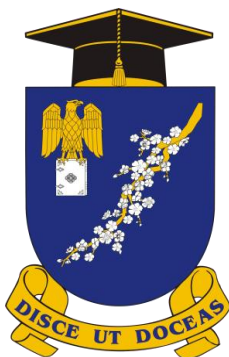


MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL
REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU



PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR
SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

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

Seria XXI

Volumul IV

Chișinău, 2019

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

**PROBLEME ALE ȘTIINTELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

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

Coordonare științifică:

Racu Igor, *prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale,
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*

Ciobanu Valentina, *conf. univ., dr., decan interimar, Facultatea Științe ale Educației
și Informatică*

Simac Ana, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Arte Plastice și Design*

Tverdohleb Aureli, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Istorie și Etnopedagogie*

Țap Elena, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Formare Continuă a Cadrelor
Didactice și a celor cu Funcție de Conducere*

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

Dumbrovă 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" (21 ; 2019 ; Chișinău).** Probleme ale științelor
socioumanistice și modernizării învățământului : Materialele conferinței științifice
anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă", Seria 21 : [în vol.] /
coord. șt.: Racu Igor ; col. red.: Perjan Carolina [et al.]. – Chișinău : S. n., 2019
(Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-3370-1-4.

Vol. 4. – 2019. – 269 p. : fig. color, tab. – Antetit.: Univ. de Stat "Ion
Creangă" din Chișinău. – Texte : lb. rom., engl., germ. alte lb. străine. – Rez.: lb.
rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN
978-9975-3370-5-2.

082:378.637(478-25)=00

P 93

FACULTATEA ARTE PLASTICE ȘI DESIGN

PARTICULARITĂȚILE/ TIPOLOGIA PERSONALITĂȚII CREATOARE (PROFESOR/ ELEV/ STUDENT) ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC

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

Summary

Based on the research on the particularities / typology of the creative personality (teacher / student / student) in artistic education, we have determined that creativity is the creative product, but also the creative process oriented towards problem-solving at the level of divergent thinking as well as the creative personality , which harnesses the global resources of the human psychic system.

In this context, the interest in the issue of the development of the creative personality is in full consistency with the research of the particularities of the creative personality, with the development of the creative skills, the optimization of the specific attitudes for the plastic art, and the interaction of the creative attitudes with the creative skills. In artistic creativity, the psychological background of the creative personality is mainly reflected.

Studiind particularitățile *personalității creatoare*, vom aborda implicit următoarele noțiuni: *intelența*, în calitate de aptitudine generală, care asigură rezolvarea de probleme și de situații-problemă; *gândirea*, în calitate de proces de cunoaștere logică, proiectată multifazic, pe baza unității informațional-operaționale, realizabilă în sens convergent-divergent; *imaginația*, în calitate de proces de cunoaștere logică, specializat în reproducerea noului prin (re)combinarea informațiilor dobândite anterior; *aptitudinile speciale*; *atitudinile (afective, motivaționale, caracteriale)*.

Problema dezvoltării personalității creative a studentului i-a preocupat pe mulți autori.

Gh. Nagăț, *personalitatea creatoare* poate fi recunoscută după trăsăturile de personalitate și după dispozițiile aptitudinale formate în

diferite contexte culturale, și după formele de manifestare ale creației [6, p. 80].

Personalitatea creatorului poate fi reprezentată în două categorii: *tipul artistic*, în care sunt incluși poeții, pictorii, muzicienii, și *tipul gânditor*, din care fac parte cercetătorii, inventatorii. *Tipul artistic* reflectă realitatea prin intermediul unor imagini concret-senzoriale, cu ajutorul senzațiilor, percepțiilor, reprezentărilor; realizează reflectarea prin imagini abstracte, create cu ajutorul limbajului plastic [7, p. 80].

În opinia psihologului J. Guilford, este evidentă sistematizarea aptitudinilor intelectuale ale personalității creatoare implicate în activitatea creatoare. V. Lowenfield definește, pe lângă aptitudinile de restructurare, analiză, sinteză și coerență a organizării, și patru factori specifici particularităților funcționale ale proceselor psihice complexe: sensibilitatea față de probleme, care are la bază sensibilitatea senzorială, disponibilitatea receptivă, mobilitatea [Apud 6, p. 113].

După părerea lui G. Popescu, *personalitatea creatoare* este caracterizată prin trăsături intelectuale specifice:

- capacitatea de a gândi abstract, flexibilitatea gândirii, fluența ideilor, independența gândirii;
- sensibilitatea demonstrată în raport cu o anumită problemă care solicită soluții originale, spiritul de observație exersat în diferite contexte, curiozitatea episistemică stabilă;
- capacitatea de a proiecta scopuri pe termen mediu și lung, perseverența în urmărirea scopurilor pe termen mediu și lung;
- încrederea în sine, nevoia de a realiza ceva nou [8, p. 24].

Astfel, căutărilor metodologice în domeniu converg spre ideea că aceste trăsături sunt specifice și personalității creatoare în domeniul artelor plastice.

În acest context, cercetătorii din domeniul psihologiei susțin că *a fi creativ* înseamnă *a crea ceva nou, original și adecvat realității*. Iar G. Popescu constată că latura transformativ-

constructivă a personalității integrează întreaga activitate psihică și personalitatea individului este, în același timp, una dintre cele mai complexe dimensiuni ale personalității [8, p. 6, 7, 8]. Caracteristicile și dimensiunile personalității creatoare au fost determinate și de savanții psihologi J. Guilford, V. Lowenfeld, C. Taylor, M. Zlate (*Figura 2*).

J. P. Guilford	V. Lowenfeld	C. Taylor	M. Zlate
fluiditate; flexibilitate; originalitate; elaborare; sensibilitate față de probleme; capacitate de redefinire.	sensibilitatea față de probleme; sensibilitatea față de fenomenele din mediu; identificarea cu problemele altor persoane și ale societății; variabilitatea ideilor; capacitatea rapidă de adaptare la orice situație; originalitatea.	toleranța față de situațiile ambigui; încrederea în propriile capacități creatoare; lipsa de îngâmfare.	inventivă; independentă; neinhibată; versatilă; entuziastă.

Figura 2. Caracteristicile și dimensiunile personalității creatoare (conform studiilor a patru cercetători)

Examinând cu atenție dimensiunile propuse de acești cercetători, noi am acceptat, ca punct de pornire, teoria lui J. P. Guilford cu dimensiunile specifice pentru determinarea gândirii creatoare: *fluiditate*, *flexibilitate*, *originalitate*, *elaborare*. Aceste dimensiuni vor fi prelucrate și adoptate ca noțiuni-cheie în cercetarea noastră pentru determinarea personalității creatoare în domeniul artelor plastice.

În același timp, învățarea inovativă aspiră să realizeze o educație creativă la nivelul *componentelor de bază ale personalității*:

- nivelul *componentei intelectuale*: gândirea analitică, critică, flexibilă, comutativă, laterală, divergentă, intuiția de predicție, flerul,

gândirea decizională implicată în rezolvarea ingenioasă a problemelor, inteligența conceptuală, gândirea creatoare etc.;

- nivelul *componentei afectiv-volitiv*: pasiune pentru muncă și creație (pentru munca creativă), îndrăzneală și curaj în a aborda problemele din perspectiva noului;

- nivelul *componentei perceptiv-imaginativ*: cultivarea inteligenței perceptive, a simțului de a vedea și a surprinde noul, de a-l detecta cu rapiditate și precizie, cultivarea imaginației combinate etc.;

- nivelul *componentei motor-acționale*: cultivarea inteligenței motorii, a capacității de a acționa cu perseverență pentru aplicarea ideilor noi, a găsirii modalităților celor mai adecvate și eficiente de transpunere a noului din idee în proiect-program și, de aici, în realitate, în viață, formarea deprinderilor, abilităților și capacităților conceptual-acționale [11, pp. 107, 108].

Sintetizând diversele abordări atestate în literatura de specialitate privitor la *tipologizarea creatorilor*, ne vom referi la cele mai semnificative.

De exemplu, V. Munteanu propune o tipologie, pornind de la aptitudinile specifice și de la sistemul atitudinal, care cuprinde următorii creatori: *creatori potențiali*, cu aptitudini pentru creație, dar care nu au o atitudine creativă; *creatori manifești*, care au și aptitudini și atitudini creative pozitive; *pseudocreatori*, cei care doresc să se manifeste, fără să dispună de aptitudini creatoare; *noncreatori*, persoanele lipsite de aptitudini și atitudini creative [Apud 8, pp. 127-131].

H. Gougli, însă, folosește analiza factorială și realizează următoarea tipologie a creatorilor: *fanaticii*, *inițiatorii*, *diagnosticienii*, *erudiții*, *artificialii*, *esteții*, *metodologiștii*, *independenții* [Apud 8, pp. 127-131].

Un alt cercetător, I. Moraru, reprezintă tipologia creatorilor pe baza particularităților (capacităților), și anume: persoana cu indice mic de creativitate, volitiv, cumulativ, combinativ-volitiv,

combinativ-nevolitiv, cumulativ-combinativ-volitiv, combinativ-fabulativ, combinativ-critic, cumulativ-hipercritic, ideativ, ideativ-imagistic, imagistic, ideativ-imagistic-obiectual, reprezentate în *Figura 3* [Apud 8, pp. 132, 134].

<i>Tipul creator</i>	<i>Particularități (capacități) specifice personalității creatoare</i>
<i>Tipul cu indice mic de creativitate</i>	Creatorul cu o capacitate redusă de acumulare și comprehensiune a informațiilor, care poate fi acompaniat de abilitate asociativ-combinatorie mică, pe un fond energetic-stimulatoriu scăzut.
<i>Tipul volitiv</i>	Dispune de un fond energetic ridicat, dar energia este cheltuită în mod neproductiv, întrucât este dezvoltată latura motivațional-afectivă în detrimentul celei asociativ-combinatorii.
<i>Tipul cumulativ</i>	Este persoana ce dispune de variate cunoștințe din multe domenii ale cunoașterii, dar nu are capacitatea de a le asocia, combina într-un mod nou și original.
<i>Tipul combinativ-volitiv</i>	Dispune de o cantitate relativ mică de informații care se poate asocia cu o capacitate crescută asociativ-combinatorie.
<i>Tipul combinativ-nevolitiv</i>	Dispune de abilități asociativ-combinatorii, dar nu de cele volitive.
<i>Tipul cumulativ-combinativ-volitiv</i>	Este tipul geniului creativ, care are variate cunoștințe, abilități de combinare a acestora, și, de asemenea, un fond energetic stimulatoriu ridicat.
<i>Tipul combinativ-fabulativ</i>	Are la un nivel inferior capacitatea de a critica, iar funcția asociativ-combinatorie îi este dezvoltată excesiv.
<i>Tipul combinativ-critic</i>	Are în echilibru imaginația și gândirea de tip critic.
<i>Tipul cumulativ-hipercritic</i>	Are o funcție critică excesivă, și, astfel, chiar dacă apar multe idei originale le trece prin filtrul critic.

<i>Tipul ideativ</i>	Este persoana nimerită pentru activitățile de concepție, și mai puțin pentru activitățile de proiectie și construcție.
<i>Tipul ideativ-imagistic</i>	Personalitatea la care ideția și capacitatea de vizualizare a ideilor se află în echilibru.
<i>Tipul imagistic</i>	Are o predominanță a structurii imagistice, în timp ce structura de elaborare a ideilor originale este mai puțin conturată.
<i>Tipul ideativ-imagistic-obiectual</i>	Este tipul în care regăsim inginerii caracterizați de existența unui echilibru între structura ideativă, imagistică și obiectuală.

Figura 3. Tipologia creatorilor (după I. Moraru)

Pentru creația în domeniul special în arta plastică sunt necesare și *aptitudini speciale*, creativitatea, din considerațiile lingvistice, fiind o capacitate (aptitudine) a persoanei. Aptitudinile sunt elementele esențiale ale personalității creatoare în domeniul artelor plastice:

Aptitudinile pentru artă implică doi factori psihofiziologici principali: acuitatea vizuală și abilitatea manuală. Componentele esențiale ale aptitudinii artistice ar fi următoarele: *fixarea rapidă*, precisă și durabilă a imaginii vizuale a obiectelor; *tendința de percepere a întregului*, cu o înclinare mai redusă spre analiză; *aprecierea corectă a abaterii liniilor* de la verticală sau orizontală; *aprecierea sau reproducerea corectă a proporției obiectelor*; *aprecierea sau judecata artistică* (capacitatea de a distinge între copia și originalul unui tablou), *existența unor abilități de a desena*; *capacitatea de fixare rapidă*; *capacitatea de fixare exactă a imaginii vizuale și a obiectelor* [8, pp. 33, 127].

Aptitudinile deosebite se evidențiază prin: *rapiditatea îmbinării proceselor și ideilor, gândirea operativă*; prin *fantezie și imaginație deosebită în procesul activității creative*.

G. Popescu, în baza cercetărilor științifice ale înaintașilor umanității (Descartes, Shakespeare, Bacon, Newton, Berkley),

descrie trei dimensiuni esențiale ale personalității creatoare, dimensiuni sistematizate și precizate în scopul activizării creativității specifice în artele plastice: *imaginația* (descrișă ca abilitate mentală de *compunere* și *descompunere*, de *combinare* și *recombinare* a ideilor); *judicata* (care permite evaluarea ideilor elaborate prin imaginație, selectarea obiectelor obținute după criteriul adevărului și al utilității); *gustul* (care este specific personalității creatoare și care asigură diferențierea ideilor frumoase de cele urâte [8, p. 9]).

Procesul creator propriu-zis în activitatea artistică formează *imaginația*. Aceasta este facultatea mintală care generează o infinitate de asociații noi prin compunere și descompunere a ideilor, prin combinarea și recombinarea lor, creând în final obiecte care nu au existat niciodată în natură [10, p. 15].

În procesul creator, de elaborare, de prelucrare și precizare a imaginii artistice, de îmbogățire și de perfecționare a ei pe parcursul elaborării produsului creator, creatorul în domeniul artelor plastice își dezvoltă continuu imaginația.

Concomitent, *judicata*, în procesul creator în artele plastice, permite combinarea ideilor generate de imaginație, în final urmând să fie determinată utilitatea produselor creatoare realizate prin folosirea imaginației. *Judicata* este unul din factorii care determină particularități ale personalității creatoare.

În procesul dezvoltării personalității creatoare un rol aparte îl are *gustul*, acel simț intern care permite delimitarea ideilor frumoase de cele urâte, a celor creative de cele noncreative.

În acest context, M. Roco menționează că imaginația are afinități cu gândirea divergentă, iar *judicata* – cu gândirea convergentă. *Gustul* este abordat ca un supliment de *judicata* de factură estetică, care conferă, în primul rând, eleganță gândurilor noastre [10, p. 15].

În cadrul aptitudinilor specifice, un rol important în procesul dezvoltării creativității artistice îi revine *talentului*. Talentul este o formă specifică de capacități sau de abilități cum ar fi capacitatea

artistică care este înnăscută sau moștenită și face posibilă obținerea unor rezultate superioare. Talentul, în orice domeniu al artei reprezintă cea mai înaltă formă de dezvoltare a aptitudinilor; o capacitate creatoare ridicată, un nivel superior de originalitate [8, p. 82].

Este recunoscut rolul primordial al aptitudinilor specifice în diferite domenii ale artei plastice. Dar aptitudinile specifice singure nu pot să asigure creativitatea. Ele pot face acest lucru doar în coeziune cu factorii intelectuali, afectivi, motivaționali etc. Se pare că în pictură, de exemplu, este necesar un coeficient intelectual cel puțin mediu, iar pentru un anumit gen de desen (de exemplu, desenul simbolic, analitic sau alegoric) reclamă prezența unui coeficient mult mai ridicat.

Aptitudinile specifice au un rol esențial în procesul creator artistic, venind în suplimentarea celor generale (intelectuale, atitudinale, motivaționale). Printre aptitudinile specifice, cele mai importante menționăm: capacitatea de discriminare a aspectelor spațiale, simțul proporțiilor, imaginația bogată; empatia; memoria vizuală și tonală.

Din cele relevate mai sus, conchidem că aptitudinile specifice pot fi dezvoltate prin exersare, prin antrenament permanent, pe parcursul cărora abilitățile sunt perfecționate prin exercițiu și, în consecință, prin aceste acțiuni se poate dezvolta creativitatea artistică la studenți.

În afară de aptitudinile specifice în procesul dezvoltării creativității artistice la studenți este importantă și atitudinea creativă: deschiderea pentru ceea ce este nou, promovarea originalității, comportamentul de explorare, de căutare, de experimentare plastică, expresivă [7, p. 23].

Prin urmare, atitudinile și aptitudinile creative în dezvoltarea personalității creatoare în domeniul creativității artistice sunt în permanentă corelație.

Astfel, M. Roco a identificat o serie de atitudini creative dominante: interesul față de nou, atracția față de probleme dificile, capacitatea de a anticipa problemele dificile, curajul în abordarea dificultăților, independența în gândire și acțiune, nonconformismul, evitarea rutinei, perseverența, atracția față de complexitate, tendința de autodepășire, dorința de autodepășire, dorința de autoperfecționare, aprecierea valorilor [Apud 8, p. 128].

Privite din perspectiva funcționalității lor creative, toate elementele sistemului psihic al personalității creatoare pot evolua ca *însușiri generale* ale personalității creatoare [9, p. 30].

În continuare ne vom referi la *însușirile specifice* creatorului de arte plastice. Acestea sunt: *calitățile senzorio-motorii implicate* – spiritul de observație, acuitatea vizuală, simțul luminii și al culorii, simțul proporției, al ritmului, al formei și volumului; *abilitățile motrice* – dexteritatea manuală, buna coordonare a văzului și auzului, precizia și rapiditatea în mișcările mâinii; *abilitățile intelectuale* – coeficientul de inteligență cel puțin mediu, imaginația bogată; *însușirile afective, motivaționale și caracteriale*: pasiunea față de artă, sensibilitatea, perseverența și puterea de muncă [8, p. 84].

Concludem, deci, că însușirile specifice personalității creative din domeniul artelor plastice sunt în corelație cu aptitudinile specifice creative prin factorii care ridică și dezvoltă nivelul creativ al lucrărilor de creație.

Trăsăturile de personalitate, dimensiunile nonintelectuale implicate în artă sunt: curiozitatea, pasiunea, productivitatea, interesele, nonconformismul, independența și inițiativa, capacitatea de asumare a riscului, interesul pentru complexitate [8, p. 80].

Potențialul creator conține două dimensiuni de bază: potențialul general și potențialul specific. Dezvoltarea aptitudinilor specifice asigură atingerea nivelurilor superioare ale creativității, cel *inovativ și emergentiv*, prin direcționarea, specializarea și susținerea potențialului creativ general.

Potențialul creator al personalității creatoare poate fi stabilit după următoarele *niveluri ale creativității*:

- *creativitatea intuitiv-expresivă*;
- *creativitatea productivă* (care înseamnă dobândirea unor abilități utile pentru anumite domenii de artă);
- *creativitatea inventivă* (reprezintă capacitatea de a forma legături noi între elementele deja existente);
- *creativitatea inovativă* (care se atestă la un număr foarte mic de persoane și care implică găsirea unor soluții noi, originale, cu importanță teoretică sau practică; este nivelul specific talentelor);
- *creativitatea emergentivă* (ste specifică geniilor și poate duce la revoluționarea unor domenii ale științei sau artei) fiind nivelul accesibil geniului [8, p. 11, 12].

Prin studierea atentă a nivelurilor creativității putem înțelege corelația particularităților personalității creatorului și dezvoltarea nivelurilor creativității artistice.

În urma studierii literaturii de specialitate, devine evident faptul că gândirea reprezintă procesul cognitiv cel mai important, fiind apreciat îndeosebi prin procesul creator.

În afară de prezența aptitudinilor speciale, care caracterizează și diferențiază creativitatea artistică de cea științifică sau tehnică, este informația cu care operează gândirea, în special *gândirea divergentă*, care este mai strâns legată de creativitate.

În gândirea artistică se identifică o calitate esențială pentru exaltarea reflexivității artistice. Ea se formează în timp, într-o activitate în care evoluează atât mijloacele de împlinire ale operei, ale subiectului operei de artă, cât și scopul creației cu completarea și refacerea proiectului inițial până la finalizarea lucrării artistice [3, p. 97].

Gândirea creatoare este procesul dominant cu unele particularități specifice. Gândirea creativă a artistului plastic are un caracter *vizual-expresiv*.

Gândirea vizual-expresivă și gândirea abstract-teoretică sunt strâns legate de rezolvarea problemelor teoretice în creația artistică și reflectă nivelul dezvoltării părții logice a gândirii. La rezolvarea problemei creative artistice sunt necesare cunoștințele vizual-expresive și abstract-teoretice. Astfel, procesul de gândire al creatorului artistic poate fi numit gândire artistică, care include gândirea vizual-expresivă și cea abstract-teoretică. Prin urmare, *creativitatea gândirii* este componenta principală în activitatea de creație (științifică, tehnică, artistică etc.), principalul instrument psihologic al creației [4, p. 11].

Gândirea creatoare idealizează abilitățile gândirii pentru a produce, a descoperi ceva ce este nou și de valoare [4, p. 13].

Gândirea creatoare este în strânsă dependență de memorie. O memorie dezvoltată reduce simțitor timpul pentru executarea oricărei operații mentale, inclusiv a celei creative. *Legile memoriei*, ca și toate legile psihice în general, sunt legi obiective, care nu depind de dorința și puterea de voință a omului.

Gradul de pregătire este o altă caracteristică importantă a memoriei, care se exprimă în mobilizarea ei la timpul necesar, în capacitatea de a furniza informația în momentul, când ea este necesară [2, pp. 57, 58].

Pentru creativitatea artistică sunt deosebit de importante următoarele *componente ale memoriei*: *memoria profesională*, *selectivitatea*, *asocierea*. O altă componentă a memoriei, necesară pentru creatorii în artele plastice, este *memoria vizuală*. Un element distinct în antrenarea memoriei vizuale este verbalizarea imaginilor, adică imaginile memorizate pot fi descrise prin cuvinte [Ibidem, p. 60].

Rezumând cele expuse anterior, putem afirma că creativitatea este de asemenea un gen de activitate – *o activitate mentală*, în sensul operațional dat de J. Piaget, ca totalitate de operații mentale (intelectuale, afective și volitive), complexe, dinamice. Creativitatea

necesită înzestrări și *capacități intelectuale* deosebite, care să se obiectiveze în produse noi, originale [Apud 1, p. 284].

De menționat că implicarea în activitatea creativă a personalității creatoare presupune o pregătire deosebită (psihologică, gnoseologică, socială). În cele ce urmează arătăm:

1. *predispoziția psihologică* – orientarea spre nou, spre acumularea informației noi, aptitudinea de verificare a propriei poziții, depășirea barierelor psihologice în a crea;

2. *pregătirea gnoseologică* – orizontul larg de cunoștințe, gândirea teoretică și operativă, gândirea imaginativă, înțelegerea relativității informației pe care o posedă, capacitatea de analiză, capacitatea de sistematizare și de generalizare a informației, dorința de rezolvare a problemelor, interesul față de rezultat, existența unei pregătiri metodice și metodologice;

3. *pregătirea socială* – conștientizarea importanței sociale a activității creative a individului, a colectivului, a societății, formarea necesităților de creație, motivarea creației, tendința de autorealizare, optimismul, capacitatea de a lucra în colectiv, aptitudinea de organizare a propriei activități [5, p. 30].

Prin urmare, creativitatea artistică este o activitate mentală specifică care parcurge faze de activitate *conștientă* și *inconștientă*. Concomitent, ea este reprezentată prin activitate creativă metodică, care presupune orientarea spre un scop, care se desfășoară în procesul creator și este dirijată de profesor. Activitatea creatoare metodică este activizată prin mobilizarea constantă a energiilor psihice ale personalității creatoare și direcționarea lor spre atingerea obiectivului euristic.

Activitatea creativă *conștientă* presupune utilizarea unor strategii euristice variate, alegerea deliberată a celor mai eficiente dintre acestea, în conformitate cu scopul urmărit. Activitatea creativă *inconștientă* înseamnă activitatea psihică creativă care se desfășoară în afara câmpului central al atenției și care nu implică o dirijare sistematică prin intermediul voinței [11, p. 155].

În concluzie, menționăm că *personalitatea creatoare* se caracterizează prin următoarele *particularități*:

- ea posedă *aptitudini și atitudini specifice, însușiri specifice artelor plastice, gândire creatoare* (la a cărei dezvoltare învățământul trebuie să tindă în cel mai înalt grad); ea ajunge mai repede la idei și principii noi pentru ele, pentru sectorul lor de activitate, sau la idei și principii noi pentru știința și cultura națională sau mondială;

- ea ajunge să descopere noi relații între obiecte și fenomene, noi metode sau procedee de investigație sau de producție, să realizeze forme artistice noi etc.;

- prin *gândire creatoare*, în sens individual-psihologic, ea ajunge să descopere, lucruri deja cunoscute pentru artă, dar pe care ea le dobândește pe cale independentă;

- creatoare este și gândirea unui student care găsește rezolvarea unei probleme de creație pe o cale diferită, decât cea indicată în manual sau decât cea care a fost prezentată de către profesor în clasă, chiar dacă modul de rezolvare găsit de student nu este nou pentru știință;

- ea reflectă realitatea prin intermediul unor imagini concret-senzoriale, cu ajutorul senzațiilor, percepțiilor, reprezentărilor, prin imagini abstracte, create cu ajutorul limbajului plastic;

- ea fixează rapid imaginea vizuală a obiectelor, o apreciază din punct de vedere artistic, are abilitatea de a desena, acestea fiind premisele necesare pentru reușita în activitatea artistico-plastică;

- ea își valorifică aptitudinile specifice prin exersare, prin antrenament permanent, perfecționându-și abilitățile prin exercițiu.

Condiții favorabile pentru dezvoltarea creativității artistice la studenți sunt necesare: implicarea unui ansamblu de atitudini și aptitudini; necesitatea unui nivel minim de inteligență (95-100 GI), esențiale fiind aptitudinile specifice.

Prin artele plastice se încearcă o reconstruire a realității prin intermediul personalității creatorului. În cazul în care personalitatea creatoare a studentului aflată în fața unei probleme îi restructurează datele sau imaginează procedeul care conduce la soluție, fie că această problemă este o sarcină creativă în cadrul învățământului superior, fie că este o sarcină a vieții cotidiene sau un test, studentul realizează o invenție.

Concluzionând cele expuse mai sus, putem afirma că importanța dezvoltării *personalității creatoare* în cadrul învățământului superior în domeniul artelor plastice, studiul personalității studentului fiind necesar, în primul rând, pentru cadrele didactice în procesul elaborării și aplicării conținuturilor și metodologiei dezvoltării creativității artistice la studenți.

Bibliografie

1. Bontaș, Ioan, *Pedagogie*, ALL EDUCATIONAL S.A., București, 1996.
2. Dulgheru, Valeriu, Cantemir, Lorin, *Creativitatea Tehnică: Ghid practic*, U.T.M., Chișinău, 2005.
3. Mureșean, Daniel, *Cunoașterea și creația artistică cu referiri speciale la artele plastice*, Cybela, București, 2000.
4. *Creativitate, modele, programare*, (Studii de psihologie a gândirii), sub redacția prof. univ. Al. Roșca, Editura științifică, București, 1967.
5. Patrașcu, D., Patrașcu, L., Mocrac, A., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Știința, Chișinău, 2003.
6. Dulgheru, V., Cantemir, L., Carcea, M., *Manual de creativitate*, Tehnica-Info, Chișinău, 2000.
7. Nagîț, Gheorghe, *Tehnici și metode pentru stimularea creativității*, TEHNICA-INFO, Chișinău, 2001.
8. Popescu, Gabriela, *Psihologia Creativității*, Editura Fundației Române de Măine, București, 2004.
9. Roșca, Alexandru, *Creativitatea generală și specifică*, Editura Academiei Române, București, 1981.
10. Roco, Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, POLIROM, Iași, 2004.

11. *Știința și filosofia creației*, (Fundamente euristice ale activității de inovare), Prof.univ. dr. Ion Moraru, R.A., Editura didactică și pedagogică, București, 1995.

APORTUL STAGIULUI DE PRACTICĂ MUZEISTICĂ ÎN PROCESUL DEZVOLTĂRII IMAGINAȚIEI CREATIVE

*Daniela ROȘCA-CEBAN, doctorandă,
Olimpiada ARBUZ-SPATARI, dr, conf. univ.*

Summary

This investigation is focused on studying the creative imagination of the artistic students and the methods of its development. By referring to other investigations into the development of certain aspects of student behavior, we assume that the museum practice will make a significant contribution to the process of developing the creative imagination of plastic art students.

Lista abrevierilor

FAPD – Facultatea Arte Plastice și Design

BAD – Bazele Artei Decorative

ICSAP – Imaginația Creativă a Studenților Artiști Plastici

Geneza imaginației creative în context psihologic

Acest subtitlu prezintă o introducere în procesul apariției și evoluției conceptului de *imaginație* în literatura cultural-științifică și artistică, analiza numeroaselor accepții a termenului *imaginație*, specificarea termenului *imaginație creativă*, ca element component al *imaginației* și sistematizarea investigației la dimensiunile: etimologică, istorică, psihologică și creativă.

Analizând accepțiile termenului *imaginație creativă*, concluzionăm că *imaginația creativă* se individualizează prin activarea amplă și divergentă a sistemului imaginarului cu o deschidere maximă spre sine și lume, sub semnul intenționalității, finalizându-se printr-o reconstrucție de sistem [2, pp. 651- 652].

Este important de menționat că pe parcursul evoluției acestui concept, termenul de imaginație creativă a fost investigat sub alte denumiri, conținutul în schimb fiind în fond același, sistematizând materialul analizat, s-a format o structură a evoluției acestui concept din perspectiva termenului.

Pentru J. Piaget, *creativitatea* este sinonimă cu *imaginația creativă*. Ajungând la concluzia fermă, că imaginația este procesul psihic predilect al creativității [Apud 2, pp. 327-337].

K. Hartmann, L. Kubie ș.a. preconizează antrenarea proceselor preconștiente în imaginare, iar E. Kris (1952) lansează, în legătură cu *imaginația creatoare*, formula „regresie voluntară și temporală în slujba *eului*”, în sensul de regresie la procesele primare, inconștiente sau preconștiente ce au un grad mai mare de libertate și flexibilitate [2, pp. 327-337].

În monografia sa, Ribot (Ribot, 1901), precum și Wundt, pe punctul de vedere adoptat în perioada dată a timpului, care s-a păstrat până în prezent, susțin că la baza imaginației sunt idei care sunt conectate cu senzația și percepția, și vrea să dezvăluie natura imaginației bazată pe o analiză a creativității științifice, artistice, tehnice, economice și de zi cu zi. Astfel, Ribot, fără a da o definiție precisă a *imaginației creatoare*, dezvăluie caracteristica sa esențială: „Imaginația de reproducere are nevoie de memorie, *imaginația creatoare* necesită o noutate [Apud 3, pp.11-26].

Termenul de *imaginație creatoare* este întâlnit cel mai frecvent în lucrările cercetătorilor.

Bogoslovski V.V., în una din lucrările sale, prezintă *imaginația creatoare* ca fiind crearea unei imagini, idei noi, originale. Mulți autori reprezentativi utilizează termenul de imaginație creatoare: M. Aniței (2010); M. Zlate (2006); M. Golu (2007); C. Ețco, I. Fornea, E. Davidescu (2007); C. Jung (1997); L. Vygotsky (2004).

Autorii E. Losîi, I. Negură (2011) tratează termenul *imaginație creatoare* ca fiind sinonimă cu *imaginația productivă*, care

presupune forma cea mai înaltă și complexă a imaginației care elaborează în plan mental un produs nou, inexistent în prezent, dar posibil în viitor [1, pp. 102-103].

Urmând direcția imaginației productive, la autorul Ю. Щербатых, găsim tratarea acestui termen ca fiind sinonimă cu *imaginația creativă ce presupune* crearea de noi idei, fără implicarea unui model concret, atunci când realitatea este transformată creativ într-un mod nou, și nu doar copiat sau recreat mecanic [4, cc. 79-81].

Specificul stagiului de practică muzeistică

Stagiul de practică muzeistică constituie o parte componentă a programului de studii la ciclul I — Arta decorative, și contribuie la realizarea finalităților de formare profesională a studenților. Practica poate fi desfășurată în cadrul muzeelor și galeriilor de artă, atelierelor artistice.

Practicantul examinează un set prestabilit de competențe profesionale ce trebuie studiate în procesul practicii muzeistice, ținând cont de condițiile muzeului sau galeriei unde se desfășoară practica. Conținutul activității în cadrul practicii muzeistice se regăsește integral în raportul de practică.

Scopul practicii muzeistice este de a familiariza studenții cu teoria și practica activității muzeului ca o sferă specifică de activitate socială, care este strâns asociată cu științele culturale și cultura, în general, educație, știință. Practica muzeistică are ca scop consolidarea cunoștințelor și abilităților dobândite ca urmare a dezvoltării cursurilor teoretice cu privire la dezvoltarea abilităților practice, promovează dezvoltarea integrată a competențelor culturale și profesionale generale ale studenților.

