERVICIILOR ÎN JOCUL DE VOLEI, DE
CĂTRE STUDENȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT
SUPERIOR**

LUNGU Adrian, lector universitar

Summary

In literature there are many ways of learning methodological elements and the technical procedures of the game of volleyball. In the given article we propose a new variant of the original classification and methodology of learning the game of volleyball service by students in higher education institutions within and not just sports sections.

Jocurile sportive, inclusiv și jocul de volei, ocupă un loc foarte important în procesul de instruire a studenților din instituțiile de învățământ superior în cadrul educației fizice universitare. Acestea sunt destul de solicitate de majoritatea studenților, fiind accesibile, emoționale și interesante [1].

Jocului de volei, conform actelor normative, se începe a studia de la anul întâi de studii, unde studenții încep a însuși primele elemente și procedee tehnice ale jocului. Conform curriculumului

universitar aceștia încep a însuși așa elemente tehnice cum ar fi: deplasările, pasările, serviciile și preluările.

Unul din elementele de bază ale jocului de volei a fost și rămâne serviciul, care în ultimii 10-15 ani a suferit un șir de modificări, reieșind din faptul că acesta s-a schimbat radical ținând cont de faptul că jocul a crescut în dinamism și ca urmare acesta trebui îndeplinit cu o mai mare viteză pentru a nu da posibilitate adversarului să poată prelua, sau cel puțin să creeze unele dificultăți în acest sens. Nu întâmplător circa 70% din toate serviciile la nivel de performanță se îndeplinesc prin săritură, adică serviciul în forță interesante [1].

Acest element tehnic este oglindit în curriculumul universitar, cu toate acestea există un șir de dificultăți ce ține de învățarea și perfecționarea lui la toate treptele de instruire. Practica demonstrează că elementul dat este necesar de a fi studiat și de a-i atrage o deosebită atenție, începând chiar cu treapta gimnazială, apoi continuând până la treapta universitară.

Analizând literatura de specialitate ce se referă la jocul de volei, s-a constatat că serviciile fac parte din elementele cele mai des folosite în joc, la toate nivelele, începând cu debutanții și terminând cu sportivii de performanță.

Conform observațiilor pedagogice, jucătorii de performanță, în mediu, pe parcursul unui joc, îndeplinesc până la 20-25 servicii într-un set sau până la 80-100 pe parcursului întregului meci, în funcție de numărul de seturi jucate între adversari.

Acest fapt impune antrenorii și profesorii universitari să învețe și să perfecționeze toate tipurile de servicii încă de la etapa de inițiere a tinerilor voleibaliști. Analiza literaturii de specialitate, atât cea autohtonă, cât și străină interesate [4], foarte puțin tratează problema învățării și perfecționării serviciilor în jocul de volei. Mai mult decât atât, în literatura de specialitate nu se întâlnește nici o clasificare a

acestora. Din contra, literatura rusă, română și autohtonă ne prezintă diferite abordări la acest capitol, unde procedeele de serviciu sunt numite diferit sau sunt folosite în alt context.

Astfel, elementul dat, numit serviciu, are la bază două procedee de bază de execuție, cum sunt serviciul direct și serviciul lateral. La rândul său, aceste două procedee se ramifică în mai multe subprocedee de execuție, care se îndeplinesc în funcție de situația de joc, de nivelul pregătirii elevului, de nivelul pregătirii adversarului și altele.

Spre exemplu, serviciul direct poate fi executat de sus și de jos, ca, la rândul său, acestea să se execute din sprijin, adică stând pe sol sau podea, și prin săritură. Ultimul procedeu se îndeplinește la nivelul atingerii performanței sportive, atât de bărbați, cât și de femei și mai puțin se folosește la nivel de elevi.

La rândul său, al doilea grup de servicii sunt serviciile din poziție laterală, aceste procedee se îndeplinesc stând cu un umăr sau altul spre direcția de servire. Ca și în cazul precedent acestea se clasifică în servirea laterală de sus și la servirea laterală de jos. Aservirile laterale, mai mult, se folosesc de fete, care au un nivel de pregătire motrice ceva mai scăzut în comparație cu cel al băieților. De fapt, acestea sunt oglindite și în curriculumul universitar, când e vorba de învățarea jocului de volei.