Practica muzeistică presupune vizita studenților la expozițiile muzeelor de diferite tipuri și profiluri, fondurile muzeelor, analiza tipurilor de activități muzeistice.

Conținutul practicii este axat pe două *obiective majore*:

- Consolidarea și aprofundarea cunoștințelor, căpătate pe parcursul studiilor la disciplinele de specialitate;

- Formarea la absolvenți a abilităților practice de lucru în ateliere, galerii și instituții cu profil artistic.

Studentii sunt repartizați la practică în baza contractului semnat de Facultatea „Arte Plastice și Design” și entitatea respectivă. Repartizarea se confirmă prin ordin. Practica se realizează pe parcursul unei săptămâni. Asigurarea didactică și metodică în procesul de desfășurare a practicii tehnologice se face de către profesorii coordonatori repartizați conform deciziei catedrei și normei didactice a profesorului.

Pentru petrecerea practicii studentul trebuie să primească de la catedră, *caietul stagiului de practică* și *îndrumarul metodic*, precum și *sarcina individuală*.

Competențe dezvoltate în cadrul practicii

- *Competențe de cunoaștere și înțelegere*: să utilizeze cunoștințele științelor fundamentale în activitățile sale de cercetare, organizaționale, manageriale.

- *Competențe de aplicare a cunoștințelor și înțelegerilor*: să aplice cunoștințele culturologice, propriile teorii, categorii și metode asociate studiului formelor, în activitățile profesionale și practicile sociale, procesele culturale.

- *Competențe de analiză*: să utilizeze cunoștințele aprofundate în domeniul etnoculturologiei pentru rezolvarea problemelor științifice, de cercetare, practice și aplicate.

- *Competențe de comunicare a cunoștințelor și înțelegerilor*: să organizeze și să implementeze programe sociale și culturale în sistemul de comunicare în masă al instituțiilor culturale, organizațiilor publice.

Finalități de studii

La finele practicii studenții vor fi capabili:

- Să pregătească comunicări cu reprezentanții diferitelor muzee și galerii artistice.

- Să utilizeze cunoștințele moderne despre cultură în activitatea organizatorică și managerială atât în sfera învățământului superior, cât și în activitățile culturale.

- Să cunoască conceptele de bază ale studiilor muzeistice, teoriei și practicii afacerilor muzeistice; istoria și organizarea modernă a muzeelor; principiile și metodele de construire a expozițiilor muzeale; principiile achiziției, contabilității, depozitării și studierii fondurilor muzeale.

- Să poată folosi un sistem de cunoștințe despre sarcinile și funcțiile muzeelor, principiile și direcțiile de bază ale muncii lor; elaborarea documentării organizatorico-metodice și normative, reglementarea activităților muzeului.

- Să cunoască metodele și mijloacele de bază ale muncii muzeistice, abilitățile practice de pregătire și desfășurare a excursiilor; competențe organizaționale în domeniul muzeului.

Dezvoltarea imaginației creative a studenților din perspectiva valorilor creativității

Orice cercetare poartă, în mod inevitabil, amprenta relației personale a autorului cu fenomenul (domeniul) studiat. Și dacă acest lucru se face prezent în lumea științelor exacte, cu atât mai mult el nu poate lipsi în domeniul științelor despre om, fapt de neevitat în cazul cercetării fenomenului artistic.

Imaginația creativă are specific operațional, care asigură studentului calea de pătrundere în esența procesului de creație artistică, la concret, îi oferă posibilitatea să evolueze de la gând la o acțiune, imaginându-și obiectul în material cu semnificație artistică. Predarea principiilor decorativității în cadrul orelor ne va permite studierea etapizată a schimbărilor, progreselor sau regreselor în procesul dezvoltării imaginației creative, un proces foarte important pentru activitatea umană generală și, în mod deosebit, pentru activitatea artistică a studenților.

Este cert faptul că orice activitate umană are la bază valori care asigură aspect calitativ al acestor activități, iar studiul

dezvoltării proceselor psihice creative devine mai sistematizat și clar, dacă este efectuat din perspectiva valorilor creativității.

În această direcție au fost realizate investigații în diferite spații geografice, însă o clasificare mai clară a valorilor creativității o găsim la creatologiștii din Australia.

Deși ei au formulat o clasificare a valorilor persoanei creative, noi considerăm că, creativitatea, ca noțiune, este indispensabilă de conceptul de persoană creativă, astfel noi am raportat valorile atribuite persoanei creative la valorile creativității.

În acest sens au fost delimitate următoarele valori ale creativității:

- inovația;
- prezența unei viziuni sau vis de perspectivă;
- autenticitatea, transparența, măiestria și originalitatea;
- deschiderea spre studiu;
- crearea a ceva alternativ, prin mijloace alternative;
- studiul individual și colectiv bazat pe experiența anterioară;
- autodezvoltarea ghidată de spiritualitate sau sentimentul de creștere personală;
- armonia lăuntrică din perspectivă holistică [5].

Instruirea studenților artiști plastici în conformitate cu valorile IC s-a produs prin:

• **Predarea universitară** a disciplinei: Bazele artei decorative (curs obligatoriu) s-a desfășurat prin intermediul strategiilor de predare – învățare universitară: prelegerea, explicația, demonstrația, investigație individuală, portofoliul etc., proiectând elaborarea și realizarea lucrărilor de curs și studierea bibliografiei de specialitate.

Metodologia de evaluare a avut drept scop aprecierea calității lucrărilor practice și corespunderea lor cerințelor propuse. Evaluarea curentă a activităților de învățare și a abilităților formate în cadrul disciplinei se efectuează în baza: realizărilor lucrărilor practice prevăzute în programa analitică, soluționării ideilor individuale,

posibilitatea și măiestria de transpunere în material a cunoștințelor teoretice, gradul de investigare, cercetare, auto instruire; volumul și numărul variantelor de lucru, (60% din nota finală); Evaluarea finală este exprimată prin răspunsul studenților oral la examen (40% din nota finală).

În scopul dezvoltării imaginației creative, studenții artiști plastici devin responsabili de studierea conținutului specific dezvoltării IC, realizarea sarcinilor didactice și a lucrărilor practice.

• **Predarea universitară** a disciplinei Pictura decorativă pe sticlă (la libera alegere) s-a desfășurat prin intermediul strategiilor de predare – învățare universitară: ora practică, explicația, demonstrația, investigație individuală, produsul creativ etc., proiectând elaborarea și realizarea lucrărilor de curs și studierea bibliografiei de specialitate.

• **Includerea în curriculumul la Practica muzeistică a obiectivelor vizând dezvoltarea imaginației creative și planificarea/realizarea educației artistice** prin prisma obiectivelor ce urmează:

- să identifice specificul culturii cucuteni;
- să analizeze complexitatea și semnificația ornamentelor cucuteniene;
- să elaboreze o compoziție în spiritul culturii cucuteniene;
- să propună materiale contemporane care pot fi utilizate la realizarea unui obiect decorativ în stilul cucutenian;
- să realizeze o lucrare creativă, inspirată din cultura dată.

• **Promovarea culturii artistico-plastice prin activități extracurriculare** în mediul studenților, proiectată pentru studenții FAPD, presupune activități de sensibilizare a studenților artiști plastici la:

- adevărul prin care imaginația creativă constituie un element indispensabil al personalității creative a unui student artist plastic;

- activități de voluntariat de decorare și amenajare creativă a spațiilor publice;

- activități de ridicare a nivelului cultural în baza valorilor imaginației creative.

Prin deplasări în diverse spații culturale, organizarea discuțiilor în aceste spații, organizarea meselor rotunde tematice etc., toate aceste activități au fost elaborate și incluse în planul individual al activității didactico-științifice la catedra Arta Decorativă.

Investigațiile studenților artiști plastici în domeniul creativității au fost proiectate în scopul realizării anumitor activități de determinare a problematicii imaginației creative, de stabilire a ansamblului tematic propriu investigației imaginației creative pentru studenții artiști plastici.

- ***Coordonarea lucrărilor artistice în domeniul creativității*** (Lucrările practice de curs la disciplina BAD și Pictura decorativă pe sticlă) în scopul dezvoltării imaginației creative.

- ***Determinarea dificultăților întâmpinate de studenții artiști plastici în procesul realizării lucrărilor practice*** analiza conduitei studenților artiști plastici în procesul de proiectare, elaborare și realizare a lucrărilor creative practice, cu scopul de a anticipa posibilele blocaje creative, diverse situații neclare și evitarea sau soluționarea acestora.

- ***Autoevaluarea imaginației creative a studenților artiști plastici în baza criteriilor, indicatorilor, descriptorilor specifici*** prin integrarea acestora la orele de curs, în perioada stagiilor de practică muzeistică și prin familiarizarea studenților cu metodologia aplicării instrumentelor de evaluare a valorilor aparte ale imaginației creative ca indicator al culturii artistico-plastice.

Valori ale imaginației creative formate în urma petrecerii stagiului de practică muzeistică

Tratarea imaginației creative la nivel teoretic și praxiologic, ca un element indispensabil în educația artistică și care prevede nu doar

proiectarea dezvoltării imaginației creative ca o competență profesională a studenților artiști plastici, ci mai cu seamă dezvoltarea acestei competențe la nivel instituțional care demonstrează în mod sigur profesionalismul și calitatea educației artistice. Modelul studenților artiști plastici creativi construit prin valorile culturii artistico-plactice creative reflectă dimensiunile creativității din mediul educațional artistic, inovația; prezența unei viziuni sau vis de perspectivă; autenticitatea, transparența, măiestria și originalitatea; deschiderea spre studiu; crearea a ceva alternativ, prin mijloace alternative; studiul individual și colectiv bazat pe experiența anterioară; autodezvoltarea ghidată de spiritualitate sau sentimentul de creștere personală; armonia lăuntrică din perspectivă holistică, constituind valori ale creativității raportate la imaginația creativă și ale culturii artistico-plactice.

Totalitatea obiectivelor și activităților luate în ansablu în scopul dezvoltării imaginației creative, au permis soluționarea reușită a dificultăților de dezvoltare a imaginației studenților artiști plastici pe dimensiunea creativă.

Investigația s-a bazat pe valorile teoretice ale pedagogiei creativității promovate în documentele conceptuale, normative și reglatorii: *Codul Educației, Concepția educației în Republica Moldova și Curriculumul de bază, Curriculumul pedagogic universitar, Planul cadru pentru studii pedagogice de licență, Planurile de învățământ de la UPS „I. Creangă” și ghidurile studenților* care evidențiază scopului general al educației artistice: dezvoltarea creativă a personalității. Cercetarea experimentală este racordată la direcțiile de cercetare-dezvoltare la nivel național și internațional în care Creativitatea implică mai mult decât pur și simplu imaginație sau fantezie. Ea semnifică și aduce originalitate și rezultate valoroase pentru individ sau pentru societate. Deși persoana creativă este visătoare, ea mișcă lumea înainte. În acest scop, el (ea) are nevoie să ai un stimul puternic, informații și educație, bazate pe sisteme diferențiate de evaluare, prin care trebuie

să se producă valori sesizabile. Preocuparea pentru creativitate se bazează la brainstorming, synectics. Interesul față de creativitate sa extins în industrie, afaceri, educație, cercetare, știință.

Concluzii: analizând ideile generale ale investigațiilor în domeniul creativității și ale abilităților inovative în educație, noi am raportat valorile generale intrinseci la domeniul creativ-artistice: conștientizarea propriului nivel al imaginației creative; competența creativ-profesională; gestionarea capacităților creative; împlinirea estetică ca urmare a interacțiunii cu obiectul artistic; exprimarea creativității; crearea – exprimarea mesajului plastic și valorile extrinseci (pragmatismul, eficacitatea și utilitatea practică a imaginației creative dezvoltate).

Planul strategiei de dezvoltare a ICSAP și ansamblul metodico-procedural și tehnologic specific conținutul cursului BAD, Stagiul de practică muzeistică, urmată de criteriile de evaluare, sunt proiectate în dependență de flexibilitate, originalitate și abstractizarea semantică, în scopul diminuării indigenței procesului creator. Urmărilor care rezultă în urma activităților experimentale de dezvoltare a ICSAP și a formării tinerilor specialiști în plan profesional sunt orientare spre cultivarea creativității la nivelul instituțiilor superioare de învățământ cu profil artistico-pedagogic.

Bibliografie

1. Losîi, E., Negură, I., Psihologia generală. Suport didactic pentru coordonatorii educației inclusive, Institutul de formare continuă, Chișinău, 2011.
2. Popescu-Neveanu, P., Tratat de psihologie generală, Ed. Trei, București, 2013.
3. Шрагина, Л., Психология Воображения как методологическая проблема/Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, nr. 3, Centrul editorial al Univ. Pedagogice „I. Creangă”, Chișinău, 2013.
4. Щербатых, Ю., Общая психология. Изд-во Московского гуманитарно-экономического института, 2008.

5. Creative values <http://www.schoolofculturalcreativity.com/9-values-of-culturally-creative-people/>(vizitat 22.08.2016/ 10:23).

SIMBOLISMUL ÎN ARTA PLASTICĂ

Ecaterina AJDER, conf. univ.

Summary

Symbolism was an artistic and literary movement at the end of the nineteenth century in France, opposed to romanticism, naturalism, and parnasism, and according to which the value of each object and phenomenon in the surrounding world can be expressed and deciphered with the help of symbols. Also by symbolism is meant the way of expression, manifestation, proper to this current.

Pictorii simboलिști au folosit simboluri din mitologie și vise imaginare pentru un limbaj vizual al sufletului. Simbolismul a fost mai mult un trend ideologic internațional decât un curent artistic. Simbolisții credeau că prin artă ar trebui să se înțeleagă mai multe adevăruri absolute care pot fi accesate doar în mod indirect. Astfel, ei au pictat scene din natură, activitatea oamenilor și toate celelalte fenomene reale din lume într-o manieră metaforică și sugestivă. Ei au furnizat imagini particulare sau obiecte de atracție ezoterică.

Gustave Moreau (Paris – 18 aprilie 1898, Paris) a fost un pictor, gravor și desenator francez, unul din cei mai importanți reprezentanți ai simbolismului francez în pictură. Tematica vastei sale opere și-o alegea din lecturile clasice. Tehnica sa se caracteriza printr-o factură suavă, care reda în mod magistral lumea onirică și plină de simboluri. Împreună cu Odilon Redon, Edward Burne-Jones și Arnold Böcklin are aceeași năzuință: să ajungă, cu ajutorul picturii, la ceea ce este invizibil, la sfera subconștientului, la vise.

Reprezentanții simbolismului în Arta Plastică sunt: – Gustav Klimt, Mikalojus Konstantinas Čiurlionis, Odilon Redon, Henri Fantin-Latour, Edvard Munch, Félicien Rops, Jan Toorop, Mikhail Vrubel, Nicholas Roerich, Victor Borisov-Musatov, Martiros Saryan,

Mikhail Nesterov, Leon Bakst, Elena Gorokhova, Frida Kahlo, Elihu Vedder, Remedios Varo, Morris Graves. Etimologic, termenul de simbol provine din grecescul *symbolom* (semn de recunoaștere). Acest semn, obiect sau imagine concretă a unui lucru sau ființă reprezintă sau evocă altceva decât ceea ce este, de obicei o abstracție sau o realitate complexă. Reprezentarea simbolică se bazează în general pe o convenție care trebuie cunoscută pentru a înțelege. Totodată există și un conținut evocativ intrinsec, care poate exprima, prin asociație de idei, un ansamblu întreg de gânduri sau de sentimente, o stare de spirit etc. În domeniul artei, simbolul este folosit printr-o literă sau un semn grafic într-o operă de artă special pentru a desemna ceva independent de el [2, pag.16].

Exprimarea prin simboluri impune totodată și noțiunea de analogie. Sfera simbolurilor cuprinde întreaga realitate de semne, de la percepție și până la știință, trecând bineînțeles, prin artă. Paul Ricoeur afirmă în teoria lui asupra interpretării: *„eu numesc simbol orice structură de semnificație în care sensul direct, primar, literal desemnează, pe deasupra, un alt sens indirect, secundar, figurat, ce nu poate fi sesizat decât prin mijlocirea celui dintâi”* [3, pag.7].

Pe de o parte distingem o tradiție non-raționalistă care vede în simbol o cale specială și indirectă de acces pe calea limbajului obișnuit rămânând inabordabil. Simbolul este menit să servească drept intermediar între lumea concretă și lumea interpretărilor. Putem spune că simbolul este alcătuit din *„imagine”* și *„sens”*. Altfel imaginea artistică, acea gândire în imagini a evidențiat prin cercetările contemporane că arta diferă de toate celelalte (literatură, muzică) nu numai prin modalitatea ei de reflectare, dar și prin obiect, arta nefiind doar o copie fidelă a originalului din realitate; datorită intervenției active a imaginarului, a fanteziei și talentului caracterul acestei reflectări este complex și indirect. Mai exact, arta poate apela la concept în locul imaginii propriu-zise, încărcându-l de valori simbolice. Reprezentarea simbolică se bazează, în general, pe o convenție care se cere cunoscută pentru a înțelege simbolul. De

exemplu, un critic de artă nu poate analiza o pictură dacă nu cunoaște semnificația culorilor cât și a altor elemente care intră în compoziție [2, p. 9].

Simbolul, în creația artistică are menirea de a interveni între realitatea concretă și lumea artistului. Acesta se folosește de simboluri pentru a reprezenta „poate” mai în detaliu, ceea ce vrea să scoată în evidența celor ce privesc, lucrarea de artă. Artă vizuală are nevoie de un suport fizic. Pentru a putea fi considerată artă, aceasta trebuie să comunice o informație la un anumit nivel. În lumea contemporană, arta și știința se pot completa reciproc pentru a studia teoriile și conceptele ajutându-i pe artiști să depășească limitele rolurilor lor tradiționale de mânători îndemânatici ai culorilor, ai daltei și ciocanului. Artă nu poate exista fără percepție, cu alte cuvinte fără conștientizarea dobândită cu ajutorul simțurilor.

Conștiința noastră senzorială nu este înăscută, ci dobândită prin experiență. Modul „*cum vedem*” nu este determinat de realitatea obiectivă, ci de reacțiile noastre la stimul și de filtrarea acestora. Perceperea diverselor culori și forme necesită un proces de selecție extrem de sofisticat. Această „*vedere*” are loc mai mult în planul mental decât în cel fiziologic al creierului nostru, care interpretează și conceptualizează ceea ce vede ochiul [1, p. 16].

Identificarea unui simbol nu se poate realiza într-un mod izolat, ci numai în cadrul unui context. Drept exemplu, se poate prezenta într-un tablou o literă sau o cifră care nu funcționează ca literă a alfabetului, ci ca un element grafic, colorat care contribuie la formarea ansamblului lucrării respective. Un alt punct important este *estetica*, acea ramură a filosofiei care studiază artă din punct de vedere al conceptului de frumos și al capacității acesteia de a produce emoții omului. Când artă ne impresionează, dă naștere unui sentiment de transcendență, fenomenul se numește *reacție estetică* [1, pag.19].

Pentru ca o lucrare să ne producă o plăcere estetică, nu este obligatoriu ca ea să reprezinte o imagine tradițională a frumosului.

Un exemplu ar fi lucrările cubiste a lui Picasso în care întâlnim forma corpului distorsionată. Făcând acest lucru, lucrările pictorului nu se conformează standardului tradițional al frumosului, așa cum a fost stabilit de străvechii greci. Intenția lui Picasso a fost să depășească chestiunea frumuseții fizice pentru a deplasa accentul pe alte aspecte ale expresiei artistice [2, p. 23].

Este neîndoielnic că nu putem rivaliza cu acest trecut și ar trebui să încercăm aceasta veșnică etalonare a puterii creative a artei de azi, cu niște valori clădite într-o atmosferă în care timpul de execuție nu avea teoretic limite. Artiștii din Evul Mediu și Renaștere erau de părere că ideile lor de perfecțiune artistică nu puteau fi niciodată la înălțimea perfecțiunii supreme a personajelor divine pe care le înfățișau. Pentru a ajunge cât mai aproape de această perfecțiune intagibilă a personajelor, la gândirea lucrării și efectuarea ei se lucra timp îndelungat și la unele opere cèlebre se adăuga, ca un spor de respect pentru truda artistului durată în care s-a desăvârșit opera. Astăzi, viteza și găsirea unor idei cât mai originale este punctul cel mai important din săvârșirea unei lucrări. Ca arbitru ideal în problemele vizual artistice, ochiul, demonstrează că întinderea suprafeței artistice este mai intensă în momentul în care o mare arie de culoare împânzește opera artistică. În scopul mult prea uzat, acel de a defini arta, mulți critici, artiști au utilizat mai cu seamă procedeul generalizării rezultate dintr-o analiză detaliată [1, p. 17].

Simbolul nu este decât un semn, adică relația dintre semnificația și expresia semnului ce este arbitrară. Când semnul nu este indiferent de semnificație, el devine simbol. Simbolul nu poate fi nici adecvat la semnificație, căci ar fi un semn exterior și formal, și nici inadecvat, căci ar corespunde conținutului semnificației. Simbolul este considerat ca o vizibilitate invizibilă, ca o expresie a inefabilului. În simbol, va continua Hegel, există în fond o dialectică a semnului și a semnificației, corespondente aceleia dintre exterior și interior sau dintre general și particular. De aici concluzia că simbolul e ambiguu și caracterizează arta orientală. În viziunea sa, în arta

simbolică (orientală) figura sau imaginea, semnul, nu corespund în fapt semnificației lor imediate, ceea ce provoacă angoasa spectatorului. Simbolurile sunt la Hegel inseparabile de mituri, iar miturile conțin o filosofie imediată [4, p. 5].

În timp ce pentru Hegel miturile și simbolurile nu sunt decât un moment în evoluția Ideii Absolute, un moment totuși de mult depășit, dimpotrivă, Schelling voia să întemeieze, în aceeași perioadă istorică, o mitologie filosofică, care ar fi urmat să devină noua religie a umanității. Apariția metodei de simbolizare a fost dictată de necesități metodologice de simplificare a limbajului în condițiile în care aria de cuprindere a realității devenea tot mai largă și mai bogată, iar limbajul natural nu putea să exprime adecvat acest conținut [4, p. 9]. Curentul literar artistic, ce poartă numele de simbolism, apărut în ultimele două decenii ale secolului XIX, are o apariție oarecum paradoxală în raport cu metoda. În timp ce metoda simbolizării este generată de curentul pozitivist din științe, curentul literar artistic, dimpotrivă, apare ca o reacție împotriva pozitivismului. În pictură, de exemplu, simbolismul s-a constituit ca o replică dată pozitivismului impresionist care opunea lumii exterioare universul interior, construcției raționale îi opunea sondarea inconștientului, iar interesului pentru formă – un conținut bogat imaginat [5, p. 11].

Închiderea spre real și deschiderea spre imaginar, simbolul ne face să regăsim sub egida simbolismului curente artistice și personalități din cele mai diferite ca preocupări artistice: Paul Gauguin, James Ensor, Auguste Rodin, etc. S-a putut dovedi că în toate timpurile substanța și farmecul artei au stat în măiestria cu care artiștii au folosit simbolurile și au construit iluziile artistice. De la această regulă nu face excepție nici arta plastică contemporană: Salvador Dalí, Lege, Antonio Gaudí. *Casa Milà (supranumită și cariera de piatră)*. Prin fabuloasele suprastructuri decorative, prin curba parabolică și prin efectele plastice ale volumului dinamic, Gaudí se declara un *antigeometric*, dar și un înflăcărat adept al

facultăților imaginative ale omului și ale arhitectului care va trebui ca în viitor să știe a se elibera de tirania uniformității banale. A.Gaudi a înțeles că nimeni altul în epoca sa ,cum să se folosească de simbol pentru a concilia expresia cu originalitatea, pentru a continua trecutul în prezent, pentru a fi liber dar și funcțional, pentru a nu fi eclectic, dar nici prizonier al unor maniere, oricâtă autoritate ar fi avut acestea [2, p. 8].

Ca și concluzie, arta ca simbol, se bazează pe rațiune, pe logică și pe exprimarea ideilor, trăirilor și sentimentelor într-un mod unitar sau prin detalii estetice.

Bibliografie

1. Zaharia, D.N., *Estetica analitică*, Ed. Artes, Iași, 2007.
2. Bartos, M.J., *Arta murală*, Interferente vizual-artistice, Ed. Artes, Iași, 2006.
3. Algirdas Julien, Greimas, *Despre sens*, Ed. Univers, București, 1975.
4. Hegel, *Prelegeri de estetică*, vol. I, Ed. Academiei, București, 1966.
5. Biberi, Ion, *Arta suprarealistă*, Ed. Meridiane, București, 1973.

ASPECTELE SCENOGRAFICE ÎN ORGANIZAREA INTERIOARĂ ȘI FUNCȚIONALĂ A SPAȚIULUI DE INTERIOR

Veronica RĂILEANU, dr., conf. univ.

Summary

The objectives of an interior design include: settlement of the main design tasks of this particular interior, contribution towards development of creative thinking during design process; acquire the necessary skills of using the graphic design materials and creation of the working sketches that are mandatory for design project. The project that has to be created, taking into consideration the international practices and national practices of interior design of spaces with different functional scopes, becomes a challenge because

creation of visual, physical and mental comfort requires a deep knowledge in the field.

Organizarea interioară și funcțională a spațiului, precum și aspectele scenografice ale acestuia, devin o preocupare actuală atât pentru profesioniștii din domeniul designului interior, cât și pentru oamenii de rând. **Interiorul** reprezintă spațiul organizat după anumite principii constructive în care se iau în considerație atât datele antropometrice, cât și efectele psihofiziologice care influențează individul. Orice interior reprezintă un spațiu vizual închis și un mediu constituit pe cale artificială în care se formează condițiile optime de supraviețuire a oricărui individ. Spațiile interioare au diverse destinații. Acestea au menirea de a satisface necesitățile umane în diverse ipostaze ale existenței acestuia. Perioada contemporană a scos la iveală noi activități care au condus la formarea unui nou tipuri de interioare.

Proiectarea unui spațiu interior poate fi asemănată cu ambalarea unui produs, deoarece, întâi de toate, asupra lui se atrage atenție. Aspectul unui interior trebuie să placă unui public, trebuie să poarte amprenta individualismului, în care aspectul funcțional și cel estetic să echilibreze la cel mai înalt nivel, iar deciziile profesionale să includă un set de scopuri creative de proiectare cum ar fi:

- organizarea funcțională a încăperii;
- alegerea optimă a dimensiunilor mobilierului și echipamentelor;
- utilizarea armonioasă a culorilor și soluțiilor ce țin de iluminare;
- utilizarea de finisaje moderne și de decorație.

Primul lucru, când începe amenajarea compozițională a unei încăperi, este analizarea spațiului interior existent. Aceasta nu înseamnă că trebuie luate în considerație doar dimensiunile încăperii, ci și destinația acestui spațiu, felul în care urmează a fi utilizat. Când se evaluează un spațiu, încercarea de a-l imagina cu pereții imaculați

sau chiar invizibili este foarte avantajoasă. Aceasta poate induce imaginația la noi posibilități, noi variante de reamenajare și compartimentare cu panouri, paravane și pereți ușori. De aici pornește implementarea bazelor compoziționale în spațiul interior: se găsește un echilibru al volumelor, se alege gama coloristică și se gândește iluminatul potrivit pentru întregirea și evidențierea tuturor elementelor constituente. Zonele mici beneficiază de intimitate și tihnă, iar culorile, dacă sunt bine alese, nu fac decât să le amplifice.

Spațiile largi și camerele cu proporții neobișnuite necesită o atenție specială. E benefică împărțirea acestor încăperi în două sau mai multe spații distincte, care au și destinații diferite. Delimitarea lor se poate face cu ajutorul pieselor de mobilier sau a unor panouri decorative, dar mai există și alte opțiuni: tratarea diferită a spațiilor formate cu ajutorul materialelor și culorilor.

După aranjarea volumelor în spațiul interior, se trece la o altă treaptă de proiectare: alegerea materialelor de finisare, a gamei coloristice și a unui iluminat adecvat, toate acestea alegând-se în funcție de zonă și destinație.

Se deosebesc mai mulți factori care contribuie la formarea confortului psihologic al unei încăperi destinate pentru petrecerea timpului liber. Unul dintre cele mai importante mijloace de proiectare a interiorului confortabil și estetic este decizia decorativ-artistică: stilul, culoarea, soluțiile de iluminat artificial, materialele de finisare și elementele decorative.

Metodele profesionale de proiectare:

- Organizarea sistematizării spațiale.
- Mobilarea și echiparea corespunzătoare a spațiului.
- Finisările decorativ-artistice.

Organizarea sistematizării spațiale include: zonarea spațială și funcțională; alegerea unei soluții compoziționale; executarea replanificării (dacă este necesar, în vederea proiectării unei mai bune soluții a sarcinilor de bază), aplicarea dispozitivelor noi structurale (pereți despărțitori, podiumuri, deschideri etc.).

Mobilarea și echiparea spațiilor include: alegerea mobilierului și utilajelor, inclusiv preferențele practice de ani de management dovedit de standardele ergonomice pentru dimensiunile lor și tehnicile de plasare pentru a crea un confort deplin în toate odăile; creșterea nivelului confortului.

Finisările decorativ-artistice includ: alegerea stilului, culorii și a mijloacelor de iluminat, materialelor de finisare și a elementelor de decor, formarea unui interior confortabil și estetic cu caracter individual. Mai exact, este un set de mijloace care includ alegerea stilului și deciziei compoziționale a întregului interior al materialelor de finisare, precum și deciziile asupra culorii, iluminatului artificial și decorarea.

Culoarea în proiectarea unui interior este unul din cele mai importante instrumente în mâinile unui proiectant. Culoarea și lumina sunt indispensabile prin natura lor. În ciuda faptului că uneori arhitectura spațiului interior nu corespunde cu conceptul localului, se poate recurge la decizii artistice originale care să compenseze lipsa spațiului dorit. Uneori neajunsurile unui spațiu pot fi transformate în puncte forte - hotărâtoare devenind atitudinea creativă față de spațiul dat. Culoarea este componentul care este în stare să schimbe vizual proporțiile unui spațiu interior, precum și să îmbunătățească microclimatul. Cu ajutorul culorii se poate obține un ritm compozițional, se pot crea accente coloristice în locurile necesare și se pot forma legături între spațiile interioare cu diverse destinații.

Însemnătatea culorii este dovedită prin senzația percepțiilor vizuale. Semnificativ în acest sens este faptul că omul percepe aproximativ 90% din totalul informațiilor despre mediul înconjurător prin vedere și numai 10% prin simțuri. Culoarea este deci principalul element prin care aparatul senzorial recepționează semnalele emise de lumea exterioară. Alegerea culorii în interior este condiționată de diverși factori: condițiile naturale exterioare; orientarea față de punctele cardinale, arhitectura spațiului interior, în așa mod, culoarea poate fi utilizată atât ca mijloc de întrunire a zonelor componente, cât

și ca mijloc de evidențiere a anumitor zone funcționale. În funcție de conceptul interior, culoarea trebuie să evidențieze unele elemente, iar pe altele să le estompeze vizual.

O caracteristică nu mai puțin importantă a culorii constă în faptul că aceasta servește drept mijloc de orientare a vizitatorilor în spațiu. Astfel, diverselor încăperi componente le pot fi atribuite o coloristică diferențiată. Acest procedeu facilitează memorarea mai ușoară a spațiilor necunoscute.

La alegerea culorilor pentru interior trebuie să se cunoască efectele psihofiziologice ale acestora asupra organismului uman, întrucât culoarea constituie una din componentele importante nu numai ale echilibrului ambianței interioare a unui spațiu, ci și a stării afective a fiecărui individ. O culoare este cu atât mai caldă, cu cât se apropie mai mult de roșu și cu atât mai rece, cu cât este mai dominant albastrul. Culorile închise induc stări depresive, descurajante, cele prea vii sunt obositoare, iar culorile deschise înveselesc. Tot culoarea este cea care oferă stări de bucurie, sociabilitate sau, dimpotrivă, tăcere, interiorizare sau meditație. Culorile au putere de influențare asupra stării fiziologice a organismului, proceselor psihice și stării afective, lucru dovedit printr-o serie de cercetări științifice. De exemplu, un mediu înconjurător prea monoton și rece, din punct de vedere coloristic, induce o creștere a tensiunii nervoase, o stare de iritare permanentă, pe când alegerea cu discernământ a culorilor calde creează o stare de bună dispoziție și optimism. Cunoașterea caracteristicilor afective ale culorilor permite realizarea de aranjamente coloristice plăcute ochiului, care să contribuie la crearea unor stări de confort fizic și psihic în spațiile interioare. Tot odată, zonele ale căror pereți sunt vopsite în culori „bogate – calde” vor arăta mai mici decât dimensiunea reală posedată, iar în cazul în care se va folosi o coloristică „săracă – rece”, încăperea va arăta mai spațioasă. Culorile climaterice din interior nu doar că afectează percepția spațială, dar au, de asemenea, un impact psihologic asupra oamenilor. S-a

constatat că cel mai mare impact benefic asupra psihicului uman o are gama de tonuri luminoase. Culorile intense și deschise (de exemplu, culoarea roșie și violetă) predau interiorului un caracter dinamic, însă abundența acestora poate influența asupra sistemului nervos, poate obosi ochii sau mări tensiunea.

Culorile pot schimba optic încăperile:

- pardoseala colorată: face încăperea mai lată și mai înaltă; dă suport optic mobilierului și o impresie de siguranță la mers;
- pardoseala și tavan colorate: încăperea pare mai joasă și mai lată;
- pardoseala și perețele de fundal colorate: pardoseala se accentuează și mai mult, încăperea căpătând volum pe lățime;
- tavanul și perețele de fundal colorate: încăperea se scurtează, pârând în același timp lată;
- pardoseala și pereții laterali colorați: pardoseala leagă cei doi pereți și îi apropie între ei, încăperea mărindu-se spre perețele neutru;
- perețele de fundal colorat: impresia de stabilitate, formând un fundal bun pentru mobilier;
- pereții laterali colorați: încăperea pare mai îngustă, lărgindu-se spre pereții neutri;
- perețele de fundal și cei laterali colorați: încăperea pare închisă, lărgind-se pe verticală;
- tavan și pereții laterali colorați: încăperea se lungește spre spate, pardoseala deschisă neavând susținere optică;
- fundal, pereții laterali și tavan colorate: micșorează vizual, încăperea pare mai îngustă;
- pardoseala, tavan, pereții colorați: încăperea dă impresia de o cutie închisă, apăsătoare.

Suprafețele „accente” trebuie alese cu grijă, în funcție de gabaritele încăperii. Cu ajutorul culorii se pot corecta vizual micile neajunsuri dimensionale ale spațiului interior. Prin urmare, se poate recurge la vopsirea tavanului în nuanțe mai întunecate în cazul spațiilor mai înalte. Aceasta va coborî vizual tavanul și va acorda

încăperii o atmosferă mai intimă. La fel, se poate proceda și cu spațiile interioare în care predomină dimensional două dintre laturi. O culoare mai accentuată sau mai întunecată va crea întotdeauna senzația de apropiere și micșorare a spațiului. Totodată, cu ajutorul unei culori întunecate se pot scoate în evidență construcții sau zone asupra cărora se dorește a atrage atenția

Distrugerea unei suprafețe poate avea loc nu doar cu ajutorul transformărilor de extragere, adăugare sau dimensionale. Aceasta se poate obține și cu ajutorul culorii, efectul obținut având uneori un impact vizual mult mai puternic decât în cazul distrugerii volumetrică. Trebuie luați în considerație însă diverși factori: dimensiunile încăperii, destinația acesteia și nu în ultimul rând amplasarea față de punctele cardinale. O fragmentare coloristică mărunță își va pierde din efect într-un spațiu interior cu dimensiuni mari, întrucât nu va fi proporțională cu gabaritele încăperii. La fel, o fragmentare mășcată va dezavantaja spațiile interioare restrânse. Nu trebuie exclusă nici destinația încăperilor atunci când se hotărăște fragmentarea coloristică a suprafețelor, întrucât poate influența considerabil asupra interpretării afective. Suprafețele fragmentate mășcat vor crea un disconfort vizual în spațiile destinate odihnei, totodată vor influența și cele cu o fragmentație mărunță, întrucât va crea senzația de oboseală. Încăperile aflate în partea însorită a clădirii dispun de un iluminat natural mai intens, iar suprafețele cu o fragmentare coloristică mărunță vor fi foarte accentuate, deoarece lumina are proprietatea de a scoate în evidență.

Compoziția depinde nu doar de organizarea geometrică, ci și de materialele utilizate în crearea sa, întrucât acestea dau elementelor compoziționale caracteristici suplimentare de calitate. În funcție de suprafața pe care o va avea elementul utilizat în spațiul interior, netedă sau aspră, lucioasă sau mată, compoziția va căpăta expresivitate și calități care vor influența nu doar vizual, ci și tactil observatorul. Factura reprezintă reliefurile suprafeței, iar textura – desenul de suprafață care depinde de însușirile formei. Textura este

percepută vizual. Există materiale cu o textură expresivă și clar definită (lemn, nisip), care pot fi folosite pentru crearea contrastelor și evidențierea centrului compozițional. Factura este percepută și vizual și tactil. De ea depinde percepția culorilor, deoarece aceasta este capabilă de a atrage sau reflecta razele solare.

Materialele pot fi de construcție, de finisare sau pot avea funcții mixte. Factura suprafețelor în spațiul interior depinde de materialele utilizate. După caracterul de reflexie a luminii, toate facturile se grupează în grunțuroase (piatră neșlefuită, tencuială mășcată, beton nefinisat, ceramică grunțuroasă), mate (piatră șlefuită, tencuială, tapete, vopsele mate, pânze), lucioase (piatră lustruită, metal, sticlă, ceramică glazurată). Alegerea unei anumite facturi depinde de încăperea propriu-zisă, iluminatul natural, lucrările care vor fi efectuate în incintă, dimensiunile acesteia, precum și compoziția unitară. Utilizarea materialelor cu facturi foarte mășcate nu este preferabilă pentru spațiile mici, întrucât mărimea facturii nu va fi proporțională cu gabaritele încăperii. În spațiile mari, utilizarea materialelor cu facturi mari este suficient de argumentată. Poate avea un rezultat foarte interesant combinarea facturilor și materialelor, de exemplu lemn și beton, piatră naturală și lemn, metal și tencuială grunțuroasă. Utilizarea suprafețelor lucioase ajută la mărirea vizuală a spațiilor interioare.

Cele mai frecvente tipuri de finisări pot fi: ***pentru pereți și tavane*** – tapetarea, vopsirea cu lacuri și vopseli, executarea cu tencuială decorativă, placarea cu plăci ceramice, cu piatră naturală sau artificială, placarea cu lambriuri din lemn sau cu panouri din lemn, placarea cu plăci de polistiren și lastic, tapițarea cu stofă etc.; ***pentru pardoseli*** – acoperirea cu linoleum, mochetă, cu gresie din PVC, cu ceramică, marmură, granit, acoperirea cu parchet, laminat, plută etc. Un criteriu important în alegerea materialelor de finisare îl constituie simplitatea și siguranța de exploatare, acustica, calitatea termică și tehnică a materialelor, proprietățile fizice., în alegerea

materialelor se va ține cont de stilistica gândită, dimensiunile încăperii, precum și volumul și tipul de lucrări care vor fi executate.

Încheiere. Devreme ce aspectul vizual joacă un rol foarte important într-un interior, proiectantul va da prioritate anume acestei laturi în schimbul oricărui alt argument. Pe lângă zonarea corectă și amplasarea armonioasă a mobilierului, trebuie să fie acordată suficientă atenție și asupra materialelor utilizate, precum și calității acestora. Ele trebuie să fie nu doar atractive, dar și cu un grad de uzură ridicat și foarte practice.

Bibliografie

1. Neufert, E., Manualul arhitecturii, Editura Alutus, Miercurea Ciuc, 2004.
2. Stafford, C., Arta de a trăi colorat, Editura Humanitas, București, 2008.
3. Джулиус, П., Основы эргономики, Астрель, 2006.
4. http://duso.ua/atrcles_news/design_proiektirovaniye/24/1

ILUMINAREA DECORATIVĂ ÎN INTERIOR

Ghenadii BLIUC, lector

Summary

In this article is revealed the role of decorative illumination in the design of interior spaces. As a result of the research it was found that the artistic face of an interior is formed not only by the furnitures and the decor but also by the illumination – especially by the decorative illumination. When the lights interacts with the interior elements, it can emphasize some of them, can put accent on others and can hide unpleasant ones. An important expressive way of decorative illumination is its color. This fact is well shown in interiors with stained glass, where the colors create an exquisite atmosphere.

Iluminarea (lumina în general) are o importanță covârșitoare în modelarea și transformarea vizuală a spațiului arhitectural, a

elementelor lui volumetrice și a cromaticii lui. Fără lumină, spațiile ambientale, deși există de fapt, nu sunt sesizate, nu sunt percepute de ochiul uman. Cât de mică nu ar fi sursa de lumină, ea vizual și psihologic formează și definește spațiul interior. În ceea ce ține de cromatica interiorului – lumina este principalul factor care o scoate în evidență. Fără lumină nu există culoare. Cele mai mici schimbări ale iluminării (naturale sau artificiale) modifică perceperea spațiului arhitectural, structura lui, designul, coloritul, aspectul decorativ etc. [2, pp. 135-136].

Este de la sine înțeles că iluminarea într-un interior servește nu numai o unică funcție – cea de orientare în spațiu pe timp de noapte. Chiar fără a avea cunoștințe în domeniul designului, oamenii, intuitive, încearcă să creeze cu ajutorul iluminatului o anumită atmosferă, o stare emoțională în locuința sa. La nivel profesionist același lucru îl înfăptuiesc designerii, folosind ca mijloc iluminatul decorativ. Noțiunea de iluminat decorativ ne aduce cu gândul la rolul magic al luminii, capacitatea ei de transformare artistică și de „colorare” emoțională a diferitor spații arhitecturale. În rezultatul cercetărilor, psihologii au constatat că chipul artistic al unui interior îl formează nu atât mobilierul și decorul, cât lumina – intensitatea ei, cromatica ei și repartizarea ei în spațiu. Tot mai des este folosit de către specialiști termenul – designul iluminării, subînțelegându-se un sistem de corpuri de iluminat, care concomitent rezolvă problemele funcționale, estetice, emoționale și decorative ale unui interior [5].

Dacă avem drept scop să creăm cu ajutorul luminii, într-un interior, diferite înscenări – situații decorative și emoționale, trebuie să știm că diferite surse de lumină pot crea diverse stări emoționale. Aici contează componenta spectrală a luminii. Cu cât e mai mare temperatura de incandescență și e mai mare componenta albastră a spectrului, cu atât ochiul percepe mai clar obiectele înconjurătoare. Și invers, sursele de lumină cu temperatură mai joasă slăbesc claritatea conturilor obiectelor. O atmosferă mai accentuată, mai de sărbătoare o pot crea sursele de lumină de tip halogen și cele

fluorescente. În general, pentru a organiza corect iluminarea unui ambient, este necesar de la bun început de proiectat ce fel de emoții vor domina fiecare spațiu și numai apoi de montat sursele de lumină corespunzătoare. Dar este posibilă și o iluminare combinată, ce include în sine diferite variante și permite de a schimba la dorință starea emoțională.

Un aspect cu totul deosebit poate căpăta un interior cu accente clare de lumină pe obiecte de decor – statuete, acvarii, plante decorative, etc. Această variantă poate avea un efect dublu. Pe de o parte, sunt scoase la iveală cu ajutorul luminii elementele decorative ale interiorului, pe de alta, pe peretele din spate poate apărea un joc original de umbre – alt fel spus un teatru al umbrelor. Sau, de exemplu, în alte cazuri lumina decorativă poate interacționa cu elementele interiorului, scoțând în evidență unele din ele și atenuându-le pe altele. Căzând sub anumit unghi, lumina transformă aspectul acestor elemente de interior, poate să apropie un obiect din colțul îndepărtat sau să-l învăluie în umbră și să-l îndepărteze. Lumina poate schimba vizual chiar și geometria interiorului, transformând de exemplu, un spațiu dreptunghiular, în unul pătrat, accentuând printr-un fascicul luminos, peretele îndepărtat [8].

Un foarte important mijloc expresiv al iluminatului decorativ este cromatica lui. Iluminatul decorativ colorat este un caz special de interacțiune a luminii și culorii când ele se contopesc formând lumina-culoare. Acest lucru este obținut de obicei prin trecerea luminii albe prin diverse filtre colorate. Lumina-culoare crează efecte cromatice exclusive, care nu pot fi obținute pe altă cale – nici prin aplicarea materialelor colorate, a pigmentilor sau a altor coloranți. Culorile locale ale interiorului sunt transformate în acest caz în mod radical, formând un „tablou” iluzoriu. Lumina cromatică colorează diferite suprafețe în mod diferit. Așa bunăoară suprafețele acromatice (albe sau sure) capătă nuanța luminii. Obiectele roșii fiind luminate cu culoare roșie devin mai aprinse, iar cele verzi, de exemplu, își pierd nuanța, devin acromatice, aproape negre.

Lumina colorată este un mijloc excelent de formare a chipului artistic al unui spațiu arhitectural. O posibilitate importantă în acest sens este variabilitatea iluminării ce poate fi obținută conform unui anumit scenariu. În procesul schimbării permanente a impresiilor provocate de lumina/culoare – obiectele, elementele volumetrice din interior, pot căpăta forme și imagini originale și total neobișnuite. Scenarii de acest gen au loc de obicei în teatre, săli de concerte, cluburi, discoteci, etc. [4, p. 41].

Din cele expuse reiese că prin acțiunea reciprocă a luminii și culorii se pot rezolva mai multe probleme în designul interiorului. În primul rând, sursele de lumină trebuie alese în așa mod, ca să se creeze condiții optime de percepere corectă a cromaticii spațiului. Mai apoi prin aplicarea mai multor surse de lumină se poate obține o rezolvare cromatică mai variată, mai expresivă, îmbogățită cu o mulțime de nuanțe și reflexe. Cu ajutorul accentelor de lumină și culoare pot fi evidențiate anumite elemente ale interiorului, pot fi subliniate calitățile decorative specifice ale materialelor de finisare, și în sfârșit poate fi sustrasă atenția de la unele momente mai puțin reușite ale designului interiorului [4, p. 40].

Un caz mai special de iluminare decorativă are loc în spațiile arhitecturale cu vitralii. Vitraliul este o tehnică a artei monumental-decorative ce constă dintr-o structură plată (de obicei din fire de plumb) în care sunt prinse forme din sticlă colorată. Servind ca fereastră sau perete dispus spre exterior, vitraliul lasă să treacă prin el lumina, care, în rezultat, capătă cromatică concepută inițial de autor. Această lumină colorată formează impresia de spațialitate, atmosferă cromatică, chipul artistic al interiorului și în general un aspect deosebit. Arta vitraliului cunoaște o perioadă de înflorire între secolele XIV – XV, marcată de apogeul stilului gotic [1]. Și în zilele noastre acest gen de artă decorativă este pe larg folosit mai ales în designul interioarelor în stil neogotic.

În concluzie putem afirma că iluminarea decorativă, în special lumina colorată, este un mijloc excelent de formare a chipului artistic

al unui interior, deschide largi posibilități pentru diverse experimente în designul iluminării și contribuie la aceia ca spațiile ambientale să devină mai originale, mai confortabile și mai plăcute.

Bibliografie

1. Săndulescu-Verna, C., *Materiale și tehnica picturii*, ed. Marineasa, Timișoara, 2000.
2. Кириллова, Л. И., Покровский, И. А., Рожин, И. Е., *Композиция в современной архитектуре*, Стройиздат, Москва, 1983.
3. Лаврентьев, А., *История дизайна*, Москва, Изобразительное искусство, 2006.
4. Степанов Н. Н., *Цвет в интерьере*, изд. „Вища школа”, Киев, 1985.
5. Шимко В., *Основы дизайна и средовое проектирование*, Архитектура-С, Москва, 2007.
6. www.amenajeri-interioare.com
7. www.romstal.ro
8. www.Svetnadom.ru

ASPECTE EVOLUTIVE ALE TAPISERIEI ARTISTICE ÎN SEC. XX

Vasile GRAMA, lector superior

Summary

The beautiful and many accomplishments that took place with the passage of time in the tapestry are remarked and appreciated by all the lovers and promoters of this wonderful field illustrating a special activity and spiritual dedication. The most important fact, or rather the main pillar, of contemplating wonderful works of art is the creator's inner and emotional attitude.

Dezvoltarea tapiseriei artistice în prima jumătate a sec.XX are la baza ei așa mijloace de expresie artistică ca *alegoria și simbolul*. În esența sa universală, omul ca motiv compozițional, este plasat în centrul acestei structuri plastice, și tot prin el se crează acea legătură

trainică și organică cu natura. În a doua jumătate a acestui secol demarează perioada decorativismului, apar tapiserii care sunt create în baza compozițiilor decorative. Reieșind din analiza etapelor evolutive a artei textile, se poate concluziona că tapiseriile contemporane îi sunt caracteristice căutările unor forme inovatoare îmbinate în mare măsură cu principiile și metodele tradiționale de realizare complexă.

Dintre principalele căi de dezvoltare ale tapiseriei pot fi menționate următoarele:

a) una dintre cele mai îndrăznețe căi de creare a formelor noi este cea a experimentului și inovației. Ea presupune evoluția designului textile, de la forme plate și cele factual-reliefate spre cele volumetrice și volumetric-spațiale;

b) reformările fundamentale în domeniul artizanatului tradițional. Aici, locul principal de exprimare revine materialului aplicat; căutările în domeniul elaborărilor de noi structuri și facturi cu o aplicare vastă a materialelor netradiționale;

c) modernizarea tehnologică a țesutului propriu-zis;

d) are loc o amplă trecere de la o artă aplicată la cea monumentală;

e) tapiseria are capacitatea de a influența aspectul arhitectonic de creare a spațiului ambiental;

f) are loc selectarea și simbioza diferitor aspecte și tehnici textile care aparțin diverselor epoci și școli naționale [8].

În acest context interacțiunea tapiseriei și a interiorului arhitectural se dezvoltă în următoarele direcții:

- de la suprafață plană către suprafață volumetrică;

- de la suprafața peretelui către construcții parțiale, de sine stătătoare;

- de la tabloul țesut și atârnat, montat pe perete (tapiserie murală după Lucrat) către pictură murală nomadă sau mural - nomadă;

- de la accentul pasiv-decorativ a goblenului de perete către evoluția constructivă a acestuia ca fenomen al plasticii active;

- apariția reliefului pictoral-plastic și, anume separarea acestuia pe perete, la început sub formă de culise, simplă cortină, pentru a deveni o structură absolut separată de perete. În ultimii ani a fost observat fenomenul de reîntoarcere a goblenului către suprafața peretelui, și anume acele principii, care au stat la baza creării, apariției lui [2].

Odată cu renașterea tapiseriei ca tehnologie, mijloc plastic și artistic, apare o nouă fază în raportul dintre țesător și cartonul de tapiserie. Dacă până la renaștere, țesătorii executau tapiseriile deseori direct de pe schițele pictate în ulei, acum în atelier este adus cartonul numerotat, în care „...*din imagine nu se mai propune decât conturul obiectiv al formelor, ceea ce pentru noi constituie imaginea, adică valorile, culorile și contrastele — toate acestea nu mai sunt codificate*” [5]. După părerea lui Lurcat, aceasta este o metodă eficientă pentru a evita pericolul de introducere în țesut a principiilor picturii în ulei.

Conștienți de problemele acestei arte, creatorii reduc tapiseria în actualitate, prin aceasta marcând recuperarea unui din cele mai nobile domenii artistice. Analiza evoluției etapei clasice a tapiseriei în secolul al XX-lea contribuie la precizarea trăsăturilor ei distinctive care definesc și o diferențiază de tapiseria practică în prezent.

Așfel, se poate de remarcat că tapiseria tradițională „clasică” este o realizare artistică și funcțională, efectuată pe suport în tehnica „*haute ori basee lisse*”, realizată în plan bidimensional cu valori decorative, utilizând materialul și limbajul ei specific.

Tapiseria modernă denotă înnoirea tehnologiei clasice. Tot mai frecvent se recurge la procedeele: *țesut pe formă, pășitul pe deasupra, la aspect mixt sau tehnica de autor*. De rând cu fibrele textile tradiționale, se întrebuițează materiale de origine vegetală, artificială și sintetice [9].

Ca mod de expresie, artiștii folosesc în procesul realizării operelor următoarele materiale: in, păr de cal, lână mițoasă, fibră sintetică, bucăți de blană, frânghii, polistiren, bucăți de sticlă, lemn și chiar piatră. Se apelează frecvent la sisal (fibră textilă obținută din frunzele plantei sisal – cultivată în regiunile tropicale), care a fost utilizată inițial cu funcție decorativă, apoi a devenit, de rând cu lâna, material textil.

Evident prin extensiunea sa semantică, noțiunea de tapiserie își pierde conținutul inițial. Extinderea continuă a noțiunii de tapiserie are loc odată cu depășirea treptată a limitelor tradiționale în acest domeniu. Impunerea noilor termeni în tapiserie poate fi urmărită concomitent cu schimbarea statutului Bienalei de tapiserie din Lausanne (Elveția), care este un centru permanent de informare asupra artei țesutului în trecut și prezent.

Astfel, Bienala I (1962) de tapiserie, revalorifică conceptele clasice ale domeniului, conferindu-i o notă de modernitate. Dominată de școala franceză, care prelungește într-un limbaj modern formele și principiile de bază ale tapiseriei, Bienala în același timp, nu admite decât procedeele *haute și basse lisse*.

Regulamentul Bienalei II (1965), pe lângă tehnicile clasice, permite apariția și broderiei, introducând și o secție dedicată experimentelor. Iar a III-a Bienală (1967) este deja dominată de cercetări și de experimente în domeniul țesutului, demonstrând noi tendințe și totodată, abordând noi termeni ce vor diferenția creația contemporană de cea tradițională.

În acest mod, transformările profunde ce au avut loc în arta tapiseriei, noile ei aspecte și caracteristici au necesitat definirea ei prin termenul „*noua tapiserie*”, însă aceasta nu este unica tentativă de definire a complexității direcțiilor apărute în arta tapiseriei.

A III-a Bienală, moment hotărâtor în evoluția acestuia, demonstrează apariția construcțiilor spațiale țesute care au fost numite *plastică textilă*, formând deosebiri compoziții textile complexe, compoziții obiectuale [4].

Una din trăsăturile caracteristice ale acestei inovații este dispariția cartonului. Majoritatea artiștilor încep să creeze direct în țesătură realizându-și concepțiile în mod independent. Astfel, tapiseria nu se mai limitează la purul artizanat, ci devine o autentică operă de artă, artistul este cel care concepe opera și o realizează fără a apela la ajutorul unui țesător. Ca rezultat se obține acea stare de creație, când activitatea maestrului nu mai este doar o „punte” între idee și rezultatul ei, ci un proces unitar, trăit din plin. Implicarea în acest proces prezintă o deosebită importanță.

Lucrând direct în material, artistul are posibilitatea de a interveni în procesul elaborării lucrării cu anumite modificări, de a experimenta diferite procedee de realizare a concepției sale. Uneori construcția frapează prin masivitate, alteori prin finețea și suplețea ajurului. În acest mod, pe lângă metoda tradițională, unde fibra acoperă totalmente urzeala, artiștii experimentează multiple sisteme de țesere: când ajurul transparent se împletește cu factura brută; microfragmentele minuțios lucrate se îmbină cu macrostructura mășcată a bătelii [7].

Dacă procedeele clasice ale tiparului aveau zeci de fire pe un centimetru pătrat, atunci în țesăturile contemporane deosebim deseori mărirea, ca prin lupă a diferitor fragmente textile, detalii, structuri. Este evidentă și tendința asociativă aplicată de țesători, întrepătrunderea bizară a umbrei și luminii, involburarea ciudată de nori, aplicarea structurilor biologice mărite ce amintesc sistemul capilar al organismului viu, țesături musculare, etc.

Opera textilă părăsește peretele pentru a ocupa spațiul ambiental și pentru a experimenta în o nouă dimensiune. Ea se manifestă sub diferite aspecte: configurări complexe de spațiu, obiecte textile, ambiente textile, contribuind respectiv la apariția noilor noțiuni ca: *sculptură de fibre* și *ambient textil* (environnement) [1].

Revitalitatea tapiseriei s-a produs în creația artiștilor plastici din întreaga lume. În această ordine de idei, identificarea unei

denumiri mai adecvate pentru noile forme evolutive ale tapiseriei rămâne o problemă deschisă, tot așa cum este deschisă calea spre inovație continuă a artiștilor entuziaști. Demersul progresiv al artei textile, diversă și efervescentă în formele ei noi, va căuta mereu soluții esențiale de valorificare a recentelor ei ipostaze. În procesul continuu de modificare a structurii și viziunii sale, tapiseria, evadând în spațiu, își profilează multiplele aspecte într-o amplă varietate de expresii.

Oprindu-ne asupra problemelor de categorisire a acestor noi forme, trebuie de remarcat faptul că specialiștii recurg la diferențierea a două categorii de bază: *tapiseria murală*, numită plană sau bidimensională și *tapiseria tridimensională*, numită spațială sau volumetrică [3].

Conform specificului artei decorative, tapiseria posedă o dublă funcționalitate: decorativă și utilitară. Dar, depășind primatul său funcțional – decorativul, unele opere comportă noi modulări compoziționale și structuri plastice, pentru a realiza anumite obiective aplicative, utilare. În acest caz, asemenea trăsături cu caracter declarat funcțional vor fi diferențiate ca forme tipologice în contextul clasificării genului. În consecință, apare specifică existența următoarelor forme tipologice ale artei textile contemporane:

- *monumentală* – această formă tipologică cuprinde tapiseriile murale și cele spațiale, ambientale, ce au sarcina de a acompania plastic spațiile arhitecturale vaste ale edificiilor publice;

- *decorativ-funcțională* – această formă include operele cu destinație concretă de a delimita un spațiu cu panouri textile, a forma culise, a exercita funcția de savant, a servi drept cuverturi pentru mobilă, dușumea etc.;

- *decorativă* – această formă înglobează opere textile de orice categorie bidimensională, ce împodobesc interiorul unei încăperi și servesc drept element decorativ al unui ansamblu spațial și plastic, exercitând concomitent funcția vizual-contemplativă de operă de

artă. La această tipologie se referă și tapiseria camerală de mici dimensiuni, elaborată conform principiilor artei de șevalet;

- *expozițională* – forma dată include opere textile detașate de orice determinare exterioară, care au la bază expresia plastică, improvizația liberă, creativă și sunt calificate doar ca obiecte cu valoare estetică. În acest caz, tapiseria subordonează originalele funcții ornamentale, iconografice, termice sau acustice ale preocupărilor pur plastice, fiind destinată în special expozițiilor de creație [6].

Istoria tapiseriei profesionale din Republica Moldova este relativ scurtă, deși meșteșugul artistic al țesutului s-a afirmat aici de-a lungul secolelor. Odată cu regenerarea meșteșugurilor artistice și apariția fabricilor de textile, a devenit necesar angajarea în acest domeniu a artiștilor plastici profesioniști, dintre care s-a impus în mod deosebit Serghei Ciocolov, Ion Postolachi, Gheorghe Filatov, Nelly Serova, Valentina Poleakova etc [7].

Artiștii profesioniști caută noi căi de sinteză a artei populare cu arta decorativă. Promovatoarele a acestei orientări a fost Maria Saca-Răcilă, creația căreia reprezintă unul dintre cele mai interesante modele de tapiserie din Republica Moldova. Operele Elenei Rotaru reflectă o etapă de incontenstabilă expresie stilistică, reflectând o etapă de o deosebită strălucire în creația artistei. Tapiseriile realizate în acești ani sunt dintre cele mai reușite opere și, bineînțeles, piese de excepție în tapiseria din Republica Moldova. Elaborează într-o viziune personală și astfel de artiști profesioniști în arta tapiseriei ca: Silvia Vranceanu, Valeriu și Anaid Kulicenko, Liudmila Goloseva, Olga Orihovskaia, Anatol Klimov, Valentina Bodrova și alții.

În anii 1985-1990 se afirmă un grup nu prea mare de artiști plastici din tânăra generație – Andrei Negură, Iurie Ciobanu, Ecaterina Ajder, Liudmila Șevenco, Felicia Baltă-Savițchi, Vasile Grama, Ala Uvarova, Olimpiada Arbuș și alții, care reprezintă tradiția tapiseriei naționale, unii dintre ei exersând și influențe ale altor școli de tapiserie [7].

Analizând arta tapiseriei profesioniste se poate de afirma că tapiseria contemporană este o ramură textilă polifuncțională cu un diapazon larg de categorii, distinctă prin materialul și tehnicile de execuție.

Istoria omenirii ne-a lăsat un număr semnificativ de opere artistice, de aici rezultă văditul interes al popoarelor străvechi pentru frumos. Deși, creau înainte de toate lucrări pentru uz personal, aceasta a reprezentat o ramură semnificativă și fructuoasă care, odată cu trecerea anilor, dădea roade tot mai bogate și mai frumoase, ca astăzi să beneficiem de mijloace tot mai diverse de exprimare, neobișnuite, nonconformiste.

În baza observărilor făcute asupra naturii, realității, omul, înconjurat de mediul culorilor observă și simte o acțiune colosală de exercitare a legităților de frumos. Astfel, este lesne de conceput o reprezentare a celor simțite prin elaborarea formei conținutului trăirilor creatoare, de a urma principiile esteticului și frumosului.

Bibliografie

1. Constantin, Paul, Mica enciclopedie de arhitectură, arte decorative și aplicate, București, 1979.
2. Kuenzi, Andre, La Nouvelle Tapisserie, Geneve, 1973.
3. Laurousse Grande, Dictionnaire encyclopedique en deux volumes, Paris, 1970, v.II.
4. Liardon, Pierre-Henri, Lausanne. Centru Internațional al Tapiseriei, Arta, 1969, nr. 14.
5. Petrescu, Paul, Motive decorative celebre, Editura Academiei, București, 1971.
6. Prassinis, Mario, Tapiserie și limbaj, în română de Irina Fortunescu, București, Arta, 1978, nr. 6.
7. Simac, Ana, Tapiseria contemporană din R. Moldova, Știința, Chișinău, 2001.
8. Tapiserii franceze, București, 1966.
9. Uvarova, A., Metodologia aplicării bazelor compozitiei 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.

DESIGNUL ILUMINĂRII CA ASPECT ARTISTIC AL DECORĂRII SPAȚIILOR INTERIOARE

Rodica SPĂȚARU, lector



*Simplitatea este în sine o
complexitate - și trebuie să te
hrănești cu esența, ca să poți să îi
înțelege valoarea.
Constantin Brâncuși*

Summary

Light is very important in the interior design, whether we are talking about private residences, or we are talking about restaurants, offices or shopping centers. Over time, light becomes known being the fourth dimension of architecture. It influences not only the way we think and feel, but also the way we occupy a certain space. Depending of the light, certain rooms can borrow a dramatic note, while others can be immersed in a pleasant penny. Light can emphasize the depth of space, but projecting light on specific areas of a room will affect the way we move through that room. Several studies have been conducted in this field. It has been agreed that lighting affects the productivity at work. There are different rules, normative and design concepts for lighting installations. With modern solutions, a room can be illuminated entirely or partially. Low brightness makes the rooms look smaller, while the bright light gives the illusion of ample space. To create the impression of a generous interior space, the walls may be illuminated additionally without switching off in the room the general source of light.

Un studiu efectuat de Societatea Americană de Design Interior a arătat că 68% dintre angajați se plâng de iluminatul de la locul de muncă. Un alt studiu elocvent a fost efectuat la sfârșitul anilor '80, în

care sistemul de iluminare dintr-un oficiu poștal din Reno, Nevada, SUA a fost renovat pentru a fi mai prietenos pentru lucrătorii din interiorul clădirii. Acțiunea a dus la economisirea de energie în valoare de peste 50.000 de dolari pe an, însă adevărata îmbunătățire a venit din partea productivității lucrătorilor. Aceștia au devenit cei mai productivi angajați ai oficiilor poștale din tot vestul țării, operatorii de mașini au avut o rată mult mai mică de eroare, iar toate aceste îmbunătățiri au generat venituri anuale mai mari cu 500.000 de dolari.

Acesta nu a fost, însă, un caz izolat, iar toate companiile care au apelat la un sistem modern de iluminat au cunoscut o creștere substanțială a productivității. Acesta este și motivul pentru care tot mai multe spații de birouri, magazine și alte spații comerciale sunt dotate cu astfel de soluții pentru iluminat, care par desprinse din viitor. De aici și concluzia că iluminarea poate acționa. Folosirea corectă a iluminării dă rezultatele dorite în oricare spațiu al interioarelor. De aceea sistemele moderne de iluminat sunt tot mai căutate de designerii de interior și de proprietarii locuințelor care au înțeles importanța iluminatului în propriile case.

Există diferite reguli, normative și concepte de proiectare ale instalațiilor de iluminare. Cu ajutorul soluțiilor moderne, o încăpere poate fi luminată în totalitate sau doar parțial. Luminozitatea slabă face încăperile să arăte mai mici, în timp ce lumina puternică oferă iluzia spațiului amplu. Pentru a crea impresia unui spațiu interior generos, pereții pot fi iluminați suplimentar, fără a întrerupe sursa generală de lumină din încăpere.

Din ce în ce mai mulți designerii de interior recomandă și iluminarea unui anumit obiect din încăpere, precum o vază mare, frumos ornată, sau un tablou. Aceste obiecte vor constitui punctul de atracție a privirii din camera respectivă.

Lumina trebuie să servească întotdeauna unui scop precis. Spre exemplu, lumina trebuie să fie puternică în camerele de lucru și mai difuză în dormitor. În plus, designerii și proprietarii trebuie să se

gândească întotdeauna cum anume și-ar dori să arate casa și care sunt elementele pe care vor să le sublinieze cu ajutorul luminii [8].