Conform clasificării amintite, atât serviciile directe, cât și cele laterale se mai clasifică și după un alt criteriu, cum ar fi tipurile de rotire a mingii. Acestea pot fi servicii plate, în practică mai sunt numite servicii cu planarea mingii, adică mingea nu are nici o rotire, fapt ce duce la schimbarea neprevăzută a traiectoriei de zbor a acesteia, care, la rândul său, pune în dificultate preluarea mingii de către adversar.

Al doilea tip sunt serviciile cu diferite tipuri de rotire a mingii, acestea fiind posibile atât cu rotire simplă (stânga, dreapta, de sus, de jos), cât și mixtă, adică cu un dublu tip de rotire a mingii. Aceste

servicii în ultimii ani sunt mai puțin folosite în practică, însă se regăsesc în documentele de învățare a jocului de volei, cum este programul școlar la educația fizică.

Clasificarea serviciilor, de fapt, poate ajuta la o mai bună înțelegere a esenței acestora. Pentru însușirea lor este nevoie de o metodologie specială, care ar optimiza calitatea însușirii acestora, precum și scurtarea timpului de însușire.

Toate elementele și procedeele tehnice enumerate conform clasificării prezentate anterior se încep a studia încă în cadrul învățământului preuniversitar și continuă nemijlocit în cadrul învățământului universitar. De faptul cum au fost însușite elementele și procedeele date depinde, în mare măsură, nivelul pregătirii în jocul de volei, în general, a oricărui student. De aceea, fiecare cadru didactic trebuie să cunoască foarte bine aceste elemente și procedee, să știe să le aplice în joc și în mod obligatoriu să cunoască metodologia învățării și perfecționării acestora.

În acest sens vă propunem un model metodologic experimental, care ușor poate fi pus în aplicație cu studenții instituțiilor de învățământ superior, care, de fapt, și sunt preocupați de însușirea acestui element tehnic cum este serviciul.

În practica sportivă existe mai multe metode și procedee de învățare și perfecționare a serviciilor în jocul de volei. Cel mai frecvent este folosită metoda repetării, unde copiii, peste o anumită perioadă de timp, își formează un stereotip motric pe care-l mențin pe tot parcursul pregătirii, aducându-l, în ultima instanță, la faza de automatism, acest element fiind posibil de îndeplinit automat, în orice condiție de joc.

Referitor la primul compartiment ce ține de formarea imaginii, aici există mai multe variante pentru a forma la copii o imagine clară despre procedeul ce urmează a fi însușit. Nici într-un caz nu se recomandă începerea însușirii procedeului tehnic, fără ca acesta să

fie clar înțeles la nivel imaginar de către elevi. Astăzi posibilitățile tehnice sunt foarte mari pentru a face acest lucru la un nivel calitativ destul de înalt. Printre cele mai răspândite căi de formare a imaginii copiilor despre procedeul tehnic ce urmează a fi însușit sunt: demonstrarea diferitor filme de instruire video, care ușor pot fi amplasate în orice edificiu sportiv; demonstrarea diferitor planșe cu imaginile respective; demonstrarea imaginilor foto și, în sfârșit, demonstrarea propriu-zisă a procedurii în condiții de joc, la început într-un tempou mai lent, apoi în condiții reale de joc.

Procesul de formare a imaginii copiilor despre procedeul ce urmează a fi însușit nu trebuie să fie de lungă durată de timp, lucru ce va duce la pierderea interesului copiilor față de însușirea acestuia. Pentru început acesta nu va dura mai mult de 2-3 minute, în funcție de mijloacele de care dispuneți. Cu cât acestea sunt mai concrete și clare, cu atât mai puțin va dura procesul de familiarizare a copiilor cu procedeul dat.

Vorbind despre cel de-al doilea compartiment de instruire, cum este *formarea deprinderilor motrice*, aici este necesar ca în selectarea mijloacelor de acționare să se țină cont strict de mecanismul transferului pozitiv al deprinderilor motrice, adică un mijloc de acționare să nu difere mult după structura sa cinematică de cel anterior, tot odată fiind mai complicat ca acesta la nivel structural. Conform metodologiei generale de învățare a mișcărilor în jocurile sportive în general și în jocul de volei, în special, primele exerciții vor fi de ordin de familiarizare motrice, vor fi simple, se vor îndeplini într-un tempou lent și, de regulă, fără mingea. E de remarcat faptul că mingea este un excitant foarte puternic pentru copii și începerea învățării procedurilor tehnice imediat cu mingea nu vor fi încununate de succes.