Pentru o iluminare corectă e necesar să fie selectate obiectele sau corpurile de iluminare. Putem menționa că corpurile de iluminat sunt sursa vieții, optimismului și a confortului, lumina este unul dintre cei mai importanți factori și formă de expresie a gustului pentru frumos. În prezent corpurile de iluminat nu exercită doar simpla funcție de vizualizare pe timp de noapte, ci au devenit adevărate accesorii ce au rolul de integrare a tuturor elementelor dintr-un interior contemporan. Piese de iluminat sunt considerate de către specialiștii în domeniu amenajărilor interioare drept cele mai importante procedee de decorare.

O mare însemnătate în organizarea corectă a iluminatului artificial are selectarea și instalarea corectă a corpurilor de iluminat, care trebuie să corespundă cerințelor de protecție a muncii, să fie rezistente, trainice și comode la exploatare. Un alt factor important al iluminării o are culoare luminii.

Lumina poate fi: caldă, rece, neutră în dependență de temperatură.

- lumină caldă – de culoare gălbuie, se utilizează în cazul realizării unui interior cu o iluminare scăzută (ex: dormitor, zonă de circulație etc);

- lumină rece – de culoare albastră, se întrebuințează în cazul unui nivel înalt iluminat în zonele unde se desfășoară diverse activități cu un nivel sporit de concentrare intelectuală (ex: odaie pentru copii, birou, zonă de lucru în bucătărie etc.);

- lumină combinată (neutră) – de culoare albă, se utilizează în cazul solicitării accentuării gamei cromatice a culorii puternice în scopul păstrării percepției vizuale optimale;

Din acest motiv este recomandat la etapa de selectare a finisajelor combinarea (vizualizarea) acestora sub iluminarea artificială a pieselor de iluminat care vor fi utilizate în decorarea interiorului aflat în proiectare. Iluminarea artificială trebuie să

asigure anumite condiții igienice, și anume: o intensitate luminoasă corespunzătoare activității, evitarea umbrelor și a strălucirii excesive, uniformitatea în timp și spațiu, evitarea încălzirii atmosferei, un spectru luminos cât mai apropiat de cel al iluminatului natural.

Tot prin intermediul iluminării, proiectanții în domeniu valorifică particularitățile spațiului proiectat unde un loc de bază îi revine proporțiilor, clar-obscurului, contrastului format între umbră și lumină, gama cromatică. Iluminarea incorectă a unui spațiu provoacă un efect de descreștere a potențialului activității umane ce duce adesea la acțiuni nocive.

Gama cromatică și configurația corpurilor de iluminat ale interioarelor contemporane trebuie selectate în urma unei studieri ample a proprietăților acestora. Un ansamblu de iluminat contemporan are ca scop exercitarea concomitentă a unor cerințe:

- de bază – îndeplinirea însărcinării vizuale în condiții optime funcționale;
 - secundare – mbunătățirea spațiului (psihologic, estetic etc.)
- [9].

Utilizarea luminii este un element deja integrant în artă, arhitectură și design. Corpurile de iluminat au puterea de a schimba dramatic aspectul unei locuințe. Incorporarea elementelor de iluminat într-o casă poate modifica ambianța, de la curat și modern la cald și rustic, creând stări specifice și consolidând culorile și texturile.

Tipurile surselor de iluminat, dar și amplasarea acestora sunt aspecte foarte importante în designul interior, fiind în strânsă legătură cu gama coloristică, dimensiunile încăperilor, lumina naturală disponibilă, dar și cu piesele de mobilier și decorațiunile interioare utilizate pentru fiecare interior. De aceea sunt stabilite unele principii clare de iluminare în designul interior.

Aceasta este prima întrebare la care trebuie să găsim un răspuns pentru a putea crea un proiect bun de iluminat al unui interior. Există mai multe tipuri de iluminat interior, însă 4 tipuri de bază ar trebui folosite pentru un bun iluminat interior. Acestea sunt:

Iluminatul general

Iluminatul general definește spațiul interior, oferind o lumină potrivită pentru întreaga încăpere și asigurând astfel mișcarea în condiții de siguranță și confort. Iluminatul general este foarte important în orice încăpere, asigurând principala sursă de lumina artificială.



Imagine - Iluminatul general

Iluminatul ambiental

Iluminatul ambiental este utilizat pentru zonele mai puțin definite ale unei încăperi, cu un nivel scăzut al iluminatului general. Spre exemplu, nișele din interiorul unei încăperi sau holurile sunt zonele perfecte pentru un iluminat ambiental. *Imagine – Iluminatul ambiental*



Iluminatul accent

Iluminatul accent este perfect pentru evidențierea anumitor obiecte dintr-un interior. Este un tip de iluminat foarte eficient pentru a pune accent pe anumite piese decorative precum tablouri, elemente arhitecturale de interior. Iluminatul accent ajută la crearea unei stări de spirit, dar și pentru a oferi o tentă de senzațional în decorarea spațiului interior.



Imagine – Iluminatul accent

Iluminatul decorativ

Iluminatul decorative este un tip special de iluminat, și aceasta în special datorită faptului că fiecare dintre cele trei stiluri prezentate mai sus se pot transforma într-un iluminat decorativ. Spre deosebire

de celelalte stiluri, iluminatul decorativ captează atenția asupra sa, fiind adesea elementul central al unei încăperi. Un candelabru spectaculos sau un lampadar cu un design atipic pot fi elemente de design și surse de iluminat decorativ în același timp.



Imagine – Iluminatul decorativ

Regulile de bază ale unui iluminat interior bun

În proiectarea surselor de iluminat interioare există câteva reguli de baza. În primul rând, se stabilește nivelul de iluminare corespunzător fiecărei încăperi. În raport cu sistemul de iluminat ales, dar și cu suprafața încăperii, proiectantul va stabili necesarul de lumină pentru fiecare încăpere, conform calculului. O altă regulă esențială este amplasarea surselor de iluminat. Pentru un iluminat eficient este necesară crearea unui echilibru al luminii, o răspândire eficientă a acesteia prin fiecare încăpere, dar și o trecere perfectă a luminii de la o cameră la alta. Pentru a putea obține un iluminat echilibrat într-un interior este necesară identificarea principalelor activități și puncte de interes din aceasta. Orice cameră cu mai multe elemente central va fi mai interesantă din punct de vedere al designului luminilor și mai echilibrată. Iluminatul interior este în strânsă legătură și cu gama cromatică utilizată. Acesta poate spori sau scădea intensitatea culorilor folosite într-un interior.

Corpurile de iluminat

Industria corpurilor de iluminat a evoluat foarte mult în ultimii 20 de ani, oferind soluții complexe pentru iluminarea unui spațiu interior. Există mai multe categorii de corpuri de iluminat, fiecare dintre acestea servind unui anumit tip de iluminat. Astfel, avem:

- Corpurile de iluminat fixe – în această categorie regăsim: candelabre, lustre, pendule, plafoniere, aplici, spoturi și sisteme de spoturi, sisteme încastrate în plafon, pardoseală sau aplicate pe perete.

- Corpuri de iluminat de sine stătătoare, aici regăsim: veioze, lămpi, lampadare, proiectoare mobile.

Iluminatul cel mai des întâlnit astăzi este cel decorativ, oferind soluții estetice deosebite pentru orice interior. Acesta este un lucru foarte bun, însă întotdeauna înaintea alegerii unui corp de iluminat trebuie de ținut cont de necesarul de lumină pentru camera în care se dorește să îl amplasăm și de tipul de iluminat pe care îl dorim [10].

Iluminarea în oricare tip de spațiu fiind o lucrare arhitecturală comercială sau de rezidență, metoda de calcul a *lumenilor** necesare pentru iluminarea spațiului respectiv este aceeași.

Lumen

Termenul de specialitate *lumen* reprezintă măsurarea luminii emise de o sursă, fie că este LED, fluorescentă, halogen, sau incandescentă. Aceasta este cunoscută și sub numele de „*luminozitate*” sau „*emanarea luminii*”. Ca și punct de referință, un bec cu lumina incandescentă de 100W generează aproximativ 1500-1700 de lumeni.

BRIGHTNESS	450 lumens	800 lumens	1100 lumens	1600 lumens	2600 lumens	5800 lumens
LED	6W	9-10W	13W	16-18W	24W <small>special high voltage lamps</small>	45W
CFL	8-9W	13-14W	18-19W	23W	40W	85W
Regular incandescent	40W	60W	75W	100W	150W	300W
Halogen	29W	43W	53W	72W	150W	300W

Watt

Termenul de specialitate Watt arată procentul de energie electrică ce este consumat de un bec pentru a ajunge la luminozitatea dorită. Fiecare sursă de lumina are un raport *lumen/watt* diferit.

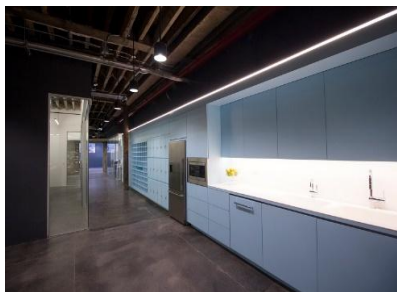
Imaginea – În tabel este prezentat lumenii ca măsură, pentru a asigura suficientă lumină într-un anumit spațiu.

Randament

Un bec produce un anumit număr de lumeni pentru fiecare watt pe care îl consumă. Cu cât acest număr este mai mare cu atât becul dă un randament mai bun. Teoretic sunt preferate becurile care oferă suficientă lumină la un consum cât mai mic.

Pentru a stabili un calcul se măsoară spațiul care are nevoie de lumină. După ce este cunoscut numărul de metri pătrați, se calculează cât de intens este necesar să fie iluminat spațiul dorit.

Lumina unui lumen cade întotdeauna linear pe un metru pătrat. În acest fel se calculează ușor necesarul de lumeni folosiți pentru a ilumina o încăpere, în funcție de intensitatea dorită și de mărimea spațiului respectiv. Este foarte important să ținem cont de mai mulți factori atunci când sunt selectate lămpile sau becul potrivit pentru oricare spațiu întunecat. Fiecare interior are dimensiunea și accesul la lumina naturală. Totodată mobila, accesoriile, culoarea pereților și alte obiecte din interiorul unei încăperi acționează în mod direct gradul de iluminare a spațiului respectiv.



Imaginea – Calculele de lumeni pentru spațiu

Calculele sunt influențate de toți acești factori. Definitiv în luarea deciziei de cumpărare este dorința personală. Astfel, un spațiu iluminat puternic se face un adaos de 10, 20 % la calculul inițial. Important este ca iluminarea spațiului să corespundă cerințelor și funcționalității spațiului [11].

Bibliografie

1. Bianchi, C., Tehnica iluminatului, (Curs UTCB), 2006.
2. Buzdugan, R., Iluminatul în arhitectură, (P 2008).
3. Pana, Cristina, Iluminat artificial: teorie si aspect de proiectare. Editura „Ion Mincu”, București, 2011.
4. Дамский, А. И., Осветительная Арматура, Из. Академий Архитектуры, 1989.
5. Кэтрин, Соррел, Пространство и свет в современном интерьере, Из. Кладезь, 2007.
6. Maureen, Mitton, Interior Design Visual Presentation, Ed.Wiley, 2012.

7. SNiP 23-05-95, Iluminatul natural si artificial (SNiP II-4- 79). Referințe 43. Wikipedia. Bibliotecă accesibil pe: <http://www.wikipwdia.ro>
8. Articol realizat împreună cu philips.ro, <https://www.casalux.ro/amenajari/cat-de-importanta-este-lumina-designul-de-interior/>
9. https://www.slideshare.net/Dib_ulim/articol-iluminarea-in-interior
10. Sursa_Autor: Ioana Tinca, Interior Store
11. Sursa articol: <https://www.archdaily.com/897277/how-to-determine-how-many-led-lumens-youll-need-to-properly-light-your-space>

NOȚIUNI ȘI CONCEPTE CARACTERISTICE PSIHOLOGIEI ARTISTICE

Rodica URSACHI, dr., conf. univ.

Summary

This article reveals the issue of artistic creation from the position of art psychology. Several aspects and factors of the creative process are mentioned (the creative individual with his or her way of thinking, the process, the creation result). Describe the components of the plastic language used in the process of creating a work of art, and reveal the types of approaches to the problem in the study of arts psychology.

Arta constituie cea mai impresionantă și subtilă formă de creativitate, ce provoacă permanente căutări în sfera frumosului, dar și sugerarea diverselor mesaje ce trezesc în mentalitatea receptorului gânduri, idei, aspirații, emoții și meditații. Arta este expresia creației și devine strălucirea culturii prin consumatorul de artă, cu ajutorul de amplificare a circulației ei la nivelul mai complex, decodificat, prin colpoltorii de arte. Ca expresie a creației, arta devine proces de socializare prin intermediul culturii, expresie a culturii și civilizației pe care le armonizează în beneficiul consumatorului [7, pag. 9].

În articolul dat, autorul a încercat să detecteze specificul opticii artistice în perceperea mediului, a cauzei formării acesteea. Reperul este pus pe analiza factorilor subiectivi și pe mijloacele prin care se manifestă artiștii, inclusiv și viziunile profesionale. Interes prezintă și aspectul psihic al procesului de creație, și mecanismele filozofice de interpretare caracteristice ale artiștilor, precum și principiile de influență vizuală asupra spectatorului. Deoarece psihicul artistului se află într-un proces continuu de căutare a obiectivelor filozofice, ca mijloace ale soluționării problemei creative, prioritatea în metodele de cunoaștere a acestui fenomen a fost acordată persoanelor concrete, dar și proceselor filozofice, care formează personalitatea și o motivează să-și realizeze ambițiile profesionale [13, pag. 182].

Modul de gândire al omului contemporan nu este pur și simplu reformat... acest mod s-a divizat în viziuni filozofice și limbaje culturale de exprimare. În prezent, se observă trecerea conștiinței din ipostaza „uneltelor” circumstanțelor istorice, în ipostaza „managerilor” ale acestor circumstanțe. Acest „salt” permite comutarea calitativă a viziunii plastice subiective a individualității, depistând sursa obiectivă care provoacă formarea sa, concomitent evaluând actualitatea acestei viziuni (Spre exemplu, Pablo Picasso, Salvador Dali ș. a. provocatori ai decalajului mentalo-vizual, cercetează limitele percepției vizuale și senzoriale, caută noi metode de interpretare a realității obiective. Majoritatea moderniștilor, pentru a depăși legile optice, apelează la principii convenționale, fragmentând imaginea, divizând-o în aspecte, unghiuri, suprafețe.

Arta, în acest sens, servește mai mult ca o platformă de remediu și autoidentificare senzorială, decât o metoda științifică de explicare a fenomenelor sociale.

Referitor la problema studierii artei sub aspect psihologic se poate menționa că încă în perioada antică, unii gânditori, au încercat să-i dea o explicație. Cineva se interesa de suflet (Platon, 427 î. e. n.), de caracterul uman (Teofrast, 372 î. e. n.), de temperament

(Hippocrate, 460 î. e. n.), cineva era preocupat de problema conștiinței (Plotin (205 e. n.), Aureliu Augustin (354 e. n.), Rene Descartes, 1596), a rațiunii, (Toma de Aquino, 1225, Italia), a reacțiilor nervoase (Avi Cena (Ibn Sina, 980) sau a iraționalului animalic și raționalului divin; a importanței factorului social asupra individului (Francise Bacon, 1561) etc.

Psihologia artelor este menită să stabilească legitățile generale ale tuturor tipurilor de activitate artistică, să descopere mecanismele de formare ale personalității creatoare, să analizeze variate forme de acțiune ale artei asupra omului.

Latura forte a psihologiei artistice constă în posesia metodologiei experimentale și a posibilității de edificare a concepțiilor pe baza nu doar a observațiilor și concluziilor, dar și a factorilor obținuți experimental. Anume această direcție accesează mecanisme concrete și diferențe particulare subtile, în percepția și influența artistică.

Se pot deosebi următoarele abordări în studierea psihologiei artistice:

- **Artcentristică.** În centrul atenției se situează opera de artă, comparată cu un Sfinx taciturn, în jurul căruia se agită receptorii, în speranța de a-l face să cuvânteze. Celor mai dezvoltăți acest lucru le reușește, însă restul sunt lipsiți de acest izvor de satisfacție estetică. Evident, o asemenea abordare nu este în stare să descrie interacțiunea reală dintre personalitate și produsul artistic.

- **Teoretico-normativă.** Provine din modelul normativ al plenipotențiarului, adecvatului, dezvoltatului tip de percepție estetică. În acest caz este important cât de aproape se plasează procesul de percepție față de etalon. Astfel de abordare ne poate îndepărta de analiza calitativă a diferitor versiuni de interacțiune a personalității cu opera de artă.

- **Mecanistică.** Se examinează percepția artistică, ca rezultat automat de funcționare a mecanismelor intrapsihice, dar nu și a

activității proprii personalității creatoare. Personalității i se acordă un rol pasiv.

- **Cognitiv-afectivă.** Abordare ce pune arta în corelație cu sfera emoțională umană. Emoțiile implicate în procesul artistic ajung a fi sublimate.

- **Activistă.** Privește arta drept un mecanism de transmitere a sensurilor.

- **Tipologică.** În prim plan se pune autorul, personalitatea.

În procesul studierii percepției artistice – obiect de studiu trebuie să devină procesul de trecere a conștiinței individuale a receptorului spre conștiința transcendentă, fuziunea Eu-lui cu muzica cosmică.

Natalia Lvovna Naghibina a definit trei tipuri artistice psihice:

- **Raționalist.** Artă aparține poporului. Artă educă și orientează. Propagă. Este menită maselor largi. Pasiunile sunt dirijate de rațiune. Accesibilitatea emoțională. Actualitatea tematică.

Iraționalist. Artă pentru artă. Artă deschide laturile cele mai pozitive ale personalității, implicând-o în semantica armoniei universale. Ajută persoana să se exprime. Scopul percepției artistice este fuziunea cu cosmosul sau trezirea Eu-rilor fizice și psihice. Estetizare. Expresivitate rafinată. Cultul sensibilității rafinate și a pasiunilor atotcuplătoare.

- **Combinat.** Artă este superioară rutinei zilnice, trezind sentimente, idei, provocând plăceri. Jonglează cu raporturi de imagini și emoții. Eclectizarea stilistică. Mitologizarea și modernizarea imaginarului [15, pag.1].

Autorul include în opera sa de artă gânduri, sentimente și temperament. Autodeveloparea, autocunoașterea, autoactualizarea, autoreprezentarea, autoexprimarea și alte forme de manifestare a sinelui se deosebesc în domeniul creativ mult mai pronunțat. O mare parte din operele literare, plastice și muzicale au caracter profund autobiografic (faza de „preparare” intenționată). În așa fel, artă devine o formă de autocunoaștere.

În interiorul fiecărui om domină o anumită metodă de cunoaștere, cu excepția persoanelor de tip tranzitoriu, în care se impacă ambele metode. În tipul rațional domina gândirea reflexivă, superioară emoțiilor. Tipul irațional nu este mediat de operațiunile reflexive și apreciază senzațiile și intuiția mai presus decât perceperea rațională.

Deosebiri personale ale intelectului artistic, a percepției, memoriei și gândirii, a sferei motivaționale de valori, setul viziunilor, procesul creativ și metoda de plămuire a operei... determină stilul individual al autorului, tehnica lui și limbajul de exprimare. Tipul psihologic al personalității servește baza pentru acest complex de manifestări.

Nu există personalitate artistică impasionată. Prioritatea oamenilor din sfera artistică constă, în posibilitatea de a transfigura „poftele” trupești (pasiunea, obsesia, patima) în rezonanțe psihice subtile. Diapazonul senzorial de percepție al artiștilor este mai sensibil față de fenomenele mediului, generând, constant, tablouri asociative vii și expresive, comparativ cu o persoană ordinară. Aceste imagini asociative îl „direcționează” pe autor către lăuntric, interiorizându-l, căci interpretarea subiectivă se manifestă adesea mai puternic, decât cea obiectivă.

Pe lângă factorii afectivi ce influențează personalitatea creatoare, un rol important o are și *atitudinea*, care deseori, constituie o caracteristică morală. Prin atitudine se manifestă poziția unui sau mai mulți indivizi față de un obiect, fenomen, față de mediu. Atitudinea este nemijlocit legată de apreciere. În măsura, în care un om estimează valoarea unui lucru, în acea măsură se formează atitudinea față de acest lucru. Privită de jos, este o admirație și respect, privită din față, este o atitudine de agreabilitate și parteneriat, iar privită de sus, poate ajunge o atitudine de dispreț și chiar de ignoranță. Acest set filosofic determină motivația și evoluția speciei umane.

Caracterul artistului poate fi exprimat și de forma *limbajului vizual* utilizat în opera de artă.

Pentru artiști, limbajul vizual nu este doar un mijloc de exprimare, dar și o metodă experimentală de căutare a posibilităților plastice noi.

Limbajul vizual include o serie de mijloace plastice menite să aducă la cunoștința spectatorului un mesaj.

Odată cu dezvoltarea tehnologiilor, limbajul vizual devine deosebit de complex. El posedă menirea de a desfășura, de a explica un fenomen sau de a formula, de a monta mai multe fenomene într-o singură formă, extrăgându-le esențialul.

Metafora se consideră o componentă configurativă a limbajului vizual, alături de alegorie, simbol și parabolă. Pentru cugetul unui artist – metafora este și o formă de gândire asociativă. Aceste două componente: asociația psihică și expresia metaforică se completează una pe alta și se dezvoltă reciproc. În baza metaforei se pune comparația, menită să înlocuiască lipsa unui atribut al subiectului-obiectului sau să identifice acest subiect-obiect-fenomen în termeni juridici, administrativi, științifici, morali, artistici.

Spre deosebire de o comparație obisnuită, metafora caracterizează nu doar atributele unui obiect, dar cuprinde și o situație de gen. Anume situație, căci pentru a sublinia coeficienții caracteristici acestei situații, artistul mobilizează așa elemente vizuale precum: volumul (cât durează situația în timp), eroii (personajele implicate), anturajul (arhitectura, interiorul, peisajul), dinamica (acțiunea și ritmul ei), statica (descrierea unui loc sau a unui caracter). De asemenea, metafora poate ilustra trecerea unei situații în alta, precum și factorii de cauză a acestei schimbări [12].

Deosebirea realității obiective față de realitatea convențional artistică include doi vectori. Primul vector consemnând dezvoltarea și tendința spre perfecțiune. Al doilea vector consemnând eschivarea și deliberarea din funcția social biologică. Și în acest caz, metafora îl ajută pe artist sau să idealizeze realitatea obiectivă, sau să-și schimbe rolul său social biologic, pentru a evada într-un mediu convențional

imaginar. Este evident, că asemenea figură de stil aparține mai mult direcțiilor componistice de gen: simbolism, suprarealism, conceptualism, neoromantism.

Alt aspect al acestui subiect ține de calitatea profesională a figurii de stil pe care caută să o modeleze autorul în scopul ilustrării unei situații, ființe, localități. Cărțile, filmele, peisajul și indivizii umani nu sunt suficienți în edificarea unui subiect metaforic. Toate acestea sunt trecute prin gustul individual al artistului, atribuindu-le calități noi – naturale și supranaturale, amenajate într-o schemă interactivă funcțională, de influență reciprocă, supuse unui motiv concret. Peisajul devine descris misterios pentru a captiva privirea, caracterul unei persoane se modelează prin contradicții, pentru a intriga spectatorul, acțiunea personajelor este aliniată obținerii unui rezultat material sau informațional.

Unii autori pun accentul pe limbaj vizual, tehnică, iar alții pun accentul pe mesaj, ideie. Experiența ne demonstrează, că predispozițiile respective aduc viziunile la extremă. Dintr-o parte, îi avem pe academiști, pasionați de trasăturile exterioare ale volumelor, proporțiilor și landshaftului, din alta, se înalță conceptualiștii, ignorând demonstrativ orice efort tehnologic. Indiferent de orientare, prioritate pentru orice domeniu artistic o are elementul captării atenției spectatorului. Nici o operă, ba chiar o piesă obișnuită, nu va obține valoare artistică, dacă nu este în stare să capteze atenția spectatorului. Gusturile spectatorului contemporan se divizează prin predispoziții și viziuni utilitare. Atenția spectatorului necesită nu doar oprită la subiect, dar și reținută pe el, pentru a-i permite „consumatorului” să transfere limbajul plastic, pătrunzând în mesaj.

Utilizatorul modern se sprijină, primordial, pe aspectul tehnologic al piesei artistice, latura conceptuală retribuind-o pe umerii celor „învățați”/„cultivați”. Spre exemplu, consumatorul din zonele rurale denotă predilecție pentru folclor, cel din zonele comerciale, consumă artă decorativă sau pictură de salon, din zonele industriale, manifestă interes pentru design și realism. În așa fel,

genurile suprarealiste, conceptuale devin un „privilegiu” al intelectualilor (medici, scriitori, politicieni). Clasificarea zonelor de influență servește un obiect de studiu al managerilor, pe când școala superioară caută să dezvolte în discipoli, atât competențe tehnologice, cât și filozofice, studentul fiind pus în situația să actualizeze periodic valorile culturale, exprimate în activitatea sa profesională.

Calitatea captivului într-o piesă rezultă din caracterul scenariului inclus în această piesă. Cu cât mai narativă se prezintă piesa, cu atât mai interesantă o găsim. Pentru plasticieni, narativul este un element mai mult al compoziției istorice. Deocamdată, nu există o platformă plastică mai prielnică, decât cea a peisajului regional, atât de confortabilă și atotcuprinzătoare pentru minte. Aptitudinea tehnică îi ajută pe plasticieni să reproducă frumusețea obiectivă a plaiului, adversiv, ținându-i cumva în afara căutarilor intelectuale [14, pag. 87]. Cu toate acestea, prezența unui scenariu bine elaborat și nu doar a concepției, determină reușita vizuală a operei. Ceea ce înseamnă, că autorul ar trebui să fie competent nu doar în curentele artistice contemporane, dar și în curentele socio-culturale, în perspectiva depistării celor mai actuale subiecte artistice.

Prezența subiectului în operele plastice contemporane se consideră o prioritate secundă. Lipsa subiectului pentru postmoderniști ajunge o virtute, iar în cazul în care subiectul există totuși, prezența sa se face supercamuflată sau extrem de cifrată prin variate coduri, aluzii, gestualitate. Viața curentă ne oferă o varietate de subiecte interesante, demne de a fi transpuse în limbaj vizual. Mai puțini autori depun efort pentru a găsi un subiect destoinic, cu șansa de a fi remodelat în limbaj vizual sau modelat ca atare. Construirea subiectului este un proces foarte semnificativ, alături de căutarile pe care le depune autorul pentru a depista un subiect actual, descoperit în nenumărate lecturi și evenimente sociale. Transpus cu ajutorul unui limbaj vizual, un subiect, aparent obișnuit, primește o a doua semnificație, incluzând tipuri de caractere, atitudini și comportament.

Spectatorul cât de variat nu ar fi, se va regăsi în opera de artă, descifrând, emotional, mesajul transmis [13, pag. 270].

În afară de tensiunea morală a acțiunii, opera trebuie să conțină centru de interes, pentru a-l capta pe spectator, satisfăcându-i/stimulându-i dorința de cunoaștere. Centrul de interes servește o axă de sprijin în edificarea scenariului, reprezintă un punct de pornire pentru activitatea personajelor și un loc de reîntoarcere constantă. Rolul centrului de interes este mai activ în tabloul istoric sau în genul imaginar. Deși funcția sa este prezentă și în genul naturii statice, și în peisaj. Acest principiu a fost elșaborat de grecii antici și se numește tectonică [14, pag. 176].

În același timp, centrul de interes determină modulul plastic sau cheia de realizare a subiectului propus. Acțiunea se desfășoară în spațiu și timp, obligându-l pe plastician să exprime factorul timpului în termeni vizuali. Termenii (timpul) în care personajele își desfășoară acțiunea, crează anumite grade de tensiune. Același lucru se întâmplă, dacă personajele sunt limitate în spațiu. Modulul vizual, permanent, ține cont de spațiu și timp, acordând acțiunii o direcție, în funcție de factorii dați. Spre deosebire de perspectiva aeriană clasică, modernității își permit să moduleze unghiurile de vedere, independent de un singur centru de atenție. Odată cu apariția cubismului, artiștii ne demonstrează că un obiect poate fi privit din variate unghiuri/puncte de vedere, în același timp, sau pe același format.

Dacă școala clasică are drept scop reprezentarea desăvârșită a realității obiective și exprimarea subiectivă a ei, apoi plurisofistica modernistă, „propulsată” de nivelul științific general, la care ajunge societatea civilă către mijlocul secolului XX, explorează spațiul psihic și social prin depistarea canalelor noi de percepție a lumii înconjurătoare.

Arta sensibilizează structurile psihice de fond, dispoziție, stări provocate de tensiunile vieții curente. Ea oferă mai multe posibilități și motive de meditație, iar aceasta la rândul său, generează o

profundă trăire a vieții, înțelegerea cadrului exterior și stimularea unei lumi interioare mai frumoasă și plină de lumină și liniște.

Bibliografie

1. Blaga, L., *Artă și valoare. Trilogia valorilor*, Editura Humanitas, București, 1996.
 2. Blaga, L., *Gândire magică și religie. Trilogia valorilor*. Editura Humanitas, București, 1996.
 3. Blaga, L., *Știință și creație. Trilogia valorilor*. Editura Humanitas, București, 1996.
 4. Blaga, L., *Trilogia valorilor*. Editura Humanitas, 2014.
 5. Dali, S., *Jurnalul unui geniu*, Editura Humanitas, București, 2009.
 6. Husar, Al., *Studii de estetică, istoria și teoria artei*, Princeps Edit, Iași, 2008.
 7. Șchiopu, U., *Psihologia artelor*, Editura Didactică și pedagogică, R. A., București, 1999.
 8. Șoldea, I., *Picasso*, Editura Meridiane, București, 1972.
 9. Vianu, T., *Estetica*, Editura Orizonturi, București, 1997.
 10. Vîgodski, I.S., *Psihologia artei*, Editura Univers, București, 1973.
 11. Алпатов, М., *Художественные проблемы Древней Греции*. Издательство Искусство, Москва, 1987.
 12. ЛИВШИЦ, М. А., *Философия искусства в прошлом и настоящем*, Издательство Искусство, Москва, 1981.
 13. ЛИЛЛИ, ДЖ., *Центр циклона*, Издательство София, Киев, 1993.
 14. ШИЛЛЕР, И., *Статьи по эстетике, Том 6*, Гослитиздат, Москва, 1950.
- Surse Web:**
15. *Психология искусства*. <https://ru.wikipedia.org/wiki>

TRASEUL ARTISTIC ÎN CREAȚIA PICTORULUI ION ANDREESCU

Rodica URSACHI, dr., conf. univ.

Summary

The Romanian painting of the modern period develops in accordance with the European artistic trends. One of the Romanian

painters who practiced an impressionist painting is Ion Andreescu. Ion Andreescu's creation has a realistic character and it's based on topics with "solitary" landscapes, still life, portraits. The appearance of his paintings is sober, "melancholic" but also rich in colorful nuances.

Pictura de șevalet din arta națională a avut un traseu oscilant, ea trecând prin prisma viziunii religioase (în icoane), și înglobând în sine experiența picturii laice europene. Arealul românesc, cu precădere, cel din zona Moldovei a fost, istoric, detașat de marile centre culturale vest-europene, și doar începând din secolul al XIX-lea, arta din această zonă cunoaște un contact direct cu curentele artistice apusene. Acest contact are loc de multe ori unilateral, și anume, primii pictori români își fac studiile peste hotare, deși sunt cunoscute și cazuri de influență inversă, când în acest spațiu sunt invitați artiști europeni. Cu certitudine, această interferență a fost un proces îndelungat pentru țara noastră, dar unul foarte rapid, la nivel istoric. Acest traseu a început cu picturi ce serveau drept „documentare istorică” a unor personaje care voiau să rămână în amintirea urmașilor săi. Aceste portrete aveau o factură „naivă” (personaje cu capete, mâni, picioare mici), și erau tratate într-o manieră academistă, într-un clar-obscur puternic. În calea dezvoltării sale pictura românească a cunoscut și o abordare „academică”, axată pe subiecte mitologice, alegorice, istorice, și una modernistă cu valențe cromatice, transpuse prin prisma cotidianului uman și a naturii înconjurătoare.

Printre primii artiști români din sec. al XIX-lea ce a fost animat de spiritul modern se plasează și **Ion Andreescu** (1850-1882). Urmărind în linii mari același traseu ca și Grigorescu, Andriescu, deși influențat mult de către acesta, își prezintă creația sa sub un aspect propriu, atât în subiectele pictate, cât și în colorit și manieră. Spre exemplu, Andriescu, în subiectele cu țărani abordează, cu precădere, aspecte ce evocă mizeria, sărăcia și nu bunăstarea lor

(„Casă la drum”, „Casa ciurarului” ș. a.), și le tratează într-un colorit întunecat, bitumios, lipsit de strălucire, ce sugerează atmosfera apăsătoare a grijilor și nevoilor („Copil de țaran”, „Țărăncuță cu traistă” ș. a.). Prin preferința sa pentru chipuri de țărani îngândurați, triști, necăjiți, dezamăgiți în soartă, în haine sobre fără podoabe, el se desprinde de viziunea ușor idilică a lui Grigorescu, și practică o artă a meditației grave, sincere și austere, conferindu-i totodată semnificații poetico-filosofice.

Faptul că vine mai târziu în Franța (1878) îl face mai receptiv la influența impresionistilor, și nu a barbizonienilor, Aceasta se manifestă în lucrările sale, nu atât prin tehnica folosită de ei, prin paleta strălucitoare cu efecte contrastante, ci prin policromia griurilor calde („Pădure desfrunzită”, „Iarna la Barbizon”(1881), „Iarna în pădure” ș. a.). Formal, Andreescu rămâne totuși atașat de „realismul” școlii de la Barbizon, el preferând, ca și reprezentanții ei, să picteze, mai ales peisaje, deși la pictorul român se întâlnesc și naturi moarte, și modele costumate, portrete etc. redată în tehnica „impresionistă”. Ecourile școlii de la Barbizon se observă mai elocvent în „tematica” peisajelor lui I. Andriescu, ce relevă unele înrudiri cu peisajele lui F. Millet, C. Pissarro, T. Rousseau, Ch. Daubigny, ș. a. („La arat”, „Peisaj de toamnă”, „Drumul satului”, „Pomi înfloriți”, „Margine de pădure” ș. a.). În acest gen artistul român a încercat să prezinte aspecte încordate, nostalgice ale naturii mărețe (margini de sat cu case umile, păduri desfrunzite, peisaje de iarnă etc.). Peisajele sale sunt „serioase”, „triste”, „mohorâte” și transmit un sentiment de solitudine, remarcat de lipsa omului în formatul lucrării, și uneori de tratarea compozițională a tabloului (cerul ocupă două treimi, iar pământul o treime). Această predilecție se poate explica prin faptul că pictorul român suferea de o maladie incurabilă, la acea vreme, ce îl face să fie retras de restul societății, să caute locuri cu imagini care să concorde cu starea sa de spirit (case izolate, margine de sat, colibe abandonate, stânci cu copaci solitari

etc.), („*Margine de sat*”, „*Case la drum*”, „*Cabană în pădure*”, „*Stejarul*” (considerat „autoportret exterior”) ș. a.).

Deși a avut mai multe șederi în Franța, în perioada unui moment de răscruce în arta europeană, Andreescu nu a aderat pe deplin la modalitățile picturii de avangardă proprii acestei faze, ci a păstrat un stil artistic propriu individualizat, ce anticipează, într-o măsură oarecare, postimpresionismul românesc. Opera sa este dominată de note melancolice, de tendința spre meditație, care se reflectă în alegerea subiectelor austere, chiar dacă unele lucrări relevă o contemplare senină a motivului și un echilibru sufletesc.

Din punct de vedere stilistic, Andreescu se situează între impresionism și marea tradiție a picturii, el realizându-și lucrările sale de debut în tehnica clar-obscurului, iar cele din fazele mai târzii, în cea a *plein-air*-ismului francez conceput în atelier (între *barbizonism* și *preimpresionism*).

În tehnica tradiției clasice, Andreescu a pictat mai ales naturi moarte, deoarece ele permiteau datorită fondalului întunecat să scoată în evidență un singur element principal puternic luminat („*Felii de pepene roșu*”, „*Coacăze*”, „*Oală cu flori*”, „*Scrubie*”, „*Ghiveci cu răsad*”, „*Ceșcuță cu pansele*”, „*Flori în ulcică*”, ș. a.). Acest procedeu de modelare a umbrei și luminii prin degradare tonală cu alb și negru, i-a fost inspirată lui Andreescu, atât de opera europeană și națională de la începutul veacului, cât și de creația lui Grigorescu, a cărui lucrări proaspete, expresive, pline de sentiment, l-au fascinat pe artistul român în perioada sa de debut (perioada buzoiană – 1872; profesor de desen liniar și caligrafie la seminarul Episcopal). În plan compozițional, majoritatea acestor naturi statice, dar și peisaje relevă mici stângăcii ce vor fi „corectate” după șederea sa în Franța. Treptat el renunță la fondalul întunecat, opac, și recurge la nuanțe deschise, aproape semitransparente care armonizează cu culoarea obiectelor („*Portocala desfăcută*”, „*Zambile în pahar*” ș. a.).

Cea mai mare parte a lucrărilor sale sunt tratate în tehnica plein-air-ismului postbarbizonist, unde variația culorii joacă rolul principal. În asemenea lucrări Andreescu acordă culorii un rol important în reprezentarea perspectivei aeriene („*Plopi*”, „*Dimineața în pădure*”, „*Drum în pădurea Fontainbleau*” ș. a.). Pentru a reda spațiul, Andreescu învecinează culori cu o intensitate și luminozitate diferită. De exemplu, în tabloul „*La arat*”, ocru-brunurile din primul plan trec în planul din mijloc în variații de verde, iar în cel îndepărtat – în verde-gri. Cu toate acestea se întâlnesc și juxtapuneri de culoare de intensitate apropiată, fapt ce ar putea face uneori dificilă percepția vizuală a perspectivei aeriene, dacă nu ar exista perspectiva liniară (clasică) a desenului tabloului („*Iarna la Barbizon*”, „*Pădure de fagi*”, „*Iarna în pădure*”, „*Pădure desfrunzită*” (1870) etc.), (copacii se micșorează).

În plan cromatic, majoritatea tablourilor din această categorie sunt tratate într-o gamă gri-argintie, (aspect ce-l apropie de conceptul picturii lui Pissarro), cu toate că Andreescu aplică, destul de des, și culori foarte intense. Probabil această tonalitate de fond, „pală”, se datorează faptului că Andreescu nu folosea în tablourile sale o lumină puternică, directă, ca la impresioniști, ci una indirectă, difuză, ce atribuie iminent o atmosferă cenușie și calmă, totodată, („*Stradă la Barbizon*”). De asemenea, acest aspect se mai poate explica și prin predispozițiile sale temperamentale, el preferă aproape întotdeauna, subiecte mai calme pe care le trata, de multe ori, într-o gamă de culori sobre și reci (albastru, verde, violet, alb, negru etc.), ce atribuiau tabloului o nuanță mai „gravă”, uneori chiar și un substrat filosofico-meditativ, (în funcție de subiect), („*Stânci la Apremont*”, „*Iarna la Barbizon*”, „*Drumul mare*”, „*Cabană în pădure*”, „*La arat*” (1880) ș. a.). Spre exemplu, în tabloul „*La arat*”, (inspirat tematic din creația lui Millet), Andreescu încearcă să releve tragismul, austeritatea naturii de toamnă, el accentuându-le printr-un cer rece, prin copaci cu crengi rare, vegetație uscată din primul plan etc., toate redată în nuanțe sobre, dar nu contrastante, ca în pictura

franceză; aici lipsește contrastul dramatic al formelor de nori, frunzișul agitat etc.

Chiar dacă creația sa nu se divizează distinct pe perioade ca la Grigorescu, la Andreescu există deosebiri între lucrările unei și aceleiași perioade. Andreescu alături de peisaje monotone, „melancolice” în plan cromatic, pictează și lucrări mai vii, aproape impresioniste. Din această categorie de lucrări fac parte ciclul „Modelelor costumate” (realizate la Academia Julien), portretele de țărăncuțe, scene de târg etc. În asemenea lucrări Andreescu apare ca un novator, el redă umbra și lumina nu prin ton, ci prin culoare, pe care o amestecă dar nu o juxtapune ca și impresionistii. Spre exemplu, în lucrarea „*Model costumat în albastru*”, ce amintește prin tratarea cromatică de Vermeer, pictorul folosește în lumină nuanțe de galben, albastru, alb, iar în umbră – roșu, lila ș. a. La fel sunt tratate și porțiunile de semiumbră (albastru, verde, violet), și lumină (galben, portocaliu, roșu), în picturile „*Studiu de nud pe scaun*”, „*Broboada roșie*”, „*Țărancă cu broboadă verde*” (1881) ș. a.

Sub raport tehnic, tablourile lui Andreescu sunt tratate cu o tușă densă și păstoasă, care are totodată rolul de a modela forma „închisă”, chiar dacă obiectele desenate de pictor aproape ca nu au contur bine delimitat, acesta fiind topit într-o „anelopă” (nu l-a interesat niciodată desenul). O astfel de manieră picturală se întâlnește în scene de târg, care, în sine, sunt „pestrițe” prin multitudinea de oameni în haine divers colorate, a petelor de umbră și lumină etc. („*Târg în preajma Buzăului*”, „*Bâlci la Buzău*”, „*Drăgaica*”, „*Fetele cu umbrelă*” ș. a.).

Ca format, majoritatea lucrărilor sale sunt de dimensiuni mici, mai ales cele din perioada buzoiană, care erau pentru el doar simple studii („*Ghiveci cu răsad*”, „*Portocala desfăcută*”, „*Ulcică cu flori*”, „*Pomi înfloriți*”, „*Drumul satului*” ș. a.) – ceea ce nici nu-i permitea să se aprofundeze în „detaliile” desenului obiectului dat.

Creația acestui artist, care este atât clasică, cât și „expresionistă”, tradiționalistă și modernă, a influențat mai multe

generații de pictori români din acea epoca (Gh. Petrascu, Ș. Luchian, I. Iser ș. a.), care s-au avântat în explorarea culorii în pictură (mai ales după Ș. Luchian).

În general, se poate spune că prin creația lui N. Grigorescu și I. Andreescu, pictura românească renunță la tradiția academismului occidental, încă foarte puternică în întreaga artă europeană, ei fiind promotorii artei moderne în România.

Bibliografie

1. Bogdan, R., *Ion Andreescu*, Meridiane, București, 1969.
2. Pleșu, A., *Pitoresc și melancolie*, Ed. Univers, București, 1980.

DIMENSIUNI PSIHOLOGICE ÎN CREAȚIA SCULPTORULUI IOAN GRECU

*Eleonora BRIGALDA, dr., prof. univ. interimr,
Ana MARIAN, dr.*

Summary

The sculptor Ion Greco (was born in 1968, village Recha of Riscani (Balti) district) studied at the Faculty of Fine Arts of the Chisinau State Pedagogical University "Ion Creanga" for 1985-1987 and for 1989-1990. Later, he was transferred to the third course of the Academy of Visual Arts "Ion Andreescu" in Cluj-Napoca, which he graduated in 1994. The themes touched by Ion Greco are related to the hypostases of the spirit. Initially, it was transformed into nu compositions, which were replicas of classical models. These psychological aspects passed into the relief image phase, and then turned into some forms reflecting the hypostases of spiritual flight, followed by the author's ideas referring to the evolution of the universe. Directions of modern art, especially conceptualism, helped the sculptor to concern directly psychological aspects at the philosophy level.

Formarea sculptorului Ioan Greco (n. 1968, c. Recea, r. Râșcani (Bălți)), inițial, este legată de Facultatea Arte Plastice și Design a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din

Chișinău. Iscușița, pe care a dobândit-o aici în anii de studii 1985–1987, până la plecarea în armata sovietică (1987–1989), după care a mai studiat, tot aici, un an de zile (1989–1990), i-a asigurat un suport teoretic și practic în domeniul artelor plastice, inclusiv și în domeniul sculpturii. Ulterior, în anul 1990, el se transferă la anul trei la Academia de Arte Vizuale „Ioan Andreescu” de la Cluj-Napoca, pe care o absolvă cu succes în anul 1994 [4, p. 3]. Viziunea sa originală asupra sculpturii se face remarcată de la primele sale apariții în cadrul unor expoziții în grup.

Tematica abordată de Ioan Grecu este coerentă ipostazelor spiritului, în care se dezvoltă dimensiunile psihologice redată măiestrit în compoziții cu reprezentări nud. Astfel se prezintă primele sale opere: Grație I (1991, bronz) și Grație III (1992, bronz), în care, prin limbajul corpului, sunt transmise mișcarea și dispoziția protagoniștilor. Tehnologic, oxidarea imprimă aspect contemporan lucrărilor alături de amprenta antichității – asemănarea cu Venerile preistorice și Menada lui Scopas.

O modelare îngrijită este caracteristică lucrării Cea deplină (1992, bronz, granit), în care dispoziția este sugerată la nivel intuitiv. Tratarea exhaustivă a anatomiei nudului și cunoașterea profundă a curentelor artei moderne îi permite autorului să obțină o redare plastică inedită. Curentele artei moderne, în special conceptualismul [5, p. 124], l-au impulsionat pe sculptor să abordeze dimensiuni psihologice la nivel filozofic.

Stările interioare exprimate prin nud sunt un imperativ al creației sculptorului Ioan Grecu, relevate inițial în prima sa serie de reliefuri, cu titlul generic Capricii (toate lucrute în 1992, în bronz și lemn) [1, p. 5]. Ideea de a reprezenta prin nud trăirile interioare, de a face chiar „o tipologie” a acestora, de a le clasifica și a le distinge reciproc, de a le expune în vizorul publicului și de a le evidenția în prim-plan pentru reflecții de durată, pune în valoare capacitățile sculptorului ce țin de cunoașterea al firii umane. Sculptorul relevă gradăția capriciilor feminine în descreștere: Capriciul muzei – femeia

ideală, dintotdeauna râvnită de artiștii plastici, Capriciul adorarei – pline de farmec, Capriciul amantei – erotic și senzual, și Capriciul înșelatei – femeie părăsită, care nu mai este iubită. Această incursiune în lumea psihologiei firii feminine îl determină pe autor să identifice modalitatea, deloc ușoară, de a reda prin intermediul nudului a unor dimensiuni psihologice, mult mai accesibile în portret, dar specifice și nudului, după cum atestă creația sculptorului.

Această tematică este continuată într-o serie de șase reliefuri în bronz, create în anul 1993, fără o denumire generalizată. Aceste basoreliefuri în plastica de mici dimensiuni, supranumite Iubire, Melancolie, Demon, Înger, Singurătate, Speranță reflectă diverse trăiri psihologice [3, p. 43]. De astă dată reprezentările cu nud sunt complementate cu elemente ale compoziției care susțin conceptual ideea din fiecare relief.

Lucrarea Obsesii (1995, bronz, granit) ne introduce într-o lume a senzațiilor. Definitivarea mesajului plastic reflectat în această compoziție este imprimat de textura bronzului, ce favorizează modelarea nu doar a formelor corpului, dar și conferirea expresiei acestora.

Distorsionată puternic, volumele din lucrarea Drumul sufletului (1995, bronz, granit) nu mai pot fi percepute cu claritate. Privirea autorului asupra dimensiunilor psihologice este una singulară, greu de decriptat, dar totdeauna originală.

Mai puțin exteriorizată este expresia figurii-nud din compoziția Muiera Dalila (1995, bronz, granit), care, se pare, nu are nimic în comun cu subiectul biblic.

Ulterior, sculptorul Ioan Grecu creează un șir de lucrări care se referă la actul zborului spiritual: tentația zborului și imposibilitatea realizării acestuia. Libertatea în creație, pe care sculptorul a atins-o modelând insistent anterior, se revarsă într-o mare varietate de nuduri-compoziții [2, p. 3], ce abordează tema zborului spiritual: Poate sau dacă încearcă (1995, bronz, granit), Plăcerile sensibilității (1995, bronz, granit), Femeia-ideea (1997, bronz, granit), Înșelata

(1997, bronz, granit), Incantații purificatoare (1998, bronz, granit), Pasărea din noi (2001, bronz, granit). Personajele lui Ioan Grecu râvnesc cu toată ființa lor zborul spiritual, dar acesta este imposibil din anumite cauze. Spre exemplu, în lucrarea Incantații purificatoare personajul este dotat cu o aripă imensă, dar care nu-i permite să-și ia zborul, iar în lucrarea Poate sau dacă încearcă personajul nu se poate desprinde de pământ, deși are aripi. Și doar în lucrarea Pasărea din noi, corpul armonios și vivace, cu aripi puternice, pare să-și ia zborul.

În continuare sculptorul Ioan Grecu recurge la stilizări semnificative [6, p. 21], în anumite lucrări din seria Capricii: Capricioasa (1985, bronz, granit), Capricioasa 2000 (2000, bronz, gresie), Capricioasa din Ungheni (2002, lemn), Capricii în re-bemol-major (2003, lemn), în care misterul firii feminine, armonia interioară sau lipsa ei sunt redată de sculptor cu alură înconfundabilă, specifică doar lui.

Începând cu lucrarea Spiritualizarea materiei (2005, gresie de Cosăuți; Criuleni), sculptorul recurge la tratări în albia artei conceptuale, cercetând universul și cauzalitatea ipostazelor genezei spiritului. Deși vizual lucrarea pare a fi o intercalare ordinară de forme, ea pune în dezbatere postulatul filozofic al interacțiunilor veșnice dintre spirit și materie. În cele ce urmează, sculptorul vine să lărgască diapazonul reflecțiilor sale asupra dimensiunilor psihologice ale universului, cum ar fi lucrările: Cumpăna existenței (2015, lemn, culoare), Privire interioară (2014, granit), Oglindire interioară (2014, lemn, culoare, inox), Soare călător (2009, metal sudat), Sacrificiu în alb (2008, piatră, travertin, lemn, culoare), Sacrificarea Eului (2001–2008, bronz, sticlă), în care relația om-spirit-univers capătă conotații noi.

Seria de păsări a sculptorului Ioan Grecu: Pasărea pământului (2003, lemn), Pasărea pământului (2010, marmură de Rușchița, Caranșeber, România) este completată prin Pasărea sublimului (2010, lemn, culoare) și, ca urmare, și prin Partea nevăzută a

zborului (2005, lemn, culoare), în care este detaliat traseul unui zbor, - toate converg reducerea la esență, la simbol aceste raționamente-idei, care includ fațete necunoscute ale dimensiunilor psihologice ale zborului.

Ulterior, reflecțiile de durată ale sculptorului devin mai profunde și necesită o abordare monumentală, cum ar fi: *Lucrarea timpului* (2010, lemn, culoare), *Frunzele dorului* (2012, lemn, Ungheni), *Floarea dimineții* (2005, gresie de Cosăuți, Goeni) sau *Vârtelnița timpului* (2004, gresie de Cosăuți, Soroca).

Sculptorul explorează universul în lucrările *Chei de boltă* (2006, gresie de Cosăuți, Ungheni), *Chei de boltă* (2007, lemn) și *Chei de boltă* (2008, bronz, lemn), în care simbolismul include ipostaze cosmice ale evoluției universului, apariția, înflorirea și decăderea acestuia.

Dimensiunile psihologice ale creației sculptorului Ioan Grecu sunt vădite pe întregul său traseu artistic complex, încărcat de sensuri, adesea greu de definit cu exactitate, dar întotdeauna plin de conotații filozofice. Redarea dimensiunilor psihologice legate de tentativa zborului spiritual, prin care sculptorul pune în discuție aspecte de morală, deși indirect, dar cu o tenacitate deosebită. Dimensiunile psihologice ale relației spirit-materie și reflecțiile autorului asupra evoluției universului, care întregesc caracterul concepției sale, prin care ideea este primară, realizarea în material o urmează iar efectul final bucură publicul spectator.

Bibliografie

1. Barbas, Eleonora, *Capricii de Ioan Grecu*, în: *Flux*, magazin săptămânal, Chișinău, 1997, iulie 11.
2. Bulat, Vladimir, *Ioan Grecu. Plăcerile sensibilității. Sculptură*. Catalog, Editura Elan Poligraf, Chișinău, 2006.
3. Ciucă, Valentin, *Ioan Grecu sau dilemele existențialului*, în: *Vitraliu*, Bacău, 2010, noiembrie, nr. 3-4.
4. *Ioan Grecu în patru dimensiuni*, Pliant, Chișinău, 2008.

5. Marian, Ana, Ipostaze ale creației sculptorului Ioan Greu, în: Arta 2017: Arte vizuale. Serie nouă. Vol. XXVI, nr. 1., 2017.

6. Suruceanu, Valeria, Galeria de sculptură contemporană din colecția Muzeului Național de Artă al Moldovei. Catalog, Editura Cartea Moldovei, Chișinău, 2008.

**NUDUL ÎN CREAȚIA SCULPTORULUI ION BOLOCAN,
ABSOLVENT AL FACULTĂȚII DE ARTE PLASTICE ȘI
DESIGN A UPS „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

*Eleonora BRIGALDA, dr., prof. univ. interimar,
Ana MARIAN, dr.*

Summary

The sculptor Ion Bolocan (born in 1961, in the municipality of Mesheni, region of Orhei) studied at a faculty of Fine Arts of the State Pedagogical University "Ion Creanga" in Chisinau, completing his education in 2005 by a the thesis in a genre of sculpture. It was a nude nature, created in the workshop of the teacher and sculptor Ion Zderchuk. His first works, when Ion Bolocan learns the essence of academic modeling can tell about his thorough knowledge in the nudity genre. All the same, for the sculptor, the 90s years became a period of generalizations of form and stylistic searches in the spirit of those times. Thus, his work, "Prayer" (1990, bronze, granite) was purchased for the collection of the National Museum of the Arts of Moldova. And the naked nature becomes for this sculptor an unchanging essence, transferred from one work to another.

Sculptorul Ion Bolocan (n. 1961 în comuna Meșeni, Orhei) a studiat la Facultatea de Arte Plastice a Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă din Chișinău, fiind licențiat în domeniul sculpturii în 2005, cu o lucrare-nud, în clasa pedagogului și sculptorului Ion Zderciuc. Despre cunoștințele lui Ion Bolocan în domeniul nudului ne poate vorbi lucrarea lui, Cădere în spațiu (1993, bronz, lemn), în care un perfect nud masculin, compus pe diagonala formatului, în relief puțin bombat, este modelat meticulos, cu atenție pentru

formele care pot fi „pipăite”, sesizate, redate migălos în cele mai subtile detalii.

Anii '90 sunt pentru tânărul sculptor perioada unor generalizări ale formei, nu numai a pătrunderii în esențele modelării academice [1, p. 26]. Astfel, lucrarea Rugăciunea (1990, bronz, granit), achiziționată pentru colecția Muzeului Național de Artă al Moldovei, se încadrează în stilistica și manifestările generației de artiști ai anilor '90 [3, p. 156], care optau pentru sincronizarea tardivă cu arta modernă și postmodernă, fiind în măsură de a-și alege propria cale, propriile atașamente pentru un curent sau altul. În așa fel, sculptorul Ion Bolocan optează pentru o redare mimimalistă și conceptuală în lucrarea Rugăciunea (1990, bronz, granit), care, de fapt, redă un corp uman, generalizat, stilizat la maximum până la esența figurii și a capului cu gura dând glas rugăciunii [4, p. 21].

Sculptorul Ion Bolocan continuă căutările în ramura stilizărilor, cultivând stilizarea la maximum, astfel încât lucrările sale capătă forme minimaliste, dar care pot fi descifrate, în care se întrezăresc formele umane [2, p. 3]. Așa este lucrarea Durerea (1992, bronz), care conține figura deprimată a personajului, cu capul aplecat și umerii lăsați în jos, caracteristici care devin evidente doar la o privire mai detaliată a acestei figuri.

În aceeași cheie este lucrată Rugăciunea (1994), care conține figura nudă, stilizată până la obținerea unui bloc, cu fața și mâinile împreunate în rugăciune, redate intuitiv.

Sculptorul va mai reveni la această formulă lapidară în lucrările-replici Țipătul (2002, lemn), Țipătul (2003, bronz, granit), de asemenea și Țipătul (2002, bronz, lucrată în plastica de mici dimensiuni).

În lucrările sculptorului se observă cum se creează o suprapunere, o interferență între forma realistă, academică și forma-concept minimalistă. Către anul 1991, sculptorul, posedând un bagaj considerabil de cunoștințe în domeniul nudului, redat diferit în diferite perioade istorice și la diferite popoare, este înclinat spre a-și

spune propriul cuvânt în domeniul nudului. Așa apare lucrarea Tors (1991, bronz), un tors bărbătesc secționat la nivelul genunchilor, lipsit de cap, cu mâinile-amorse. Datorită acestor rigori, dar și datorită modelării lapidare, forma este redată convingător. Astfel, acest Tors capătă o alură clasică, nefiind totuși o copie, ci o interpretare de autor, inedită.

O altă sculptură, Tors bărbătesc (2005, bronz), spre deosebire de cea precedentă, personajul apare relaxat, într-o mișcare spectaculoasă și intensivă. Secționarea membrelor și a capului, care sunt aici elemente de prisos, și redarea corpului ca fiind gol în interior, formele îmbrăcând acest gol, conferă chipului sculptat aspect de lucrare modernă. Mișcarea torsului este energetică, corpul fiind întins ca un arc. Această lucrare redă vitalitatea și frumusețea unui tors masculin.

Spre deosebire de aceste torsuri bărbățești, lucrarea Tors de femeie (2005, bronz) redă sexualitatea și grația unei femei. Formele unduioase, line, dar și încordate ale acestui tors redau frumusețea feminină.

Aceleași tendințe de a reda corpul uman conduce spre seria de lucrări omonime, reprezentând domnișoare din Chișinău. Lucrarea Domnișoara din Chișinău (1993, bronz, granit) combină în sine fluiditatea formelor și a conturului cu suprafețele „decupate”, stilizarea ca suport maximal eficient, servind pentru redarea sexualității. O altă Domnișoară din Chișinău (1993, bronz, granit), de astă dată interpretată în plastica de mici dimensiuni, urmează aceleași principii în care se întrunesc sexualitatea, ca, mai apoi, într-o a treia Domnișoară din Chișinău (1999, bronz, granit), să exprime o senzualitate moderată. Tema propusă de Ion Bolocan este inspirată de făptura umană, de frumusețea fizică a unor chipuri surprinse, poate, cu privirea în timpul unor promenade prin capitală. Ele nu cunosc o frontalitate și o claritate devenită clasică, senzualitatea lor este o dominantă transmisă de autor și direct, și indirect prin formele corpurilor tinereilor.

În lucrarea Prințesa (1994, bronz, granit), autorul recurge la „disecarea” tuturor elementelor de prisos, care ar încurca accepției mesajului, astfel încât feminitatea este mai mult sugerată decât redată prin forme plastice, cum o făcea anterior.

Autorul recurge și la o altă modalitate de reprezentare în cadrul acestei teme, cum se poate observa în Prințesa (2004, bronz), în care personajul nu este lipsit de mâini, fapt care îi aduce un plus de gingășie. Formele fluide, cu treceri line de la o suprafață la alta, finețea redată din plin de autor, fac ca acest nud să se asemene cu o amforă antică grecească: tot ce a fost de prisos a fost extras de autor din imagine. Autorul mai creează o replică la Prințesa (1994) în lucrarea Prințesa (2006, bronz), în care urmărește aceeași redare pe verticală, sonoră și impecabilă. Nudul redus la esență și delicatețea, suplețea chipului feminin sunt caracteristicile acestor imagini.

Totuși carnalitatea și sugerarea unor momente intime, se resimt în lucrarea Adorata (1996, bronz, granit), în care, la fel, este păstrat doar esențialul, pentru a transmite emoția. Această lucrare va servi ca suport pentru crearea lucrării Tors de femeie (2005, bronz), ambele lucrări reflectând sexualitatea feminină.

Formele plastice ale unui corp feminin, poate urmărite de pe un model, sunt redade, la fel, la intersecția unor reprezentări naturaliste cu altele stilizate. În lucrarea Blonda (1997, bronz, granit), acest procedeu plastic, destul de complicat pentru implementare, unirea într-o singură imagine a realității și a imaginației abstracte, a senzualității și a logicii, trădează în nudurile lui Ion Bolocan mâna unui artist veritabil.

Firește, artistul Ion Bolocan cunoaște foarte bine evoluția nudului în sculptura universală și el tinde, ca și mai mulți sculptori ai generației sale, să reactualizeze unele subiecte deja tratate de marii maeștri ai sculpturii. Așa este lucrarea Bărbat mergând (1998, bronz, granit), în care mișcarea amintește de Auguste Rodin sau de Umberto Boccioni, însă la Ion Bolocan aceasta este redusă la semn, simbol, fiind simplificată la maxim. Iar în lucrarea Țipătul (2010, bronz),

figura masculină, modelată generalizat, conține simbolul inserat în lucrarea sa anterioară, Rugăciune (1990).

Pornind de la seria cu domnișoarele din Chișinău, Ion Bolocan privește cu totul deosebit corpul uman, așa ca în lucrarea Domnișoara (1992, bronz). Redusă la formele și suprafețele esențiale, această piesă de sculptură cucerește prin nota de arhaism și prin redare modernă, în același timp.

Iar lucrarea Bărbat mergând (1994, bronz) repetă silueta lucrării precedente, dar nu și impresia produsă de conturul fluid al acesteia.

Linia tematică, dar nu și linia figurativă, continuă prin lucrarea Bărbat mergând (1998, bronz). Spre deosebire de sculptura Bărbat mergând a lui Auguste Rodin, în care mișcarea este interpretată prin membrele inferioare, subiectul lui Ion Bolocan ni-l prezintă pe omul mergând fără de o mișcare evidentă a picioarelor: corpul este secționat la nivelul taliei, mâinile practic lipsesc, doar o amorsă a unei mâini, secționată arbitrar, ne sugerează mișcarea.

Lucrarea Relaxare (1995, bronz) redă, pe lângă senzația unei relaxări totale, frumusețea corpului feminin, reprezentat prin forme disecate și în același timp unduioase, liniile corpului frapând prin naturalețe și armonie.

Chipul din lucrarea Relaxare (2007, marmură) este plin de feminitate, de gingășie. Formele corpului tinerei protagoniste sunt urmărite cu predilecție pentru liniile exterioare și pentru o stilizare care separă lumina de umbră pe suprafețe generalizate, mari, opace, dar pe alocuri cu treceri line, abia perceptibile ale unei suprafețe în alta, ale luminii luxuriante în umbre intense, plumburii.

Așadar, nudurile lui Ion Bolocan punctează un traseu propriu, original, alături de lucrările care abordează acest gen al artelor, operând cu mijloace plastice de expresie care oferă un plus de feminitate, sau virilitate în cazul unor nuduri bărbătești, care califică opera sa ca fiind una de o naturalețe aparte, convingătoare și palpitanță.

Bibliografia

1. Ion Bolocan. Pliant, Editura EditART, Ploiești, 2013.
2. Spânu, Constantin, Ion Bolocan. Sculptură, Editura Universul, Chișinău, 2011.
3. Spânu, Constantin, Mimesis și decorativ în creația lui Ion Bolocan, În: Academos, nr.1 (40), Chișinău, 2016.
4. Suruceanu, Valeria, Galeria de sculptură contemporană, Editura Cartea Moldovei, Chișinău, 2008.

COVORUL TRADIȚIONAL – ELEMENT DIN MATRICEA ETNO-CULTURALĂ A POPORULUI ROMÂN

Ludmila MOISEI, dr.

Summary

Today, in the context of globalization, the promotion of cultural identity is a priority strategy of our country, and the Romanian identity can only remain alive by preserving the cultural heritage. In addition to popular creations (doines, ballads, fairytales and legends, proverbs and sayings or poems), the traditional Romanian culture also includes craftsmanship, ceramics, wooden objects, fabrics, embroidery and, last but not least, a part of UNESCO heritage. The carpet, thanks to its many functions and meanings, to the level of artistic and millennial continuity, completes the cultural matrix of our people.

Izvorâte din experiență și înțelepciune de viață, din bucurie sau durere, din năzuințele și dorurile românului, din setea de liniște sau din dragostea pentru frumos, elementele de cultură și tradițiile populare transmit valori și creează punți de legătură între generații. Importanța cunoașterii valorilor identitare capitale, la nivel individual, comunitar și național, este fundamentală pentru înțelegerea și consacarea locului lor în lume. Astăzi, în contextul globalizării, asupra identității culturale își lasă amprenta procese de continuitate/discontinuitate în care elementele identitare ale matricei culturale sunt supuse unor noi înțelesuri, noi forme de abordare, noi

percepții. Prin urmare, promovarea identității culturale, reprezintă o strategie prioritară a țării noastre, iar identitatea românească poate să rămână vie numai prin conservarea moștenirilor culturale.

Parte din matricea culturală a poporului român și însemne ale identității culturale sunt covoarele tradiționale, care, prin decorul specific și diversitatea de motive decorative, reprezintă nivelul de artistism al neamului, dezvăluie viziunea colectivității umane asupra lumii, precum și un mod de comunicare ideatic. Țesutul covoarelor este de vechime imemorabilă în cultura noastră. Face parte din devenirea și afirmarea noastră identitară, exprimând elocvent și convingător spiritul creator al poporului. Covoarele, prin concentrația de semnificații, simboluri și arhetipuri culturale, aidoma unui catalizator, activează itinerarul scrutinării identității, iar pentru un individ sau pentru o etnie, conform istoricului Alexandru Zub, nimic nu pare a fi mai important decât să ia cunoștință de sine, cât mai exact, și pe acest temei să-și asigure o integrare cât mai armonioasă în lume.