Este absolut strict necesar ca în timpul însușirii procedurilor tehnice să se meargă pe învățarea paralelă a acestora. Adică, dacă

este vorba de serviciul direct, să se învețe și serviciul lateral. Nu se va proceda la însușirea temeinică a unui procedeu, ca apoi să se treacă la altul. După formarea un stereotip motric puternic este foarte greu să-l impui pe copil să însușească alt procedeu al aceluiași element tehnic. Reieșind din cele menționate, mijloacele de acționare vor fi aplicate într-o consecutivitate clară ținând cont de alternarea acestora conform celor menționate mai sus.

De fapt, acestea sunt unele din cele mai importante momente metodologice de învățare a procedeelor tehnice de opriri în jocul de volei, iar respectarea acestora va favoriza pozitiv învățarea mai rapidă și la un nivel calitativ înalt al serviciilor.

Bibliografia

1. Cojocaru, A., Ioniță, M. Volei. Aprofundare, Editura Fundației România de Măine, București, 2008.
2. Ivoilov, A., Volei. Studii de biomecanică și metodică antrenamentului, Consiliul Național pentru Educație Fizică și Sport, București, 1984.
3. Moroșan Larionescu, V., Volei, îndrumar practico-metodic. Editura Universității Suceava, Suceava, 2009.
4. Niculescu, M., Vladu, L., Volei de la A la Z, Editura Universității din Pitești, Pitești, 2005.
5. Păcuraru, A., Volei, tehnică și tactică. Editura Fundației Universitare „Dunărea de jos”, Galați, 2002.
6. Конохова, Т., Волейбол. Профессиональная подготовка студентов высших физкультурных учебных заведений, Valinex, Chișinău, 2006.

CUPRINS

FACULTATEA FILOLOGIE

<i>MATIEȚ – PARASCHIV Violeta</i> DERIVATE LEXICALE ALE UNOR ÎMRUMUTURI DIN ENGLEZĂ	3
<i>CARTALEANU Tatiana</i> EXPUNEREA: DE LA PROCES DE ÎNVĂȚARE LA PRODUS EVALUABIL	7
<i>ZGARDAN-CRUDU Aliona</i> SISTEMUL DENOMINATIV AL LIMBII VERSUS SISTEMUL EI LEXICAL	13
<i>CIBOTARU Liubovi</i> IMPORTANȚA INSTRUIRII INTERACTIVE ÎN FORMAREA PROFESORULUI DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ. NOI EXPERIENȚE	21
<i>BUTUC Petru</i> ASPECTE ALE SEMNIFICAȚIEI ISTORICO-LINGVISTICE A „BIBLIEI” DE LA BUCUREȘTI	25
<i>CARAMAN Vlad</i> ETAPELE DEVENIRII EROULUI ÎN ROMANUL ADOLESCENTULUI MIOP DE MIRCEA ELIADE	28
<i>BURLACU Alexandru</i> POEZIA LUI ION HADÂRCĂ	33
<i>BARAGA Victoria</i> REVERIA CIRCULARITĂȚII LA JORGE LUIS BORGES	38
<i>ROȘCA Timofei</i> LEONIDA LARI: REVELAȚIA „EPIFANICĂ” A POETICITĂȚII	43
<i>SMOLNIȚCHI Dumitrița</i> PERPETUĂRI ALE TRADIȚIILOR NECULCEENE ÎN EPOCA 48-TISTĂ	47
<i>ZAHARIA Viorica</i> TEXTUL ȘI RECEPTORUL SĂU	52
<i>COGUT Sergiu</i> CONCEPȚIA LUI MIHAIL BAHTIN DESPRE GENUL ROMANESC ȘI LITERATURA SUBVERSIVĂ ÎN VIZIUNEA TELQUELIȘTILOR	56
<i>GHERMAN Oxana</i> STRATURI ALE LIMBAJULUI ARTISTIC ÎN ROMANUL „VIAȚA ȘI MOARTEA NEFERICITULUI FILIMON...” DE VLADIMIR BEȘLEAGĂ	61