Privite din perspectiva mentalității tradiționale, covoarele erau considerate în totalitate benefice. Trebuie să constatăm, la o distanță mare de timp, că și omul din zilele noastre le percepe la fel. Până în prezent covoarele păstrează amintirea celor dragi având viabilitate printre lumea de la sate, acolo unde covoarele făceau parte din întreaga viață a satului. În multe localități, s-a practicat obiceiul ca, în ultima noapte din ajunul nunții, mireasa să doarmă culcată pe o scoarță, „ca să nu uite de casa părintească” [15], iar a doua zi, în timpul cununiei la biserică, acest covor era așternut sub picioarele mirilor, „pentru a fi fericiți în viața de familie” [16]. La fel, în timpul nunții, „mireasa îngenunchea pe un covor în fața părinților pentru a-și cere iertare și a primi binecuvântare de la ei [17]. În timp ce mirii ieșeau din casa părinților miresei, vorniceii jucau zestrea ei, inclusiv covoarele, și nuntașii aveau posibilitatea să vadă cât de bogată și de harnică este ea. De dragul acestor clipe rituale, trăite plenar în fața colectivității, țeseau covoare atât fetele, cât și femeile. Totodată,

conform cercetărilor etnografice de teren, „covoarele emană energii pozitive” [18], sunt agreabile, reconfortează și, în același timp, rămân mereu enigmatice, menținând firul comunicării între mai multe generații, păstrează spiritul timpului în care au fost țesute, dar și căldura mâinilor celor care au creat obiectul: „...când pun mâna pe covor el este cald, simt căldura mâinilor mamei mele, care l-a țesut” [19]. Considerăm că energia pozitivă a acestor țesături se acumula treptat prin participarea emotivă a celor care pregăteau materia primă și țesau covoarele. Este vorba de acea „iradiere artistică” a operelor de artă despre care esteticianul Moisei Kagan afirmă: „...operele de artă care îmbină acțiunea artistică asupra omului cu funcția utilitară posedă o anumită dialectică internă specifică. Forța acțiunii lor constă în faptul că oamenii sunt supuși iradierii artistice chiar în timpul procesului activității lor practice, ceea ce face ca aceasta să se însuflețească, să se organizeze și să activeze, dobândind stimuli emoționali suplimentari, transformându-se dintr-o obligație într-o bucurie” [11, p. 45]. Probabil că oamenii aveau gânduri și sentimente senine, pentru că operau cu motive consacrate, de o mare putere benefică, care, prin asociere, îi făcea să se simtă fericiți. Indiferent de presupuneri, cert este faptul că prin intermediul țesutului firelor de lână, meșterițele au concentrat informație istorică, artistică, socială, prezentând-o într-un limbaj înțeles de toți membrii comunității tradiționale.

Contribuția acestor țesături la configurarea și funcționarea constructelor identitare este una remarcabilă și se cere a fi relevată din mai multe considerente. Covoarele tradiționale, cu toate că, pe parcursul timpului, au evoluat, trecând prin mai multe etape de ascensiune, regres și revigorare continuă să-și păstreze specificul național. Ele au devenit astăzi un domeniu de cercetare interdisciplinar la care participă specialiști din diferite domenii: etnologi, folcloriști, geografi, sociologi, istorici, arhiviști. Covoarele românești continuă să fie apreciate de cunoscători ai domeniului – colecționari, muzeografi, galeriști, oameni de știință, artiști – pentru

frumusețea, vechimea, originalitatea și autenticitatea lor. Covoarele, prin gradul înalt de utilitate, prin funcția decorativă, dar mai ales, prin ornamentica specifică reprezintă piese de valoare ale patrimoniului cultural. Fiecare ornament (geometric, fitomorf, antropomorf, avimorf, zoomorf, cosmomorf ș. a.) nu a fost plasat întâmplător în câmpul țesăturii. Prin ele, strămoșii noștri au transmis cele mai profunde mesaje simbolico-metaforice ce exprimă relațiile cu comunitatea, cu cerul, cu întreg universul, sau, după cum afirmă cercetătoarea Varvara Buzilă, „țesăturile, prin motivele ornamentale, secole de-a rândul, au servit ca niște letopisețe, pentru a transmite mesaje benefice în limbaj plastic” [3, p. 46]. Ei au perceput astfel un model al lumii, un univers personal, creat prin aplicarea tradiției și valorizat cu ajutorul ei

Ornamentele, indiferent de obiectele pe care sunt aplicate, datorită vechimii lor reprezintă elemente de continuitate românească, care împreună cu graiul și scrisul, cu muzica și dansul, codifică sinteza gândirii și simțirii sale. Argumente incontestabile în susținerea acestei idei este studiul Ornamentul – simbol, element de continuitate românească, în care autorul Gheorghe Aldea concluzionează că „poporul român a păstrat până astăzi, integral și nealterat, întregul repertoriu de motive ornamental-simbolice atât de specifice populațiilor care au locuit în neolitic, și în epocile metalelor, spațiul carpato-danubiano-pontic” [5. p. 16]. Conform cercetătorului, strămoșilor noștri geto-daci le datorăm nenumăratele obiecte, care se remarcă prin forme și ornamente originale, iar dacă privim cu atenție așa-zisele decoruri, specifice artei preistorice de pe teritoriul românesc, remarcăm asemănări și identități cu decorațiile specifice artelor noastre țărănești. Astfel, acesta ne îndreptățește să afirmăm că așa numitele decoruri ale artei noastre preistorice se află la originea motivelor decorative ale artelor noastre populare țărănești. Concluzionăm, așadar, că aceste arte nu constituie numai o simplă moștenire, dar și o sursă documentară de prim rang și dovada

unui lung și bogat trecut istoric al românilor, al unui îndelung proces de continuitate.

Prin urmare, este datoria noastră, a tuturor să valorificăm covorul – purtătorul ornamentului ca element identitar și de continuitate românească. În acest context, remarc inițiativa unui grup de specialiști din Republica Moldova (Varvara Buzilă, Tamara Nesterov, Silviu Tabac, Raisa Osadci, Maria Ciocanu, Tudor Stăvilă ș.a.), de a evidenția elementele simbolice neoficiale caracteristice artei populare, în vederea conferirii statutului de embleme naționale și promovate în, mod special, în actele de identitate. Printre acestea, menționăm următoarele elemente ornamentale caracteristice covoarelor tradiționale: busuiocul, vița de vie, arborele lumii, cocostârcul, cucul, cocoșul, hora, romburile, figurile antropomorfe ș. a. În cele ce urmează, vom veni cu detalii de ordin semantic ce reflectă logici pentru care aceste ornamente tind a deveni simboluri ale identității culturale și naționale. Așadar, dacă ne referim la flori, putem afirma că prezența lor este omniprezentă în cultura tradițională. Se întâlnesc în credințele și obiceiurile cu referire la cele două mari cicluri: ciclul calendaristic și ciclul vieții. Majoritatea practicilor și credințelor cu implicarea florilor sunt legate de cultivarea pământului, de străvechiul cult al fertilității și fecundității, atestat în spațiul carpato-danubian. Una dintre aceste plantele sacre și purtătoare de noroc, întâlnită în ornamentica covoarelor și propusă de a fi acceptată ca simbol identitar este busuiocul. Fiind multifuncțional, îl regăsim în viața laică și religioasă, îl regăsim atât în ornamentica tradițională cât și în cadrul obiceiurilor de familie, obiceiurilor calendaristice și în cele ce țin de vârstele omului (se pune în scaldă rituală după botez a copilului, cu busuioc se împodobeau coarnea boilor și a plugului purtat de urători, se folosește în cadrul obiceiurilor de Bobotează ș. a.). Conform informatorilor, busuiocul reprezintă „legătura omului cu valorile spirituale” [18], simbolizează „belșugul, dragostea și norocul în familie” [20], „simbol al fidelității și relațiilor de lungă durată” [25].

Tot din categoria motivelor fitomorfe, evidențiem stejarul, vița de vie, arborele lumii (întruchipat în brad). În tradiția românească, stejarul este considerat copac național – simbol al puterii, vigorii și bărbăției. În ornamentica covoarelor, se întâlnește nu atât copacul, cât frunza acestuia.

Un alt ornament național specific covoarelor este bradul, perceput ca simbol al vieții veșnice, al tinereții și vigorii. În mentalitatea tradițională, bradul are valențe de pom al vieții. Conform Dicționarului de simboluri, însăși arborele, prin esența sa, reprezintă simbolul vieții în continuă evoluție, evocă verticalitatea și înlesnește comunicarea între cele trei niveluri ale cosmosului: cel subteran – prin rădăcini; suprafața pământului – prin trunchi și crengile de jos; înaltul – prin ramurile dinspre vârf, atrase de lumina cerului” [5, p. 96]. Conform cercetătorului francez J.P. Roux, „arborele se arată a fi proiecția în absolut a unei imagini familiale” [9, p. 163]. De altfel „rodnicia omului se aseamănă cu rodnicia pomului și cu o familie care trebuie să stea grămăjoară cum stau ramurile prinse de pom” [2].

Dintre motivele avimorfe, embleme ale identității culturale, care se regăsesc și în ornamentica covoarelor sunt: cocoșul, cucul, cocostârcul. Cocoșul reprezintă simbolul solar al bărbăției, purtător de noroc, victorios asupra întunericului, semn apotropaic [6, p. 189]. Conform mentalității tradiționale, „dacă i se pune efigia pe ușă sau pe acoperișul casei, locuința este protejată împotriva duhurilor noptii” [24]. Cucul, în cultura tradițională este considerat prevestitor al destinului, bucuriei și primăverii. Element al identității culturale, reprezentat de obicei în tapiseriile contemporane este cocostârcul. În mentalitatea tradițională este considerată pasăre augurală, simbol de pietate filială, al primăverii și armoniei familiale. Conform cercetătorului român I. Ghinoiu, cocostârcul este simbolul fertilității și abundenței, pasăre-oracol care prevestește, printre altele, timpul [7].

Dintre reprezentările antropomorfe, a fost remarcată hora, care, prin esența sa, se potrivește perfect cu firea moldoveanului, exprimând o modalitate de înălțare spirituală colectivă. Simbolizează expresia ritualului solar de fertilitate. Pe lângă cultul zeiței-mamă și cultul solar, hora, conform informatorilor, este legată de comunitate, inițiere, apartenență și integrare. Intrat în horă, trebuie să joci, „dacă ai intrat în horă, joacă până la urmă” [23], ceea ce presupune să respecti ritmul, pașii și regulile în comunitate. Semnificațiile ei arhaice se evidențiază în contopirea harică a jucătorilor cu divinitatea tutelară prezentă, parcă, în centrul cercului. În acest fel, hora devine încă un indiciu, argumentat de istoricul religiilor M. Eliade, precum că orice obiect (inclusiv covorul), fenomen (vorbit de fenomenul horal) creat de colectivitate, este raportat la prototipul creat de divinitate, la cosmos, pentru a căpăta durabilitate.

Remarcăm apartenența covorului la spațialitate, evidentă prin forma lui. Conform cercetătorilor Jean Chevalier și Alain Gheerbrant, în sistemul de reprezentări specific spațiului european formele pătrate și dreptunghiulare trimit la simbolismul pământului [5]. Respectiv, remarcăm că și câmpul negru al covorului semnifică ideea de pământ luat în posesie culturală de la natură, semnifică parcela de pământ „prelucrat” în dependență de starea sufletească și de potențialul creativ al posesorului.

Conștientizăm așadar, valoarea covorului tradițional, la întregirea matricei culturale a poporului român, precum și rolul acestuia în promovarea identității culturale. Prin urmare, în contextul schimbărilor sociale, viziunilor, paradigmelor, modicării alerte a gustului estetic apare întrebarea: Ce facem ca să păstrăm rostul covorului tradițional în cultura noastră modernă, în contextul în care mai multe generații au lucrat enorm de mult, plâsmuind o irepetabilă gândire artistică și plastică, elaborând și șlefuit modele decorative, motive ornamentale sau compoziții ornamentale? Trebuie să menționăm că cea mai remarcabilă realizare în acest sens este includerea în patrimoniul UNESCO a Tehnicilor tradiționale de

realizare a scoarței din România și Republica Moldova (1 decembrie 2016) și odată cu aceasta, inițierea mai multor activități culturale de promovare a covorului tradițional prin implicarea întregii comunități: festivaluri, târguri, ateliere de lucru, cercetări etnografice, publicarea studiilor științifice și de popularizare, elaborarea programelor preuniversitare și universitare ș.a.

În această ordine de idei, menționăm Atelierul de vopsire a lânii în coloranți naturali cu genericul „Reconstituirea unei practici artistice dispărute acum un veac”, activitate culturală de amploare, organizat în cadrul Complexului de meșteșuguri „Artă Rustică”, în contextul elaborării dosarului de candidat „Tehnici tradiționale de realizare a scoarțelor în România și Republica Moldova”. La lucrările atelierului au participat meșteri țesători, cercetători științifici, muzeografi și responsabili din domeniul culturii. Conform surselor media, peste 20 de țesătoare de covoare din comunele Clișova Nouă, Tabăra și Trebujeni, raionul Orhei; satul Ignăței, raionul Rezina; satul Vărzărești, raionul Nisporeni; satul Sadaclia, raionul Basarabeasca; satul Palanca, raionul Călărași; orașele Căușeni și Strășeni au experimentat mai multe plante pentru a colora firele de lână după rețete tradiționale, revitalizând în acest fel meșteșugul vopsirii cu coloranți naturali.

Evenimentul de amploare în vederea valorificării covorului tradițional îl reprezintă Târgul Național al covorului cu genericul „Covorului Dorului”, organizat anual la Chișinău din anul 2014. Festivalul are drept scop valorificarea covorului autentic românesc și ale etniilor conlocuitoare din republică, cunoașterea motivelor și simbolurilor de bază ale covoarelor ca elemente de identitate culturală. Târgul Național al Covorului are la bază trei componente esențiale. Prima componentă se axează pe promovarea Covorului Tradiție, prin care se urmărește prezentarea expozițiilor de scoarțe vechi basarabene (adunate de prin muzeele raionale și sătești), inclusiv expoziția centrului de meșteșuguri Arta Rustică din s. Clișova Nouă, raionul Orhei, care conține covoare realizate după

modele de scoarțe vechi. În acest fel, se asigură continuitatea tradiției țesutului, retransmiterii tehnicilor de țesere, precum și a motivelor ornamentale. Tot din cadrul acestei expoziții fac parte și covoarele din patrimoniul muzeului Casa Părintească din s. Palanca raionul Călărași – păstrătorul și promotorul tehnicii Covorului în bumbi, în persoana meșterului popular Tatiana Popa. A doua componentă are la bază promovarea covorului Contemporaneitate. În cadrul Târgului Național al Covorului pot fi admirate colecțiile tradiționale ale covorului contemporaneitate, lucrat industrial, dar având la bază decorul stilizat, motivele fiind preluate de pe vechile scoarțe basarabene și redată până la identitate, atât cromatic, cât și ornamental. Este vorba despre expoziția covoarelor produse de către S.A. „Covoare Ungheni” și S.A. „Floare Carpet”, exemplare din colecția „Etno”, bazate pe cromatica și stilistica covorului tradițional.

A treia și ultima componentă presupune prezentarea Covorului Prieten sau Oaspete - expoziția covoarelor din colecții publice și private ale reprezentanților grupurilor etnice din Republica Moldova sau din alte țări (Azerbaidjan, Turcia, Bulgaria ș.a.) cu bogate tradiții ale țesutului.

Ulterior, în parteneriat cu instituțiile de cultură, învățământ și comunitățile sătești festivaluri ale covorului au început a fi desfășurate și în localitățile din țară: Festivalul Frumos Covor Basarabean (sat. Clișova Nouă, r-nul Orhei), Festivalul Covorului Național (sat. Mihăileni, r-nul Râșcani), Festivalul Seara pe covor (s. Butuceni, r-nul Orhei), Festivalul covorului (sat. Gaidar, Găgăuzia).

Totodată, covorul tradițional, ca parte din matricea culturală a poporului nostru este studiat și în cadrul instituțiilor de învățământ. Instituțiile de învățământ universitar (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Universitatea Tehnică) propun programe de licență și masterat în care se regăsesc cursuri de artă populară, meșteșuguri și ocupații tradiționale. La Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” (Facultatea Arte Plastice și Design) studenții sunt inițiați în

deprinderea tehnicilor tradiționale de țesut și în cunoașterea specificului plastic-decorativ al compozițiilor ornamentale. Ca aplicație, studenții participă la cercetări de teren (orientate spre cunoașterea nemijlocită a tehnicilor și procedeele tradiționale de țesere), precum și la evenimentele organizate de muzeele de profil, unde au prilejul de a le întâlni pe cele mai dotate creatoare de scoarțe, de a observa îndeaproape tehnicile și stilul care le caracterizează.

Constatăm asadar, rolul covorului tradițional la conturarea matricei etno-culturale a poporului român, precum și eforturile societății de a evidenția valoarea covorului tradițional moldovenesc ca expresie a creativității și identității naționale. Totodată prin omagiile aduse covorului (festivaluri, ateliere de lucru, expoziții) are loc revitalizarea țesutului, promovarea meșteșugului la tânăra generație, precum și reîntoarcerea la valorile seculare în care covorul reprezintă o sursă de identitate culturală și națională, iar ornamentele codificate în motive decorative ascund mesaje multimilenare și arhetipuri universale. Mai mult ca atât, prin covoarele tradiționale se relevă faptul că arta populară manifestă o deosebită unitate stilistică, ilustrând sorgintea unică și unitară a poporului român.

Bibliografie

1. Aldea, Gheorghe, Ornamentul – simbol, element de continuitate românească, în „Imagini și permanențe în etnologia românească”. Știința, Chișinău, 1992.
2. Andrieș-Tabac, Silviu, Identitatea simbolică neoficială a Republicii Moldova, în: „Akademos”, 2011, nr.1 (20), p. 131-138.
3. Buzilă, Varvara, Dimensiunile axiologice naționale și mondiale ale scoarței basarabene, în: „Akademos”, 2014, nr 3 (34), p. 164-172.
4. Buzilă, Varvara, Covoare basarabene. Din patrimoniul Muzeului de Etnografie și Istorie Naturală, Editura Institutului Cultural Român, București, 2013.
5. Chevalier, J., Gheerbrant, A., Dicționar de simboluri, Polirom, Iași, 1999.

6. Claire, Gibson, Cum să citim simbolurile. Introducere în semnificația simbolurilor în artă, Litera Internațional, București, 2010.
7. Ghinoiu, Ion, Zeița pasăre în panteonul românesc, în: „Revista Clipa. Magazinul actualității culturale românești”, București, 2014. <http://www.revistaclipa.com>. (vizitat 16 04.2015).
8. Henry, Glassie, Tradition [Tradiția], „The Journal of American Folklore”, 1995, vol. 108, nr. 430, www.jstor.org
9. Roux, Jean- Paul, Faune et flore sacrées dans les sociétés altaïques, Epuise, Paris, 1966.
10. Moisei, Ludmila. Ornamentul – fenomen artistico-estetic. Pontos, Chișinău, 2017.
11. Moisei, Kagan, Morfologia artei, Meridiane, București, 1979.
12. Papadima, Ovidiu, O viziune românească a lumii, Saeculum, București, 1995.
13. Rădulescu – Motru, Constantin, Putere sufletească. Moldova, Iași, 1995.
14. Stoica, Georgeta, Doagă, Aurelia, Interioare românești. Țesături și cusături decorative. Albatros, București, 1977.

Informatori

15. Anghel Maria, a.n. 1949, casnică, informație culeasă în anul 2010.
16. Ala Ciumac, a.n. 1978, profesoară, sat. Ignăței, r-nul Rezina, informație culeasă în anul 2014.
17. Efrosinia Țurcan, a.n. 1932, casnică, com. Cruzești, mun. Chișinău, informație culeasă în anul 2013.
18. Elena Crudu, a.n. 1940, casnică, com. Cruzești, mun. Chișinău, informație culeasă în anul 2011
19. Livizoru Tatiana, a.n. 1958, educatoare, sat. Tartaul, r-nul Cantemir, informație culeasă în anul 2014.
20. Ludmila Sârbu, a.n. 1950, profesoară, sat. Cuconeștii Noi, r-nul Edineț, informație culeasă în anul 2014.
21. Nina Crăciun, a.n. 1951, casnică, sat. Trebujeni, r-nul Orhei, informație culeasă în anul 2014.
22. Nina Manea, a.n. 1954, casnică, sat. Căinari Vechi, r-nul Soroca, informație culeasă în anul 2014.

23.Semion Lungu, a.n. 1957, meșter popular, sat. Vădeni, r-nul Soroca, informație culeasă în 2014.

24.Tatiana Mereacre, a.n. 1942, casnică, sat. Costești, r-nul Ialoveni, informație culeasă în anul 2015

25.Valentina Sprânceană, a.n. 1951, asistentă socială., sat. Costești, r-nul Ialoveni, informație culeasă în anul 2014.

CONTINUUMUL SPAȚIO-TEMPORAL ÎN ARTĂ ȘI ȘTIINȚĂ

Ludmila MOKAN-VOZIAN, dr., conf. univ.

Summary

This article addresses the problem of time and space as defining parameters of the world's existence and fundamental forms of human experience. The time-space correlation is a complex problem, researched greatly separate, from the philosophical or the art theory and history point of view, from the psychology and pedagogy of art or aesthetics. Thus, the explanations and definitions of the time and space categories come from the field of several sciences.

Problema timpului și a spațiului este una complexă. Investigații cu anumite referințe la problema dată au fost realizate de gânditori și cercetători din diverse domenii:

- al filosofiei, în care s-a realizat analiza categoriilor de timp și spațiu sub diverse aspecte de către Im. Kant (caracterul transcendent, metafizic al categoriilor de timp și spațiu), G. W. F. Hegel (ca și materie în mișcare), I. Newton (ca lucruri reale), G. W. Leibnitz (ca fenomene relative) etc.;

- al filosofiei artelor din sec. al XX-lea: P. Florenski, M. Bahtin, M. Heidegger, G. Bârsan etc.;

- al teoriei și istoriei artelor, în care găsim o analiză a relațiilor structurilor spațiale în diverse perioade, curente și mișcări artistice (S. Bazazianț, A. Cantor, L. Mocialov, N. Mouloud, G. Popa etc.), a modalităților de abordare și interpretare a cronotopului, în special în

pictură (P. Evdochimov, C. Spânu, N. Tamruci etc.), precum și considerații cu privire la evoluția categoriilor date în operele diverșilor pictori (M. Brion, Z. Dumitrescu, G. Ghițescu etc.).

- al metafizicii și esteticii, cu cercetarea elementelor de metaestetică în artă, a procesului estetic comunicativ: N. Argintescu-Amza, D. Cruceru, M. Florian, M. Ghyca, V. Vanslov etc.;

- al psihologiei și psihologiei artei, în care este abordată problema percepției psihofizice, inclusiv a timpului și a spațiului (V. Bogoslovski, A. Cosmovici, V. Lupandin, A. Logvinenco).

Timpul și spațiul a fost cercetat în mare măsură separat, sub aspect filosofic sau al teoriei și istoriei artei, precum și ca problemă a receptării artistice – sub aspectul psihologiei și pedagogiei artei sau esteticii. Domeniul indicat rămâne deschis în planul explorării.

Filosofia devine nu doar primatul în tratarea categoriilor de timp și spațiu; ei îi revine rolul decisiv în stabilirea reperelor epistemologice în cunoașterea-crearea categoriilor de timp și spațiu, în general, dar și în special – în literatură și artă. Nume de referință în acest domeniu sunt Democrit, Aristotel, I. Newton, Im. Kant, A. Einstein etc.

Ideile ce țin de științele naturii despre spațiu și timp au parcurs o cale lungă de formare și dezvoltare. Primele au apărut din existența evidentă în natură și, în primul rând, în macrocosm a formelor fizice tari, ce ocupă un anumit volum. Ideile raționale, puse în concordanță cu imaginile de astăzi despre timp-spațiu, pot fi găsite în învățăturile aproape ale tuturor gânditorilor antici, dintre care atomismul lui Democrit [1] și sistemul lui Aristotel [11] s-au impus cel mai mult ca doctrine antice cu referință la spațiu și timp, care au pus spre cercetare mai complexă problema dată.

Materialismul dialectic rezultă din faptul că în lume nu există nimic, în afară de materia în mișcare, și materia ce se mișcă nu se poate mișca altfel decât în spațiu și în timp. Spațiul și timpul aici se manifestă în calitate de forme fundamentale ale existenței materiei. Alături de ideile obiective despre spațiu-timp existau și concepții

idealiste, care plasează spațiul și timpul în dependență de conștiința umană, scoțându-le din aptitudinile omului de a retrăi și organiza evenimentele, de a le plasa unul după altul.

Următorul pas esențial în dezvoltarea ideilor despre natura spațiului și timpului au fost lucrările reprezentanților fizicii clasice. La fel ca pentru cercetătorii antici, pentru ei, fundamentale, au fost ideile de rând despre spațiu și timp ca despre unele condiții externe ale existenței, în care este adăpostită materia și care s-ar fi păstrat, chiar dacă materia ar fi dispărut. Acest concept a permis formularea concepției despre spațiul și timpul absolut, care a obținut formularea sa cea mai exactă în lucrarea lui I. Newton, Începuturile matematicii ale filosofiei naturale [12]. Aici au fost formulate legile fundamentale ale mișcării și dată definirea spațiului, timpului, locului și mișcării.

Imaginile clasice despre Univers pot fi caracterizate în următorul mod: universul este infinit și omogen în spațiu și staționar în timp. Ele reprezentau unul din rezultatele mecanicii lui Newton – acestea-s spațiul și timpul absolut. Acest model domina la nivelul conștiinței cotidiene și la începutul secolului nostru.

La sf. sec. XVIII, Im. Kant aduce o explicație transcendențială problemei timpului și spațiului. După afirmația lui C. Rădulescu-Motru, „Kant nu dă rezolvarea problemei, dă însă ceva tot așa de important. Denunță rătăcirea în care se aflau până la dânsul aceia care încercau rezolvarea problemei pe bazele experienței. După teoria kantiană, timpul, ca și spațiul de altminterlea, nu se explică nici prin datele experienței fizice externe, nici prin datele subiectivității interne; unele și altele explică câte ceva din natura timpului, dar nu timpul în întregime; timpul, după Kant, este o formă apriori a sensibilității, care preexistă atât experienței interne, cât și celei externe” [7, p. 45]. Or, Kant privea spațiul și timpul ca forme apriorice ale contemplării senzoriale, categorii veșnice ale conștiinței; argumentând aceasta, el se referea la stabilitatea geometriei lui Euclid timp de două milenii.

Secolul XIX a fost fructuos pentru cunoașterea timpului și spațiului. Apariția teoriei speciale a relativității, apoi a celei generale a lui A. Einstein a pus fundamentul ideii științifice contemporane despre lume [Apud 10]. În formularea lui A. Spirchin, „sensul filosofic al concepției relativiste constă în faptul că spațiul și timpul sunt închipuite aici nu ca niște esențe particulare, rupte de materie, ci ca forme ale existenței materiei. Dintr-o astfel de înțelegere rezultă, că spațiul și timpul sunt, în primul rând, însușiri obiective ale materiei și, în al doilea – ca atare sunt universale” [10, p. 114]. Cu toate acestea, problema cunoașterii spațiului și timpului, a naturii și interconexiunii lor în multe privințe rămâne deschisă. E știut că evenimentele reale sunt determinate de patru coordonate: trei coordonate spațiale și timpul, trecut până la evenimentul de la începutul cronologiei, sau de la începutul anului, sau de la începutul zilei etc.

H. Delacroix menționa că „spațiul și timpul sunt strâns unite și se derulează simultan în fața conștiinței ce le poartă în ea, de vreme ce timpul implică diferențierea propriilor sale momente” [2, p. 133].

Problema timpului și a spațiului a fost aproape imuabilă în actualitatea gândirii europene, asupra ei reflectând, într-o măsură mai mare sau mai mică, filosofi și oameni de știință. Timpul este înțeles ca o formă de existență a materiei pe care o caracterizează astfel de însușiri ale schimbării și dezvoltării sistemelor, ca durata, succesiunea schimbării stărilor. Spațiul este o formă de existență a materiei, caracterizată de astfel de proprietăți, ca lungime, structuralitate, coexistență și interacțiune [10, p. 113-114].

Timpul și spațiul sunt categorii obiective, calitățile lor fiind independente de substanța ce le umple. Problemele care au apărut în fața științelor cu referire la înțelegerea timpului și spațiului în legătură cu teoria relativității, fizica microelementelor, cu psihologia receptării, au trecut cel mai des pe alături de conștiința noastră în general, nereflectându-se în fond nicidecum asupra atitudinii tradiționale față de aceste categorii. Spațiul îl gândim ca obiect al

geografiei și cartografiei, sau cel mult, ca ceva luat în seamă la studierea „premiselor exterioare” ale dezvoltării istorice sau ca factor ecologic. Timpul este în special al tabelelor cronologice și sincrone. Probleme speciale acestei categorii, de obicei, nu creează.

„Spațiul și timpul există în mod obiectiv, susține P. Evdochimov; sunt măsură a existenței, una din dimensiunile ei; funcția lor este de a ordona și de a califica lucrurile care nu există decât în acele forme inerente oricărei făpturi. Ele revelează starea de sănătate a lucrurilor, căldura lor ontologică” [3, p. 113].

Timpul împreună cu spațiul reprezintă o pereche metafizică, care există nu doar obiectiv, dar și subiectiv, categoriile date fiind percepute, înțelese și aplicate diferit de oameni, în diferite civilizații și societăți, la diverse etape ale dezvoltării sociale, de diverse pături ale uneia și aceleiași societăți. Omul se conduce în activitatea sa practică și în conștiința sa de aceste categorii fundamentale ale „tabloului lumii” și de faptul cum le interpretează depinde mult comportarea sa, a grupurilor sociale și dezvoltarea întregilor societăți. Omul se preocupă des de timpul care-l modelează, marcându-l vizibil, fără a-l putea stăpâni, și foarte rar de spațiul care-l înconjoară, chiar dacă are putința să-l modeleze. „Gândim spațiul mai mult decât îl percepem, după cum simțim timpul mai mult decât îl gândim”, afirmă A. Pleșu [6, p. 58].

Atitudinea față de timp-spațiu are o influență directă asupra formării personalității umane. Omul nu se naște cu simțul timpului și al spațiului, conceptele sale temporale și spațiale sunt determinate de cultura la care aparține. Timpul și spațiul sunt gândite ca abstracții, prin intermediul cărora este posibilă și crearea ideii unui univers unic, reglementat în mod firesc.

Fiind o problemă importantă pentru filosofie, timpul și spațiul au devenit pe parcursul secolelor obiect de cercetare și pentru diferite științe speciale.

Au trecut mai mult de două milenii și jumătate de când a fost pus începutul conștientizării timpului și spațiului, cu toate acestea, și

interesul față de problemă, și disputele filosofilor, fizicienilor și reprezentanților altor științe în jurul definirii naturii spațiului și timpului nu se reduce câtuși de puțin. Interesul considerabil față de problema spațiului și timpului este firesc și logic, deoarece influențele factorilor respectivi asupra tuturor aspectelor activității umane nu pot fi lăsate fără apreciere. Conceptul de spațiu-timp reprezintă una din cele mai importante și enigmatice însușiri ale naturii, sau, cel puțin, ale naturii omenești. Nu fără motiv, tentativele filosofilor antichității, ale scolasticilor medievali și savanților contemporani de a înțelege esența diadei timp-spațiu nu au dat răspunsuri univoce la întrebările avansate.

Din punctul de vedere al teoriei relativității în tabloul lumii trebuie să figureze patru coordonate și trebuie să-i corespundă geometria în patru dimensiuni.

Fl. Gheorghită scrie: „Cunoașterea științifică și apoi realizarea umană modernă au făcut un adevărat salt calitativ în primele decenii ale veacului nostru atunci când, alături de multe alte descoperiri fundamentale, raționamentul fizico-matematic a fost îmbogățit cu asocierea celei de a patra dimensiune – timpul – oamenii de știință care și-au însușit acest mod nou de a gândi, au consacrat pentru totdeauna legătura intrinsecă dintre spațiu și timp, adoptând un nou termen științific, suficient de abstract, acela de „continuul spațiu-timp” [5, p. 83].

Henri Bergson susținea că timpul poate fi cunoscut doar de intuiția irațională, iar concepțiile științifice, ce reprezintă timpul ca având o anumită direcție, interpretează realitatea incorect. „Prin teoria lui Bergson, după care timpul este simțirea duratei concrete, adică trăite, iar nu o linie abstractă proiectată în spațiu, studiul psihologic al timpului s-a așezat pe o bază pe care se poate, de aici înainte, diferenția timpul psihologic de timpul fizic, sau sideral” [Apud C. Rădulescu-Motru, 7, p. 70-71].

Pentru cercetările psihologiei asupra timpului, ipoteza lui Bergson asigură punctul de plecare. El consideră că timpul real

psihologic constă în simțirea duratei trăite. „Simțirea duratei, de care se ocupă știința sufletului, n-are cu timpul fizic altă înrudire decât aceea care există între un fapt real și noțiunea sa. Noțiunea este abstractă și poate să ajute la izolarea și la clarificarea timpului psihologic, doar atât; să-l înlocuiască – niciodată” [Apud C. Rădulescu-Motru, 7, p. 60].

Pentru un alt psiholog, Th. Ribot, timpul nu este o durată trăită, ci este reprezentarea unei ordini de succesiuni în datele memoriei, el este conceput ca un produs al unei anumite asociații între faptele sau stările memoriei [ibid, p. 62].

Înțelegerea timpului a apărut în baza percepției de către om a schimbului de evenimente, a schimbului pus la dispoziție de stările obiectelor și a rotirii în cerc a diverselor procese.

C. Rădulescu-Motru scria: „Pentru ca să fie timp, trebuie să fie ceva care să se miște și să se schimbe, măcar din locul ce-l ocupă. Imobilitatea exclude timpul” [ibid, p. 58]. Această opinie o regăsim și în filosofia elină.

În prezent, ideea primară a științei devine omogenitatea spațial-temporală, iar conexiunea dintre relațiile temporale și spațiale, se cunoaște drept cronotop. Termenul a fost introdus de către M. Bahtin, semnificând, în special, unitatea timpului și spațiului artistic [Apud 10, p. 117].

Problema timpului și spațiului întotdeauna l-a interesat pe om nu doar la nivel rațional, dar și emoțional. Umanitatea de-a lungul întregii sale istorii a meditat asupra problemelor spațiului și timpului, reușind să creeze și teorii cu referință la aceste atribute fundamentale ale existenței, deoarece spațiul și timpul stau la baza tabloului lumii.

Una dintre problemele mai strâns legate de conștiința umană, care în ultimii ani s-a și afirmat mai des în preocupările oamenilor de știință și ale filosofilor, este problema timpului, sub diferitele ei aspecte: timpul biologic, istoric, plastic etc. Fiecare domeniu, având propriul obiect de cercetare, își are și o formă specială a timpului, respectiv și a spațiului.

Problema spațiului și, mai ales, a timpului, rămâne în continuare și o problemă de psihologie, fiindcă, pe lângă alte definiții, categoriile date sunt și niște fapte sufletești, ceea ce nu impune însă ca rezolvarea problemei să se facă în cadrul anumitor științe. Referindu-se la timp, C. Rădulescu-Motru afirmă că „el este strâns legat, prin teoriile și credințele pe care mintea omului le are asupra lui, de însăși evoluția culturii. El este și destin” [7, p. 72].

Se stabilește astfel că timpul și spațiul reprezintă parametrii definiției ai existenței lumii și formele fundamentale ale experienței umane. Rațiunea cotidiană se sprijină în activitatea sa practică pe abstracțiile timp și spațiu. Spațiul este înțeles ca formă geometrică, tridimensională, identic întinsă, care poate fi împărțită în segmente comensurabile. Timpul este gândit drept o durată pură, o succesiune ireversibilă a infiltrării evenimentelor din trecut prin prezent în viitor.

Or, și explicațiile și definițiile categoriilor timp și spațiu provin din domeniul mai multor științe.

Problema este una fundamentală nu doar în concepția despre lume, în general, dar și în domeniul literaturii și artei, cercetate de estetică/filosofia artei, teoria și istoria artei.

Studiul literaturii de specialitate din spațiul educațional românesc, sovietic/postsovietic și de peste hotare constată că cercetările efectuate în problema avansată nu propun analize sistematice ale spațiului și timpului plastic ale unor epoci concrete, posibilitate de dezvoltare lăsând cercetările în care să fie examinate detaliat și confruntate diverse abordări în tratarea spațiului și timpului plastic, inclusiv problemele de receptare a acestor categorii.

Conceptul de spațiu și timp plastic a început să se cristalizeze doar spre începutul sec. XX. Caracterul indefinit al conceptului de spațiu și timp până la perioada respectivă, precum și identificarea spațiului și timpului plastic cu o simplă reproducere în artă a spațiului și timpului real au constituit acele circumstanțe care au condiționat formarea atât de târzie a conceptului dat.

În arta din a II-a jum. a sec. XX – încep. sec. XXI are loc un salt evident în dezvoltarea creației artistice, experimentându-se pe deplin cu limbajul specific al picturii, fapt ce condiționează și cercetarea fenomenului cronotop, definit de M. Bahtin [Apud 10, p.117].

O viziune artistică proprie caracterizează orice perioadă istorică. Particulară se prezintă și modalitatea tratării spațiului și timpului plastic, precum și receptarea fenomenului dat în opera de artă, care este indisolubil legată de perceperea lumii înconjurătoare și viziunea artistică a epocii.

În caracterizarea artei plastice a sec. XX-XXI sunt absente formulări exacte, ea este definită mai mult intuitiv, de aceea sunt puține și referințele cercetătorilor la spațiul și timpul plastic, și, ca orice proces nefinisat, apare încă evaziv și contradictoriu.

De spațiu și, în special, de timp, este legată perceperea epocii, a comportamentului oamenilor, conștiința lor, ritmul vieții, atitudinea față de lucruri. Cercetarea timpului și spațiului ar constitui o valoare aparte și datorită faptului că și opera plastică reprezintă un „tablou al lumii”.

Studii semnificative cu privire la modalitățile de abordare și structurare a spațiotemporalității în pictură și manifestările factorilor respectivi în operele diversilor pictori sunt elaborate de R. Berger, Z. Dumitrescu, P. Evdochimov, G. Ghițescu, A. Pleșu, C. Spânu, N. Tamrucci etc.

În primele decenii ale sec. al XX-lea prevalentă este problematica artistului și a procesului de creație, însă în deceniile ulterioare, cercetătorii, treptat, își orientează atenția către opera de artă și receptorul ei. Problema psihologiei creatorului și a procesului de creație a cunoscut și în continuare noi abordări, drept exemplu în acest sens servind studiile lui H. Delacroix, H. Read [2, 8, 9].

Evidentă este legătura dintre artă și sociologie, opera de artă fiind văzută ca semn al unei perioade istorice, al unui anumit mediu social, iar studiul reprezentativ fiind opera lui P. Francastel [4].

Drept concluzie, observăm că nici o operă de artă nu există în vidul spațiu-timp. În ea, întotdeauna, într-un mod sau altul, sunt prezente timpul și spațiul. Este important să înțelegem că timpul și spațiul artistic nu sunt abstracții și nici categorii fizice. Arta are de-a face cu un sistem specific de coordonate spațial-temporale. Fiecare lucrare dintr-o nouă perioadă are propria rețea spațial-temporală, propriul sistem de coordonate.

La fel, amintim că, timpul și spațiul sunt proprietăți importante ale imaginii. În plus, studiile din ultimele două secole au demonstrat că timpul și spațiul artistic nu sunt doar o componentă semnificativă a operei de artă, dar adesea și definitorie.

Bibliografie

1. Bagdasar, N., Bogdan, V., Narly, C., Antologie filosofică, Ed. Uniunii Scriitorilor, Chișinău, 1996.
2. Delacroix, H., Psihologia artei: Eseu asupra activității artistice. Meridiane, București, 1983.
3. Evdochimov, P., Arta icoanei: o teologie a frumuseții, Meridiane, București, 1992.
4. Francastel, P., Pictura și societatea, Meridiane, București, 1970.
5. Gheorghiuță, F., Spirit și destin cosmic, Mold-Hermes, Iași, 1994.
6. Pleșu, A., Călătorie în lumea formelor, Meridiane, București, 1974.
7. Rădulescu-Motru, C., Timp și destin, Minerva, București, 1997.
8. Read, H., Originile formei în artă, Univers, București, 1971.
9. Read, H., Semnificația artei, Meridiane, București, 1969.
10. Spirchin, A., Bazele filosofiei, Cartea moldovenească, Chișinău, 1989.
11. Аристотель, Политика. Метафизика. Аналитика, СП. Эксмо-Мидгард, М., 2008.
12. Ньютон, И., Математические начала натуральной философии, URSS, М., 2008.

VALORIFICAREA MEȘTEȘUGURILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL CU PROFIL ARTISTIC

Irina ETCO, asistent univ.

Summary

The article highlights the value, the importance of national culture, namely the valorization of our nation's past, the craftsmanship of our ancestors, which over the years have gained valuable culture for generations today. Folklore is the heart of culture, and with the cultivation of love for tradition in every child, this culture lives and breathe.

Izvorâte din experiența și înțelepciunea de viață, din bucurie sau durere, din năzuințele și dorul basareabean, din setea de liniște sau din dragostea pentru frumos, elementele de cultură și tradițiile populare transmit valori și creează punți de legătură între generații.

Tradițiile, obiceiurile, portul, meșteșugurile și folclorul sunt acele comori inestimabile care definesc un popor, făcându-l unic, statornic și nemuritor în ciuda scurgerii timpului. Ele sunt documente grăitoare privind istoria și cultura acestor meleaguri pitorești. Imensul tezaur folcloric pe întregul teritoriu constituie o componentă valoroasă, o moștenire fără preț, pentru toți cei care trăiesc și viețuiesc în această țară [2, pp. 8-22].

Această moștenire trebuie dusă mai departe, pentru că un popor trebuie să trăiască din ceea ce lasă prin fiii săi. Dorim să înlocuim copiilor respectul pentru tradiții și, mai deosebi, pentru acele meșteșuguri, pe care strămoșii noștri, cu o deosebită măiestrie, ne-au lăsat cu demnitate nouă.

Dintr-o astfel de perspectivă și motivați moral față de cei ce au trăit și au muncit înaintea noastră pe ținuturile Moldovei, ne dorim a fi păstrătorii acestor „comori de suflet”.

Generațiile de astăzi n-au avut ocazia să asculte buneii la gura sobei, povestirile cu nesaț, despre acele frumoase șezători pe care le

făceau, de aceea ca scop de cercetare și implementarea tradițiilor în instituțiile de învățământ, valorificând meșteșugurile și tradițiile.

Meșteșugurile artistice sunt domeniul cel mai expresiv al culturii tradiționale. Prin definiția: a fi meșter înseamnă a cunoaște și a profesa mai mult decât alții un domeniu foarte specific al creației, care necesită cunoștințe și deprinderi de muncă special dobândite. Însușirea și transmiterea cunoștințelor, tehnicilor și procedeele de prelucrare prime, de confecționare a obiectelor în spiritul tradițiilor meșteșugărești se făcea preferențial în cadrul familiei sau ucenicie. În virtutea sincretismului culturii tradiționale, meșteșugurile acoperă un spațiu foarte vast al activităților umane, tezaurizează o îndelungată și bogată experiență a comunităților de utilizare a resurselor locale în crearea obiectelor necesare pentru întreținerea vieții [1]. La baza meșteșugurilor stă tradiția, înțeleasă ca un set de mecanisme prin care se transmit din generație în generație caracteristicile esențiale ale culturii. Toate meșteșugurile respectă modele confirmate și promovate permanent de către colectivitate. Obiectele produse cu ajutorul meșteșugurilor artistice tradiționale sunt foarte valoroase pentru a înțelege spiritul, forța și măreția creativității artistice și tehnice comunităților. Forma obiectelor este adaptată funcțiilor lor practice, dar tinde să se inscrie în tipar estetic. Decorul obiectelor este rezultatul unei duble acțiuni artistico-tehnice. Prioritară în configurarea lui pare să fie imbinarea motivelor și culorilor conform criteriilor artistice, dar acestea, la rândul lor, sunt produsul tehnicilor utilizate [4].

Arta populară moldovenească se face remarcată mai ales datorită numeroaselor meșteșuguri tradiționale precum: țesutul, prelucrarea artistică a lemnului, picturii icoanelor, încondierea ouălelor, olăritul sau confecționarea măștilor populare.

Pe vremuri, multe genuri de artă populară nu proveneau nici din pasiune, nu erau nici profesii, ci alcătuiau partea firească a habitatului, iar abilitățile privind meșteșugurile se transmiteau din tată-n fiu, în familie, ca ceva firesc și necesar. Locuitorii satelor nu

trebuiau doar să semene și să strângă roadele pământului. Să se îngrijească de animale, sau să construiască casă, ci și să creeze obiecte de trai. Îndeletnicirea femeilor, în ceea ce privește obiectele casnice, țineau în primul rând de țesătorie. Dar pentru aceasta, mai întâi trebuia crescut inul, cânepa sau bumbacul, crescutul animalelor pentru lână și abia mai apoi acestea erau prelucrate și din ele toarse fire. Războiul de țesut era pus în funcțiune imediat după Crăciun [3].

Prosoapele, fețele de masă sau de pernă, draperiile, cuverturile ori hainele de sărbătoare, toate erau înfrumusețate cu broderii și dantele. Mai mult „dantela” apărea și pe linguri de lemn, pe rafturile din bucătărie, pe ramele geamurilor și a ușilor, prin prelucrarea artistică a lemnului [8].

Creațiile meșterilor locali din aceste zile continuă să mențină vechile tradiții vii ca o legătură între trecut și prezent. Astăzi, obiectele de uz casnic, realizate manual de un meșter după tradițiile strămoșilor, au devenit suveniruri. Chiar dacă a pierdut astfel din valoarea utilitară, arta populară nu este pregătită să moară, căci meșteșugurile de artă reprezintă una din cele mai expresive deosebiri materiale ale unui popor față de altul. Niciodată nu vom confunda un covor moldovenesc cu cel turcesc, sau armenesc, spre exemplu, chiar dacă toate trei sunt țesute din lână de oaie, respectând metode aproape similare, pentru că există culori specifice, motive grafice și dimensiuni caracteristice. Cel mai răspândit ornament moldovenesc – geometric și puternic stilizat vegetal – se folosește și la sculptarea în lemn, adaugând decorațiuni noi la obiectele tradiționale pe care ei le realizează. Astfel, au apărut decorațiuni noi pe porțile înalte de lemn, pe bătele decorate în stil tradițional, pe măștile din lemn sau piese de mobilier. Drept dovadă, tradițiile nu au dispărut.

Prin meșteșugurile artistice tradiționale au fost valorificate toate bogățiile cadrului natural în care locuiesc comunitățile. Prelucrarea lemnului, pietrei, lutului, papurei, stufului, paielor, nuielelor constituie activități străvechi, promovate până în prezent pentru crea diferite obiecte de primă necesitate. Alte meșteșuguri s-

au dezvoltat ddataoirtă ocupațiilor de bază și secundare. Prelucrarea lânii și a pieilor pentru a confecționa haine și țesuturi de interior, la fel ca și prelucrarea cornului sunt meșteșuguri dezvoltate în strânsă legătură cu creșterea animalelor. Țesuturile pânzelor din fire de cânepă și in, confecționarea pieselor de port, cu ajutorul țesutului și al cusutului s-au afirmat grație dezvoltării agriculturii [10].

Meșteșugurile și tradițiilor moși strămoșilor noștri au o valoare spiritual-morală pentru generațiile moderne de astăzi, o prelungire a identității naționale, care ne privește pe noi, fiind o datorie de a ne cunoaște rădăcinile neamului și de a prelungi tradițiile cât se poate de mult [10].

Originalitatea fiecărui popor se caracterizează prin potențial creator, care își găsește expresia în cultura materială și spirituală. Expresii ale culturii materiale și spirituale sunt meșteșugurile populare. Originalitatea acestor indelitniciri se exprimă prin decorul estetic în care se regăsesc ornamente consacrate de veacuri și semne arhetipale cu valoare de simbol. Sub egida globalizării, interferențelor culturale, dar și a spiritului creator, au ajuns la confluența dintre tradiție și inovație.

Școala de astăzi trebuie să revalorifice dimensiunea metaculturală, determinând elevul la „a se cunoaște”, la „a se recunoaște” și „a se autocunoaște” cu ajutorul culturii. Capodoperele eposului folcloric reprezintă o originală dovadă a libertății de a gândi a neamului nostru.

În totalitatea lor, obiceiurile populare se constituie în adevărate „lecții” pentru generațiile tinere, ele reflectând date esențiale ale spiritualității țaranului român, principiile morale călăuzitoare în viață acestuia; în ele se regăsim, „simplitatea” gândirii omului din mediul rural, pentru care o importată deosebită o reprezintă credință în Dumnezeu, iubirea de țară, familia și muncă.

Marele interes față de meșteșugurile populare este motivul nu numai de aprecierea obiectivă a valorilor vitale, estetice și etice, dar și din cauza uneii crize ecologice legate de pierderea capacităților de

creație , de vlorificare a bunurilor materiale, de slăbirea continuității între generații și destrămarea patrimoniului tehnico- cultural și etnic al poporului. De faptul cum voi reveni la valorile etnoculturale, depinde viitorul și continuitatea neamului, destinul culturii etnice.

„Fiecare popor își creează o carte care nu s-a scris...” [6, p. 22].

Bibliografie

1. Bâtcă, M., Dimensiunile spirituale ale Basarabiei, Fundația Culturală Libra, București, 1998.
2. Buzilă, V., Ori te poartă cu ții vorba, ori vorbește cum ții portul (Modalități de menținere a statutului social în societatea tradițională) // Buletin Științific. Revistă de Etnografie, Științele Naturii și Muzeologie, vol. 13 (26), Chișinău, 2010, pp. 8-22.
3. Buzilă, V., Covoarele în contextul patrimoniului cultural al Republicii Moldova // Academos. Revistă de Știință, Inovare, Cultură și Artă, AȘM, nr. 1 (12), 2009, pp. 104-109.
4. Buzilă, V., Portul popular – marcă a identității culturale // Folclorul și contemporanitatea. Conservarea, revitalizarea și valorificarea culturii tradiționale, Chișinău, 2006, pp. 21-31.
5. Danii, A., Munca artistică în școala auxiliară, Chișinău, 1996.
6. Postolache, E., Fiecare popor își creează o carte care nu s-a scris... : [din discursurile rostite în față meșterilor populari din Hodinești] // Glasul națiunii, 2003, 18 dec., p. 22.
7. Potlog, E., Binele și frumosul pot fi cultivate /Moldova suverană, 2002, 22 oct., p. 4.
8. Stoica, G., Postolache, E., De la fibră la covor, Editura Fundației Culturale Române, București, 1999.
9. Зеленчук, В.С., Молдавский национальный костюм, Тимпул, Кишинев, 1985.
10. <http://www.bnrm.md/files/publicatii/Mestesuguri-populare-traditionale-moldovenesti.pdf>
11. <https://www.moldovenii.md/md/section/93>

ПЕРСПЕКТИВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ТРУДОУСТРОЙСТВА ПОСЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Ана-Мария ПОСТОЛАКЕ, ассистент

Rezumat

În articol sunt evidențiate perspectivele de angajare pentru tineri specialiști în domeniul designului grafic.

Se atrage atenție la cele mai avantajoase oportunități de dezvoltare personală artistică. Viitorul designer grafic răspunde pentru un brand puternic, care crește considerabil valoarea unei companii și atrage consumatorul. Brandingul se referă la toate elementele care definesc imaginea, domeniul de activitate și caracterul companiei sau a brandului. Pe lângă aceasta, are posibilitate să devină un designer web, care lucrează liber, independent de firma și oficiul, adică are mereu un grafic flexibil ce îl avantajează.

В разных сферах деятельности люди с каждым годом все больше внимания уделяют оформлению окружающих их вещей. Люди, освоившие относительно новую профессию – графический дизайнер, вносят существенный вклад в современное общество и восприятие окружающего нас мира.

Умелое владение специальных компьютерных программ позволяет заменить чертежи, наброски и рисунки от руки, тем самым расширяя свои возможности, как специалиста. Стоит учесть, что одним из главных плюсов профессии графического дизайнера, не считая достаточно щедрый доход, считается возможность удаленной работы, которая не привязывает ни к офису, ни даже к стране. Графическому дизайнеру необходимы лишь познания в изобразительном искусстве и компьютерных технологиях, креативность и наличие хорошего компьютера с выходом в интернет. Немало важен и факт того, что для достижения успеха в дизайне гораздо ценнее врожденное чувство прекрасного, стремление к постоянному развитию,

умение оперировать разными вариантами, а не заикливаться на одном. Отсюда следует, что если после окончания образования по специальности новоиспеченный дизайнер продолжает амбициозно развиваться в этих направлениях, то у него масса шансов достичь творческих и финансовых высот.

Кто такой графический дизайнер?

Прежде всего хороший дизайн – это продуманный работающий механизм. Совокупность красивой картинки и удобной, понятной и грамотной ее реализации. Поэтому дизайнер- это конструктор идей, опора хорошего маркетинга и генератор действительно работающей системы. Основная задача профессионала – перевоплотиться в того, кому адресован дизайн, и решить, что для него хорошо, а что плохо. В этом и заключается основная цель графического дизайнера.

Стоит учесть определенные качества, которые помогут графическому дизайнеру добиться успеха:

1. умение рисовать от руки;
2. наличие чувства стиля, хорошего вкуса, восприятия цвета;
3. педантичность, внимание к деталям;
4. усидчивость, готовность представлять разные варианты одного объекта;
5. стремление к прекрасному, желание постоянно развиваться, создавать новые образы;
6. способность создавать что-то свое, а не умело копировать уже придуманное;
7. знание истории искусств, понимание различий разных художественных направлений.

Чем занимается графический дизайнер?

«Если что-то и стало популярным в последнее время, так это такая простая мысль: если у вас возникают проблемы с какой-то вещью, это не ваша вина, а вина дизайнера» [3, стр.18].

То есть, в первую очередь, графический дизайнер занимается созданием прекрасного и полезного. Решение задачи совместить и то и другое - обязанность дизайнера. Иными словами, дизайн – не искусство, не картинка, не внешность. Графический дизайнер создает прочную конструкцию, своего рода каркас. Каждая следующая работа – новая задача, интересная и сложная. Поэтому основным занятием графического дизайнера является постоянное расширение своего кругозора и уровня своих возможностей.

При более детальном рассмотрении – графический дизайнер создает массу всего: упаковку, печатную и интернет-рекламу, логотипы и фирменные стили, веб сайты, журналы и книги, обложки компакт-дисков и DVD, системы навигации (указатели) и инфографику (схемы и графики), презентации и рекламные буклеты, газеты, даже интерфейсы компьютерных игр.

Такие навыки, как программирование сайтов, размещение и продвижение рекламы, написание пресс-релизов, владение обработкой видео или даже азами режиссуры естественно могут быть значительными плюсами при трудоустройстве и быть применимы по воле дизайнера, но требовать этого никто не имеет права. На это есть специально обученные люди, такие как SMM-менеджеры (маркетинг в социальных сетях), вэб-мейкеры (web-makers), копирайтер (copywriters), операторы и системные администраторы.

Подводя итоги, можно определить различные возможности трудоустройства, как графического дизайнера в современном мире и ответвления этой творческой профессии, такие как:

1. Базовая специалистами: брэндинг (branding), создание фирменных стилей, реализация гайдлайнов (guidelines) и брэндбуков (brandbooks).

2. Веб-дизайн или как принято называть с недавнего времени - UI/UX Дизайнер.

3. Типографика. Создание шрифтов под заказ.

4. Концепт-артист, арт-директор, иллюстратор.

5. Верстка и макетирование книг, журналов. Работа в издательстве.

6. Полиграфия и печатная индустрия. Работа в типографии.

7. Моушен-дизайн (motion design) / диджитал дизайн (digital design). Создание анимаций.

Рассмотрим детальнее самые востребованные:

I. Брэнд – дизайнер или создатель фирменного стиля:

Что помогает компаниям, занимающим ведущие позиции на рынке, так эффективно предлагать свой продукт? Что делает обычную торговую марку брендом? Что увеличивает в десятки и сотни раз продажи без нереальных финансовых вложений? Ответ прост: фирменный стиль.

Итак, когда речь заходит о брендинге, то все понимают, что существуют определенные этапы: поиск целевой аудитории, анализ конкурентной среды и т.д.

В какой-то момент начинает казаться, что это универсальный, отточенный алгоритм. Коммерческая деятельность в данном случае является второстепенной. О брендинге с физиологической точки зрения полезно узнать всем, кому интересны различные методы воздействия на потребителя, как правильно их применять и как избегать неправильных решений в их выборе. Задачи айдентики (фирменного стиля) привлечь максимально возможную прибыль для фирмы, ведь неумелый и детально непродуманный брендинг может похоронить компанию.

«Факторы воздействия фирменного стиля компании, влияющие на выбор потребителей:

1. Идентификация компании — помогает потребителям ориентироваться на рынке услуг, а также идентифицировать организацию с помощью элементов фирменного стиля.

2. Внушение доверия к организации – влияние на потребителя путем ассоциаций с именем и образом фирмы, вызывая при этом положительные эмоции.

3. Представление потребителям ответственности компании за ее деятельность.

4. Усиление эффекта рекламы с помощью фирменного стиля, для создания благоприятного имиджа компании» [4, стр. 107].

II. UI/UX Дизайнер:

Расшифровывается как UI (user interface – пользовательский интерфейс) – это про красоту и внешний вид продукта, когда как UX (user experience – пользовательский опыт) – про удобство. Проще говоря, UX/UI дизайн – это проектирование любых пользовательских интерфейсов, в которых удобство использования так же важно, как и внешний вид.

С точки зрения удаленной работы или популярного на данный момент среди молодежи фриланса (freelance – с английского дословно free – свободный, lance – копье) более востребованы специалисты в UX/UI дизайне. Работа фрилансером означает труд вне штата компаний. Найти клиентов в этой сфере не составит труда. Удаленное сотрудничество с компаниями тоже имеет место быть. К тому же, будучи графическим и вэб дизайнером, фриланс может пойти на пользу тем, у кого недостаточно практики и создать хорошо себя зарекомендованное портфолио на будущее. В следствии, это может перетечь в собственный бизнес с хорошей и надежной клиентской базой.

UX-дизайн включает в себя разные компоненты:

- информационную архитектуру;

- интерактивный дизайн;
- юзабилити (usability) – показатель простоты, удобства и эффективности продукта в глазах пользователей.

UX-дизайнер разбирается в психологии и эмоциях пользователей, анализирует их ожидания от продукта и ставит цель, которую нужно достичь. Далее он выбирает подходящие инструменты и придумывает структуру приложения или сайта, которая соответствует всем необходимым параметрам.

UX-дизайнерам важно уметь:

- проводить исследования пользователей;
- создавать вайрфреймы (wireframe) и прототипы сайтов и приложений. Это помогает оценить, в каком направлении развивать приложение или сайт. Существует множество инструментов для прототипирования, где с помощью готовых элементов можно создать грамотную визуализацию интерфейса (например Axure, Balsamiq или UXPin);

- проектировать взаимодействие, то есть представлять, как именно человек будет пользоваться продуктом. Для этого создаются карты маршрутов пользователей по экранам приложения, интерактивные каркасы сайтов и приложений с разными вариантами дизайна;

- тестировать продукт;
- заниматься аналитикой. Использование различных метрик (например, Webvisor, Hotjar, Mixpanel, UXcam, или Appsee) поможет понять, насколько эффективно работает дизайн, и дорабатывать продукт, основываясь на реальных данных.

III. Типографика. Верстка и макетирование:

«Выбор гарнитуры шрифта – не есть лишь эстетическое решение. Тот или иной шрифт может не только украсить текст, который им представлен, но и нести важную практическую информацию, например, акцентировать некую мысль автора. Верный выбор шрифта и правильное его использование

определяют, насколько легко прочитывается фрагмент текста, начиная с того, что его вообще можно разобрать» [7, стр. 105].

Это значит, что взглянув на любую печатную страницу, прежде всего замечают шрифт:

«Правилам типографики несколько столетий, и за это время технологии сильно изменились, но цель у типографики осталась прежней - правильный выбор параметров набора текста и верстки, необходимых для приятного и плодотворного чтения» [7, стр. 1].

Работа в издательстве дает графическому дизайнеру бесценный опыт в оформлении текста и макетировании книг (книжная и журнальная верстка). Владение искусством оформления текста открывает большие возможности в трудоустройстве. Кроме издательства, графический дизайнер так же может работать и в типографии, ведь ее задачей, наиболее творческого этапа оформления текста, является и определение параметров для последующих процессов набора, верстки и допечатной подготовки (prepress). Графический дизайнер, будучи сотрудником типографии, в своих обязанностях будет иметь подготовку макетов к печати, и помимо основ, нужно учесть и знания в области особенностей различных печатных машин, цветокоррекции и ретуши.

Библиография

1. Samara, T., Design elements. A Graphic style manual. Rockport Publishers, Beverly Miami, 2014.
2. Годин, А.М., Брендинг: Учебное пособие. Дашков и К, Москва, 2016.
3. Норман, Д. А., Дизайн привычных вещей, Издательский дом Вильямс, Москва, 2006.
4. Прает, Д., Бессознательный брендинг, Азбука бизнес, Москва, 2014.
5. Рэнд, П., Дизайн: форма и хаос, Студия Артема Лебедева, Москва, 2017.

6. Рудер, Э., Типографика, Книга, Москва, 1982.
7. Феличи, Дж., Типографика: шрифт, верстка, дизайн, БХВ-Петербург, Санкт-Петербург, 2018.
8. <http://shelkovnikov.pro/identity-tseli-i-zadachi/>
9. <http://www.kadrof.ru/freelance.shtml>
10. <https://www.artlebedev.ru/kovodstvo/sections/>
11. <https://habr.com/ru/post/321312/>
12. <https://livetyping.com/ru/blog/shto-takoe-ux-ui-dizajn>

NATURA STATICĂ ÎN CREAȚIA LUI DIMITRIE PEICEV

Iraida CIOBANU, lector

Summary

In article is being examined the Dimitri Peicev's creation. They are subject to analyzes descriptions of the author's representative works. For the first time, the still life from D. Peicev's creations was examined as a synthesis of classical traditions with the modernist in an individual artistic interpretation.

The lively coloring and abundance of objects in still life are treated in a manner based on clarobscur, the author being one of the greatest colorist in national painting.

Peicev Dimitrie – (19.05.1943, Satul Burgugi (actualmente Vinogradovca), regiunea Odesa, Ucraina), pictor. În anul 1970 absoluește Școala republicană de Arte Plastice „I. Repin” (actualmente „Al. Plămădeală”), Chișinău, după care urmează studiile la Institutul Poligrafic de la Moscova, la facultatea Grafica de carte (1970–1975). Din anul 1975 este Membru a UAP din Moldova. Pe parcursul activității sale artistice și-a expus lucrările în: Rusia, România, Bulgaria, Ucraina, Republica Moldova.

Avându-i profesori pe Mihai Grecu, Ada Zevin, personalitate de referință a picturii naționale, colorist de excepție, Dimitrie Peicev se formează ca plastician la mijlocul anilor 1970, manifestându-se printr-o manieră lirico-poetică. Pictura de gen, peisajul, portretul, mai puțin natura statică sunt genurile abordate de pictor în perioada

respectivă, scopul de bază fiind redarea atmosferei emoționale, a fluxului aerat prin mijloace plastice pentru unul sau altul motiv din viață [3, p. 23].

Naturile statice elaborate prin prisma tradițiilor naționale au fost realizate prin inovații îndrăznețe în această perioadă . Sunt dedicați experiențelor și experimentărilor îndrăznețe în toate domeniile artelor plastice, spre deosebire de anii '60 care se bazau pe decorativism.

Pe la sfârșitul anilor 1980, Dimitrie Peicev se regăsește în plinătatea exprimării sale în natura statică, gen în care activează mai mult de trei decenii, evidențiindu-se printr-un stil inedit, cu o mare forță expresivă, fidel fiind tehnicii clarobscurului. Din perioada mai timpurie fac parte naturile statice: Vaza cu flori (1978, 60×70 cm), tratată într-o manieră suprarrealistă și Natura statică cu bostan (1979, 75×78 cm), în care predomină griurile colorate și pete de culoare mari, contrastante, tratate mai decorativ, Natura statică cu tomate roșii (1986, 53×65 cm), Natura statică țărănească (1989–1990, 81×100 cm). Motivul rural l-a interesat întotdeauna pe D. Peicev. Natura statică țărănească este o lucrare reprezentativă prin compoziția draperiilor deschise care-i atribuie dinamism și un dialog deschis. Masa plină de bucate formează o fâșie de maroniu închis. Datată la 1994, Natura statică cu rață face parte din tablourile care abordează tema vânatului. Putem fi tentați să facem comparație cu unele lucrări cu subiecte similare de Nicolae Grigorescu. Plasată pe diagonală, pe suprafața unei mese mici cu o draperie de culoare deschisă, cu penajul bine pictat, gama sobră de maro, gri denotă virtuțile artistului în așezarea culorii prin tușe sigure. Din perioada aceasta datează Omagiu lui Pătrașcu (1966, 70×94 cm), Flori uscate (1996, 60×82, cm), Natură statică cu drușlac (1997, 54×58 cm). Tot în acest an pictează Natura statică cu caise (55×84 cm), ce cucerește ochiul spectatorului prin mesajul prospețimii aromei unor caise adunate în prim plan în raport cu o cromatică de griuri colorate și alte fructe și obiecte din planul doi.