DERMENJI-GURGUROV Svetlana UNELE MODALITĂȚI DE ÎNSUȘIRE A VERBULUI ROMÂNESC DE CĂTRE STUDENȚII STRĂINI (TURCI)	65
ТОПОР Габриэлла Н.А. НЕКРАСОВ – ПРОДОЛЖАТЕЛЬ ТРАДИЦИЙ А.С. ПУШКИНА	72
GĂLUȘCĂ Lilia FORMAREA CAPACITĂȚII FONOLOGICE LA STUDENȚII STRĂINI (TURCI)	81
PETRENCO Liuba FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA STUDENȚI PRIN METODA CONVERSAȚIEI	86
ДАМЬЯН Надежда ИСПАНСКИЙ ИСТОЧНИК СКАЗКИ А. С. ПУШКИНА «О ЗОЛОТОМ ПЕТУШКЕ»	92
NEAGA Liliana METODE DE DEZVOLTAREA A COMPETENȚEI COMUNICATIVE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBĂ ROMÂNĂ ÎN GRUPELE DE STUDENȚI STRĂINI	97
UNTILĂ Tatiana PREDAREA OMONIMELOR LA ORELE DE LIMBA RUSĂ	103
БОБРОВА Юлиана ОПТИМИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	108
ЦВИК Ирина ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	116
КАРЧА Валентина ОБРАЗНОЕ СЛОВО В ПОЭЗИИ Ф.И.ТЮТЧЕВА	122
КОЛЕСНИК Любовь ОБРАЗ ПЕТЕРБУРГА КАК СИМВОЛ МОДЕЛИ МИРА В РУССКОЙ КЛАССИКЕ XIX ВЕКА	128
ГОРШКОВА Марина ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	132
VÂLCU Marcela GREȘELI DE UTILIZARE A UNOR PREPOZIȚII ÎN LIMBA ROMÂNĂ	140

FACULTATEA ARTE PLASTICE ȘI DESIGN

GRAMA Vasile MIJLOACELE DE EXPRESIE PLASTICĂ ÎN COMPARTIMENTUL COMPOZIȚIEI VOLUMETRICE	144
ARBUZ-SPATARI Olimpiada REFLECTAREA CONCEPTULUI DE CUNOAȘTERE ÎN PROCESUL DE CREAȚIE ARTISTICO-PLASTIC	152
ДАНИЛА Наталья ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДИЗАЙН ОДЕЖДЫ	158
MIRZA Iulia PROIECTAREA ȘI ORGANIZAREA SPAȚIULUI COMERCIAL	165
RĂILEANU Veronica PREZENTAREA BIDIMENSIONALĂ ȘI TRIDIMENSIONALĂ ÎN DESIGNUL VESTIMENTAR	170
BRIGALDA Eleonora, MARIAN Ana PEDAGOGUL ION ZDERCIUC. REPERE PROFESIONALE ÎN CREAREA PORTRETULUI SCULPTURAL	177
GHEORGHÎĂ Cezara DIMENSIUNI ALE INTERDISCIPLINARITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC ...	184
MOKAN-VOZIAN Ludmila VALORI CORELATIVE ÎN PEISAJUL VEST-EUROPEAN	189
URSACHI Rodica PARTICULARITĂȚILE LIMBAJULUI PLASTIC ÎN PICTURA MONUMENTALĂ DIN SPAȚIUL ROMÂNESC ...	194
SIMAC Ana, MALARCIUC Ludmila ASPECTUL CONȘTIENȚ ȘI INTUITIV ÎN PROCESUL PROIECTĂRII ARTISTICE	201
SIMAC Ana, STRATULAT Teodor VALOAREA EXPRIMĂRII SPONTANE ÎN LUCRĂRILE PLASTICE	209
БОТНАРЬ Дмитрий АКАДЕМИЗМ В УЧЕБНОМ РИСУНКЕ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ	213

CATEDRA EDUCAȚIE FIZICĂ

ANGHEL Alexandru НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТБОРА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СЕКЦИЯХ ПО БАДМИНТОНУ	217
------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CIORBĂ Constantin METODA DE JOC ÎN PREGĂTIREA TEHNICĂ A STUDENȚILOR BASCHETBALIȘTI	220
BODIU Marcel METODOLOGIA INSTRUIRII PRELUĂRILOR ÎN JOCUL DE VOLEI CU STUDENȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR	225
CIORBĂ Svetlana ANTRENAMENTUL ÎN CIRCUIT SUB FORMĂ DE JOCURI	228
ȚAPU Ion JOCURILE DINAMICE LA ÎNVĂȚAREA JOCULUI DE VOLEI CU ELEVII CLASELOR PRIMARE	234
LUNGU Adrian UNELELE ASPECTE METODOLOGICE CE ȚIN DE ÎNVĂȚAREA SERVICIILOR ÎN JOCUL DE VOLEI, DE CĂTRE STUDENȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR	239