Până la mijlocul primului deceniu al anilor 2000, o bună parte din lucrările autorului au o cromatică mai întunecată. Din 2000, Natura statică cu felie de harbuz (51,8×69 cm), Natura statică cu sticlă, pere și ibric (70×95 cm), Natura statică cu pere (2001, 70×95 cm), Natură statică. După amiază (65×92 cm), Masă roșie în grădină (61×71 cm), Natură statică în grădină (60,5×71 cm). Mai deosebită după cromatică sa, gama sumbră și în același timp sobră de brunuri colorate, natura statică de dimensiuni mari, Liniște. Burjuica (2002, 120×100 cm), redă lumea obiectelor ce-l înconjoară pe artist în atelierul său. În multe tablouri cu pictura de gen, mai ales portrete, D. Peicev utilizează natura statică ca parte integrată a unei compoziții, alături de figura umană, alteori având rolul de a o întregi prin sugestii pur simbolice. Zi de naștere (1977, 130×150 cm), Dimineața (1979, 80×100 cm), Tamara Grecu (1983, 94×80 cm), Nud, Fata cu pălărie (1993, u/carton, 86×90 cm), Marina (2000, 62×82 cm), Butuceni. V. Guțu cu chitara (2000, 55×50 cm), Așteptare (2002, 82×90 cm), Svetlana Curudimova (2000, 74×63 cm), Marina (62×82 cm).

Locurile plein-air-iste preferate ale artistului pe care le vizitează de cele mai dese ori vara – Tribujeni, Dolna, Cimișlia, se răsfrâng prin spiritul lor în tablourile Dolna (2002), Veranda (55×60 cm), Natură statică (2002, 68×63 cm), În grădină (60×65 cm), Veranda. Dolna (2004, 68×85 cm), Natură statică cu pălărie (81×104 cm), Natură statică în grădină (60×65 cm), Vara. Natură statică (2005, 50×70 cm), Butuceni. Natură statică cu vișine (2005, 60×71 cm), Natură statică cu liliac (2007, 67×82 cm), Veranda. s. Dolna (48×55 cm), Cimișlia. Natură statică cu zemos (65×50 cm), Masă din Dolna (45×50 cm), La țară (64×56 cm), Masă la Butuceni (2008, 60×75 cm), Natură statică cu castraveți (2011, 48×50 cm). Deseori plasticianul utilizează gama coloristică a fundalurilor ansamblurilor sale de naturi statice menținută în tonalități de griuri argintii: Natură statică cu o sticlă, pere și ibric (2002, 70×95 cm), Natură statică cu pere (2002, 53×67 cm), Natură statică cu ibric (2002, 50×66 cm), Natură statică cu blid (2005, 60×90 cm), Natură statică cu vin roșu

(2005, 59×76 cm), Natură statică cu o strachină roșie (2006, 61×73 cm), Natură statică cu ibric și rodii (2006, 67×82 cm). Dintre ele un loc semnificativ îl ocupă Natura statică cu ceramica de Tamara Grecu și Ester Grecu sau Ceramică și fructe (2003, 90×100 cm), care se evidențiază printr-un monolit bine compus dintre deosebitele opere de artă din ceramică integrate cu vase din sticlă, cu fructe și legume în prim plan, ce sunt unite printr-o draperie deschisă, plasată pe diagonală. Neobișnuită este lucrarea prin cromatica sa sobră de brunuri nuanțate și dimensiuni mai impunătoare, 120×100 cm. Altă problemă de studiu a artistului este vibrația umbrelor căzătoare contrastante, de la mesele și scaunele care servesc drept suport pentru naturile statice: Natură statică, masă de lozie (2007, 44×64 cm), Mărar. S. Dolna (2008, 65×88,9 cm), Ulcior cu trandafiri pe un scaun (2011, 77×58 cm), Flori de câmp (2013, 56×49 cm). Natura statică ocupă în opera lui Dimitrie Peicev un loc semnificativ, prin viziunea și concepția picturii sale îmbogățește patrimoniul cultural al Republicii Moldova.

Altă problemă de studiu a artistului este vibrația umbrelor căzătoare contrastante de la mesele și scaunele care servesc drept suport pentru naturile statice Natură statică, masă de lozie (2007, 44×64 cm), Mărar. S. Dolna (2008, 65×88,9 cm), Ulcior cu trandafiri pe un scaun (2011, 77×58 cm), Flori de câmp (2013, 56×49 cm). Natura statică ocupă în opera lui Dimitrie Peicev un loc semnificativ, prin viziunea și concepția picturii sale îmbogățește patrimoniul cultural al Republicii Moldova.

Dimitrie Peicev este artistul care, spre deosebire de alți plasticieni care au pictat naturi statice, are numeroase tablouri pictate în plener, scopul lui fiind redarea luminii, a umbrelor fluide, pictor cu viziune plină de poetism și mare colorist.

Bibliografie

1. Dimitrie Peicev, Vază cu fructe, 1978, u/p.
2. Dimitrie Peicev, Natură statică cu bostan, 1979, u/p.

3. Dimitrie Peicev, Natură statică cu tomate roșii, 1986, u/p, 53×60,5 cm.
4. Dimitrie Peicev, Natură statică cu ibric, 1992.
5. Arhiva personală D. Peicev.
6. Fondul UAP. Dosarul personal nr. 170, D. Peicev.
7. Тома, Л., Портрет в молдавской живописи. Штиинца, Кишинэу, 1983.

ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОЙ ГЛИНЯНОЙ ИГРУШКИ

Светлана ШУГЖДА, преподаватель

Summary

Clay toys have been made since ancient times. This tradition is in different countries and among different nations. Mostly sculpted horses, bears, goats, deer, women. Features of toys in Russia, Ukraine, Belarus, India, China, Moldova.

Глиняная игрушка – это один из видов декоративной керамики. Сегодня, как правило, это чисто сувенирные изделия. Также занятия по изготовлению глиняных игрушек являются одним из видов изобразительного искусства, которое позволяет в интерактивной форме развивать в детях эстетическое восприятие. Не смотря на то, что сегодня глиняные игрушки имеют чисто декоративно развлекательный характер, первоначально они имели четкое функциональное назначение. Это были обереги, защищающие от злых духов и ритуальные объекты. Игрушки изготавливались везде, где существовали гончарные мастерские. Как правило игрушками занимались женщины, иногда привлекали детей. Изделия из глины в виде посуды и игрушек археологи находят постоянно при раскопках древних городов и захоронений. Изготовление их никогда не было основным промыслом для гончаров, а, скорее всего, происходило в перерывах между работой над бытовыми изделиями, ради забавы или для своих детей. Позднее глиняные

игрушки уже становились предметом продажи и делались специально в процессе подготовки к ярмаркам. Самые древние такие поделки находили на острове Крит, в Египте, у индейцев-ацтеков. Это были фигурки быков, повозок с круглыми колесами (которые в реальности эти племена не использовали), керамические куклы с двигающимися шарнирными руками, глиняные божки и идолы. Но своего развия до уровня искусство, признанного во многих странах мира, изготовление игрушки приобрело лишь в некоторых центрах гончарства. В каждом регионе игрушки имеют свои характерные признаки, как в плане формы, декора, так и в плане технологии. Многие известные музеи мира считают за честь хранить в своих коллекциях лучшие образцы глиняных игрушек. Ежегодно в разных странах проводятся международные фестивали глиняной свистульки и игрушки.

Широкую известность своей красочностью и оригинальностью приобрели игрушки русских мастериц. Первые такие фигурки, найденные на территории России, датируются 2-м тысячелетием до н.э., эпохой бронзы. Это маленькие копии посуды, глиняные топорики, погремушки, свистульки в виде животных. В давние времена игрушки использовали как ритуальные фигурки, связанные с обрядами календарных сельскохозяйственных праздников, сопровождающихся свистом, отсюда и свистульки. Известна с древности и обережная функция свистулек. По славянским понятиям, свист отгоняет «нечистую силу», злых духов. Изготовление свистулек приурочивалось к весеннему празднику «свистопляске», хранящему языческие традиции и посвященному Яриле – славянскому богу солнца и плодородия. В дальнейшем, когда свистулька перестала выполнять обрядовые функции, её развитие пошло по двум направлениям. Первое – это распространенный во многих странах духовой музыкальный инструмент, окарина, со свистковым устройством,

род флейты, (итальянское – *osaġina* – дословно «гусёнок»). Её глиняный, фаянсовый или фарфоровый корпус имеет до десяти отверстий для изменения высоты звука в регистрах от сопрано до контрабаса. И второе направление – народная игрушка, где свистулька может быть самостоятельным образом, к примеру, в виде птицы или частью композиции, как у филимоновской барыни с птицей-свистулькой под мышкой. Игрушки из глины создавались, в отличие от скульптур, без стремления передать анатомические особенности, достаточно было одной-двух деталей, чтобы получить коня, отличного от коровы. Глиняная фигурка создавалась как образ, связанный с заложенными в него метафорическо-мифологическими знаниями. В основном, это образы, воплощавшие природные силы, к примеру, Конь-Солнце. В каргопольской игрушке встречается образ Полкана, что переключается с древнегреческим кентавром. Изображения баб восходит к ритуальным куклам, которые связывались с аграрной магией. Колоколообразная форма юбок тоже отсылает к магии плодородия. Медведь, по древним понятиям, предвещал пробуждение природы, был символом могущества (хозяин леса в русских сказках). Конь – слуга Солнца, несущий его благодать. Птицы – вестники весны и лета и богини Матери-Земли. Козёл покровительствовал урожаю, являл собой добрую силу. Корова и баран были символами плодородия и могущества. Олень – символ изобилия и удачного брака. Цвет, как и форма в народной игрушке, имеет символическое значение. Красный – огонь, солнце, цвет земли. Желтый – цвет хлебной нивы и снова солнца. Зеленый – растительный орнамент, символ возрождения жизни. Синий, голубец воды и неба, цвет космоса. Белоснежный фон, белый цвет издавна считался символом чистоты, света, светлых сил. Орнамент, встречающийся на игрушках, также несёт смысловую нагрузку. Солярные знаки или символы солнца, представляющие из себя розетки или орнаментальные круги, встречаются часто в

народном искусстве. Своего расцвета производство глиняных свистулек и игрушек достигло в 17-18-м вв. В 18-19-м вв. глиняные расписные игрушки уже стали доступны и пользовались большим спросом у простого люда. Именно тогда сформировались и дошедшие до нашего времени центры по производству таких изделий в Дымково, Абашево, Каргополе, Филимоново, Скопине и др.

На территории Украины первые игрушки делались из глины, лозы, дерева. Они были частью народных ремесел. Мастера изготавливали вещи для употребления в быту, а из остатков – то, что дарило счастье ребятам: лошадок, тележки, игрушечную мебель. Из глины лепили свистульки и небольшие фигурки людей, животных.

В Прикарпатье делали удивительные игрушки из сыра в виде коз, овец, оленей и лошадок. И даже сейчас есть мастера, которые помнят эти традиции и немало удивляют туристов таким невиданным материалом для фигурок.

От давних украинских игрушек XIV — XVIII ст. почти ничего не сохранилось. До нас дошли преимущественно керамические и деревянные образцы, датированные XIX ст. — «кукла», «конь», «всадник», «птица» и тому подобное.

Расцвет кустарного игрушечного промысла приходится на середину XIX в. Как раз в этот период в Украине исторически сформировались три самых больших региона изготовления игрушек: Подднепровье, Подолье и Прикарпатье, а в их пределах образовались ведущие ячейки. Украинская глиняная игрушка исстари изготавливалась в селе Опошня, под Киевом. Наиболее популярными здесь были фигурки домашних птиц, павлинов, козлов, баранов и оленей, львов. Отличительной особенностью был особый «молочный» обжиг игрушек, украшенных тиснением, когда ещё горячую керамику щипцами вынимали из печи и погружали в молочную сыворотку — получался ровный, светло-коричневый колер. Почти каждая

фигурка имела отверстие в хвосте и маленькую дырочку в боку. Подул – засвистела!

Свистульки разных сортов и мастей — наиболее распространённый вид *белорусской глиняной игрушки*. Делали их преимущественно в местечке Раков на Минщине и в деревне Городная на Брестчине. Белорусские мастера лепили погремушки, по-местному «бразготки», свистульки в виде птичек, лошадок, фигурки животных и людей. Небольшие по размеру, простые по форме, без лишних подробностей, они передавали самое существенное: кругая шея с гривой у лошадки, загнутые рога у барана, плоский клюв у утки, хвост баранком у собачки. В самобытном художественном творчестве белорусских мастеров нашли отражение не только реальные образы окружающего их мира, но и вымышленные (полулошади, полуптицы), представляющие собой настоящие чудеса фантазии. Игрушки покрывали тончайшим слоем стекла — глазурью, по-местному «поливой». Чаще всего использовали «муравлёные» (зелёные) и «цениные» (синие) глазури, от которых рельефные украшения становились более выразительными.

В *Индии* для изготовления игрушек широко применялась терракота, поэтому они были хрупки, как мечта или сон, хоть и являлись уменьшенными копиями предметов, с которыми ребёнок сталкивался повседневно. Особенно востребованы были куклы, по-местному «путталы» или «путтики», ярко и щедро украшенные замысловатым орнаментом, а также ликом прекрасные небесные музыканты и танцоры, brave всадники, фигурки животных (обезьян в различных характерных позах, буйволов, добродушных слонов) и персонажей мифологических историй. Часто в игрушках прокалывали дырочки для установки курительных палочек, делали надрез на горле, чтобы отпугнуть опасных духов.

Китайская народная игрушка имеет богатую историю. Когда малышу исполнялся первый месяц, первые сто дней, первый год, бабушки дарили ребёнку игрушки-пожелания, игрушки-талисманы, которые должны были оберегать и защищать младенца. Например, тигр символизировал счастье и спокойствие, отводил беды и несчастья, защищал от всякого зла, поэтому так много разноцветных тигров должно было быть у ребёнка: белый, чёрный, жёлтый, красный, разноцветный. Каждый цвет имел свой символический смысл. Тигр принимал любой фантастический облик, выражая тайное послание, например, тигр с рыбьим хвостом соединял силу тигра с плодovitостью рыбы. Такая «неведома зверушка» — это пожелание, чтобы семья пополнялась сыновьями по числу икринок, чтобы они были крепкими и здоровыми, и двух половинок, соединённых «гармошкой» из кожи или ткани. Если половинки сжимали, то тигр громко рычал, отпугивая злых духов. Благодаря легенде о Нефритовом зайце, которые в своей ступе толчёт снадобье бессмертия, в Китае была очень популярна игрушка Дедушки-зайца, которого принято было дарить на праздник осени.

Китайская народная игрушка имеет богатую историю. Когда малышу исполнялся первый месяц, первые сто дней, первый год, бабушки дарили ребёнку игрушки-пожелания, игрушки-талисманы, которые должны были оберегать и защищать младенца. Например, тигр символизировал счастье и спокойствие, отводил беды и несчастья, защищал от всякого зла, поэтому так много разноцветных тигров должно было быть у ребёнка: белый, чёрный, жёлтый, красный, разноцветный. Каждый цвет имел свой символический смысл. Тигр принимал любой фантастический облик, выражая тайное послание, например, тигр с рыбьим хвостом соединял силу тигра с плодovitостью рыбы. Такая «неведома зверушка» — это пожелание, чтобы семья пополнялась сыновьями по числу

икринок, чтобы они были крепкими и здоровыми, и чтобы богатство прибывало. В Китае лепили особых «ревущих тигров», которые состояли из двух половинок, соединённых «гармошкой» из кожи или ткани. Если половинки сжимали, то тигр громко рычал, отпугивая злых духов. Благодаря легенде о Нефритовом зайце, которые в своей ступе толчёт снадобье бессмертия, в Китае была очень популярна игрушка Дедушки-зайца, которого принято было дарить на праздник осени.

Молдавское народное гончарное искусство — одно из наиболее древних. Об этом свидетельствуют найденные в ходе археологических раскопок на территории Молдавии керамические сосуды, фигурки людей и животных, относящиеся к трипольской культуре (4—3 тысячелетия до н. э.)

На *молдавской керамике* очень часто знак солнца изображали в виде спиралей, розеток, кругов. Большой интерес вызывают глиняные игрушки конца XIX — начала XX века: свистки, копилки в виде фигурок лошадей, всадников, петушков, реже собачек, лисиц. Самыми распространёнными игрушками были фигурки коня и всадника. Обычно игрушки украшали геометрическим орнаментом и покрывали глазурью. Краски чаще всего яркие. Современная молдавская керамическая игрушка впитала многие традиционные национальные черты и не имеет каких либо ярко выраженных признаков, но каждый автор имеет в своем творчестве те или иные национальные традиции

Библиография

1. Балабина, В.И., Фигурки животных в пластике Кукутени-Триполья, «Наука», Москва, 1998.
2. Богуславская, И. Я., Русская глиняная игрушка «Искусство», Ленинград, 1975.
3. Богуславская, И.Я., Дымковская игрушка, «Искусство», Ленинград, 1988.

4. https://ua.igotoworld.com/ru/article/572_igrushki-sdelannye-v-ukraine.htm

ASPECTELE VESTIMENTAȚIEI FEMININE SECOLUL XX, ANII 1970-1990

*Elena COJOCARU, lector asistent,
Olimpiada ARBUZ-SPATARI, dr., conf. univ.*

Summary

In This investigation the emphasis is placed on the fashion trends of the years 1970-1990. Any trend can only reach power, and then retire in opposition. The life Cycle of a mode passes from occurrence, Ascension, decay to Oblivion, transformation and return. In Other words, fashion changes and returns once in a while, depending on several factors. fashion represents the expression through colors, textures and shapes of some social currents, needs and desires of society. When the population of a particular area feels particularly oppressed and restrained, there begin to quickly sprout the desires of rebellion, of free expression. This is how revolutionary cultural-social current has emerged, of which we can list from a blowing rock, punk, metal or rebel grunge style.

Anii 1970 - perioada libertății

Frumusețea anilor '70 în modă este asociată cu sentimentul de libertate totală. A însemnat, cu precădere, expresivitatea prin intermediul stilul hippie, disco, mini sau maxi, platforme amețitoare, dar și prin stilul punk, un stil impus mai ales de cultura maselor care a continuat să fie o permanentă sursă de inspirație.

La începutul deceniului nu au fost vizibile schimbări majore. Moda hippie, apărută la sfârșitul anilor 60, a continuat și în următorii ani – au rămas în voga jeanșii tăiați, tricourile franjurate și iile. (fig.1)



Fig.1

Lungimile fustelor s-au diversificat: fusta mini a ramas extrem de populară, fustele de lungime medie, până la jumătatea gambei, au primit denumirea de fuste midi, iar un nou tip de fuste – fustele lungi, până la gleznă – au devenit la modă, acestea fiind numite fuste maxi.

Stilul hippie

Stilul hippie, probabil unul dintre cele mai nonconformiste din toate timpurile, a reusit sa reziste de-a lungul anilor, piesele cu influențe boeme regasindu-se și acum in creațiile designerilor. Stilul hippie (fig.2).



Fig.2

Înainte de toate, pentru generația anilor '60, curentul hippie reprezenta un adevărat stil de viață, după care tot mai multe comunități se ghidau. Ceea ce nu foarte mulți știu este că subcultura hippie a luat de fapt ființă în anul 1960 în Statele Unite, fiind inițial o mișcare de protest a tinerilor împotriva societății materialiste occidentale, mișcare ce s-a răspândit mai apoi în mai multe țări din lume.

Principalele caracteristici ale articolelor de îmbrăcăminte în stil hippie – simplitate, trebuie să aibă motive etnice în haine, culori luminoase, țesături naturale, precum și o mare varietate de accesorii.

O varietate de bijuterii realizate din materiale precum firele, pielea, mărgelile. Combinațiile de culori fenechki ar putea avea valoarea lor – astfel, roșu și galben ar putea fi considerate o declarație de iubire, și dungi negre și galbene – dorința pentru o călătorie reușită. (fig. 3)

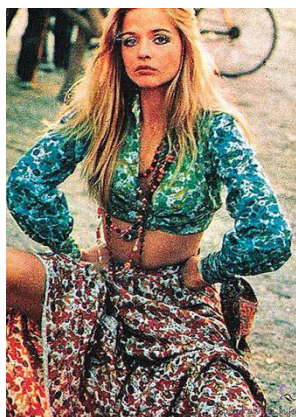


Fig. 3

Pentru a decora părul, au fost folosite florile precum și panglicile, care ar putea fi țesute în păr, împletindu-se firele cu fire de mulină și mărgelile. Pe capul hipioșilor erau purtate și bandaje fabricate din pânză sau bandaje din dantelă împletită. Alte hippies

purtau pandantive sub forma unei insigne de pacific, un simbol al "yin-yang", bijuterii ieftine, decorațiuni din lemn, fructe, plante.

De atunci, părul ondulat, cu aspect ușor neglijent, accesoriizat cu bentițe sau cordeluțe înflorate, a devenit semnătura femeilor libertine. Acest look natural completa de minune ținutele hippie, compuse din rochii lejere, jeansi evazați, veste franjurate sau bluze înflorate. (fig.4)



Fig.4

Talia înaltă este, probabil, printre primele lucruri care vin în minte atunci când ne gândim la stilul retro. Fie că este o fustă mini, midi sau maxi sau o pereche de blugi, pantaloni sau pantaloni scurți, talia înaltă este, cu siguranță, o șampilă a anilor '70.

- Fuste mini create de obicei din blugi sau bumbac.
- Rochii mini.
- Fuste mini purtate pe sub o haina lungă. Hainele nu aveau nasturi, pentru a lăsa să se vadă piciorul, pentru o imagine sexy, evidențiată de cizme până la genunchi, care se potriveau cu fusta sau haina. (fig.5)



Fig. 5

- Fustele de lungime medie, care, uneori, luau forma unor pantaloni nu foarte atrăgători; când acestea erau accesoryzate cu pălării de același gen, ofereau o imagine sexy.

- Multe fuste și rochii de lungime medie, făcute din petice. Uneori, peticele erau create din diferite materiale de blugi vechi.

- Colanții erau purtați uneori pe sub rochiile scurte, din același material. La aceștia se potriveau cizmele cu toc gros. (fig. 6)



Fig. 6

Un alt trend ce a devenit extrem de popular în anii 70 au fost pantalonii scurți și strâmți. Pantalonii evazați, mulați până la genunchi și apoi foarte largi în partea de jos – erau și ei foarte la modă. Tot în acea perioadă, tinerele au adoptat topurile scurte ce lăsa abdomenul descoperit. (fig. 7)



Fig. 7

Moda anilor 1980

Așadar, dacă stilul anilor '70 a fost caracterizat prin libertate de exprimare, creativitate și nonconformism și a fost momentul în care au luat naștere stiluri precum boho sau hippie, zece ani mai târziu lucrurile „au luat-o razna”. De la pasteluri, floricele, codițe împletite și rochiile lungi, am trecut cât ai clipi la culori puternice neon, blugi prespălați, lac, piele, păr tapat și muzică dată tare. După o lungă perioadă în care dorința de libertate și de comuniune cu natura au dominat, iată că anii '80 au reușit să dea peste cap paleta cromatică a modei. Femeile și bărbații au fost tot mai dornici să-și exprime personalitatea prin haine cât mai colorate, haine în culori neon, multe gablonzuri și haine de inspirație sport. A fost perioada de glorie a muzicii hip-hop, dar și a stilului rock și punk.

Inspirație Hip Hop

Stilul hip-hop a jucat rolul de catalizator muzical al unei mișcări culturale urbane, începând cu jumătatea anilor '70. În anii '80, găsim acest stil pe culmile gloriei.

Din arsenalul vestimentar nu puteau lipsi jachetele supradimensionate, pantalonii largi, pantofii sneakers, lanțurile de aur mari, cu multe pietre prețioase, pălăriile și șepcile, treningurile și

jeanșii cât mai lăsați. Culmea însă, acum stilul hip-hop a rupt-o cu originile sale modeste. Hainele au devenit tot mai scumpe, au ajuns chiar să coste cât o ținută business făcută la comandă. Încă o dovadă că moda se întoarce, evoluează și poate să prindă noi valențe stilistice.(fig.8)

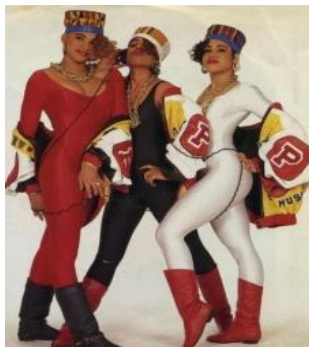


Fig. 8

Inspirația sport

Printre pantalonii beggy, lanțuri de aur și ținute la dungă, echipamentele sport au avut și ele un rol destul de însemnat. Dacă adepții mișcării hip-hop purtau doar unele elemente, cum ar fi hanoracele și jachetele sport, printre unii bărbați din vremea lui Gorbaciov și a lui Reagan exista moda ținutelor complet sport. De la pantofi de alergare, pantaloni și bluze, până la celebrele jachete supradimensionate cu trei dungi albe, sau logo supradimensionat pe piept. Tot atunci a apărut și moda aceea de tristă amintire a pantalonilor sport scurți. Foarte scurți. Așa de scurți, încât semănau cu șortul de baie și care doar pe femei arată bine. (fig. 9)



Fig. 9

Stilul Rock și stilul Punk

Jachete și pantaloni din piele, lanțuri și ținte, cămăși în carouri și pantaloni cargo. Acestea sunt elementele definitorii pentru stilul rock al anilor 80. Principalul său aliat și concurent, în același timp, a fost stilul punk, un alt trend influențat pe filieră muzicală, din aceeași perioadă. Și rockul, și punkul, au reprezentat mișcarea de rezistență împotriva limitărilor de orice natură. Deși sunt două stiluri oarecum asemănătoare și cu puncte comune, stilul vestimentar punk este o îmbinare între nonconformism și romantic, un stil unic, complex și îndrăzneț. (fig. 10)



Fig. 10

Rockerii, mai romantici, se mai accesoryzau și cu elemente vestimentare până atunci considerate strict feminine. Iar aici putem include chiar și vopsitul părului, unghiile date cu lac, pantalonii mulați din piele și multe alte asemenea.(fig.11)



Fig. 11

Anii 1990- stilul grunge

Continuarea stilului anilor optzeci. Jambierele, culorile fluorescente, decolteul și denimul a continuat în anii '90. Acest tip se bazează pe cel purtat în timpul anilor optzeci, dar fără a fi atât de ciudate și îndrăznețe. Această nouă „simplitate” a fost produsă de creșterea magazinelor pret-a-porter, atât în moda de sex feminin și masculin. Rujul maro, colierele din plastic, topurile scurte, șuvițele neon, fusta lambada, tricourile cu franjuri, platformele.

Stilul grunge a devenit o tendință mare în zilele noastre, termenul „grunge” este utilizat pentru a defini un anumit moment în muzica secolului XX și în modă.

Tinerii grunge, născuți de hippies și ridicați pe punk, au reinterpretat aceste componente prin propriul lor stil post-hippie, post-punk, West Coast estetic. Grunge a fost în esență un aspect neglijent, neatent, necoordonat. Articolele iconice pentru bărbați și femei au fost blugii ruși și decolorați, cămășile din flanel sau lână stratificate, tricouri cu logo-uri învechite, și cizme stil combat. (fig.12)



Fig.12

Mai degrabă ieftin, stilul grunge s-a transformat într-o tendință care a fost prezentată pe podiumurile de modă și vândută în buticuri scumpe. Aceasta a venit în centrul atenției în timpul colecției de toamna Yves Saint Laurent când a prezentat pardesie în carouri, jachete de piele, fuste din denim zdrențuite, cizme și rochii. (fig.13)



Fig.13

Concluzii

Prin veșmânt, fiecare dintre noi își exprimă trăile în raport cu sine, cu societatea, dar și cu nevoile sale. Analizând moda și curentele ei, putem deduce foarte ușor cum se simte o anumită pătură socială, dintr-o anumită zonă de pe glob. De asemenea, instituțiile

care se ocupă de predicția viitoarelor trenduri se folosesc tocmai de modul în care se comportă și reacționează societatea la anumite evenimente. Astfel, pot fi intuite unele viitoare tendințe în artă și în societate. Tot ce purtăm astăzi și modul cum purtăm reprezintă doar moștenirea unor vechi trenduri, ale unor idei și ale unor curente sociale consacrate, clasice.

Bibliografie

1. Nanu, Adina, Arta, stil, costum, Meridiane, București 1976.
2. Nanu, Adina, Arta pe om. Look – ul și înțelesul semnelor vestimentare”, București, 2001.
3. Berchina, Doina, Moda pe interesul tuturor, București, 1999.
4. Oros, Constantin, Pagini din istoria costumului, București, 1998.
5. Șușala, Ion, Barbulescu, Ovidiu, Dicționar de Artă, București, 1993.
6. <http://artifexlohn.com/moda-anilor-70/>
7. <http://fashionguide.md/blog/fashion/ce-tendinte-erau-in-voga-in-perioada-anilor-80-foto.html#sthash.qaP5XhRT.dpuf>
8. <http://tendintemoda.ro/cum-sa-te-imbraci-in-stilul-anilor-90/>

ARHITECTURA PARAMETRICĂ ÎN INTERIORUL MODERN

Iulia MIRZA, lector superior

Summary

Parametric architecture is a unique modern style in the interior, which combines expertise in architecture and sculpture, especially in mathematics.

Conceptul de „arhitectură parametrică” este cunoscut tuturor celor care se angajează în activități arhitecturale sau de proiectare. Arhitectura parametrică este un mod de a intra în frumusețea fenomenelor naturii prin linii creative, curbe, albe, neasteptate, sugerând transparență, fluiditate și simplitate. Aceste construcții se joacă parcă cu lumina, căldura, aerul, lasându-le să vină și în același

timp captându-le, amplificându-le efectul pentru eficiența ecologică a birourilor și oamenilor din cladire, precum și mediului extern ei.

Parametrii se extind nu numai la construcția de instalații, dar, de asemenea, și în design interior al spațiilor. Decorarea interioară este un proces consumator de timp și volumetric, care necesită uneori atât timp cât construcția și reparația. Acum, apar tot mai multe soluții neobișnuite în interiorul și decorarea spațiilor rezidențiale și publice, care atrag privirile lor incredibile. Asemenea elemente neobișnuite au apărut datorită dezvoltării graficii și modelării parametrice și, ca rezultat, a unei noi tendințe în arhitectură – parametrii.

Originea și fondatorii acestui stil

Inițial, a apărut o direcție separată – parametrism, iar după un timp bazat pe o structură independentă parametrică. Zaha Hadid, arhitect britanic care are rădăcini arabe, este considerat unul dintre fondatorii acestei tendințe în arhitectura modernă. La începutul anilor 1980, în atelierul ei, a creat proiecte într-un nou stil neobișnuit, atât de uimitor în acel moment. Partenerul legendarului Zaha Hadid a fost Patrick Schumacher. Acești doi arhitecți au introdus un flux proaspăt și neobișnuit în lumea arhitecturală stagnantă. **Parametrismul** a început să cuprindă zone din ce în ce mai largi de arhitectură, construcții și amenajări interioare.

Motivul pentru dezvoltarea acestui stil

De-a lungul istoriei dezvoltării arhitecturii, oamenii au încercat să ridice clădiri care să le țină la curent și să se potrivească cu ele nevoile (estetice și practice). În arhitectura modernă, o persoană urmărește să creeze proiecte care să combine multe funcții diferite, să asigure costuri viabile din punct de vedere economic pentru punerea lor în aplicare și în viitor să fie practice în folosință. Estetica și frumusețea se retrag în fundal, dar exclusivitatea sau cel puțin neobișnuița încă predomină. Arhitecții moderni au dorința de a crea ceva nou, unic, care are ca bază ultimele evoluții și principii ale structurilor arhitecturale. Și ca rezultat, arhitectul începe să învețe noi instrumente pentru munca ulterioară – animație, modelare

parametrică, mutație și alte realizări ale graficii computerizate moderne. Iar acum, odată cu apariția și dezvoltarea unor sisteme avansate de design parametric, arhitectura parametrică a apărut ca un stil separat și a început să câștige popularitate și relevanță crescândă.

Arhitectura parametrică este un *stil* unic modern, care combină cunoștințele în sculptură, arhitectură și mai ales în matematică. Acest stil vizează ridicarea unor astfel de structuri care vor depăși soluțiile și formele constructive simple. La crearea proiectelor în arhitectura parametrică ia o lungă perioadă de timp, pentru a lucra în programe de calculator moderne, cum ar fi Grasshopper, care ajută nu numai pentru a modela obiecte, dar, de asemenea, pentru a dezvolta condiții logice și algoritmi matematici. Acest lucru permite să găsim cea mai bună soluție pentru proiect în modul automat și oferă mai multe oportunități de a crea structuri și forme complexe.

Stilul parametric în designul interior este doar începutul dezvoltării sale, care progresează rapid.



Cea mai mare parte a lucrărilor designerilor din acest domeniu vizează centre comerciale, restaurante, galerii, muzee și alte clădiri comerciale. Arhitectura arhitectonică în interiorul locuințelor private se dezvoltă mult mai lent, motiv pentru care este nevoie de dimensiuni mari, deoarece **parametricismul** are nevoie de un anumit domeniu de aplicare și de o arie largă pentru un sentiment de confort maxim al oamenilor din cameră. Acest stil nou în interior permite să îl faceți mai calm, mai neted și mai puțin brutal decât, de exemplu, stiluri de țară sau provence. Parametric este posibil să se facă un tavan, pereți, elemente de mobilier și decor.



Adesea pentru interiorul parametric se utilizează materiale naturale. Acesta este, în principal, lemn și piatră, care creează un sentiment de confort și intimitate, ajută la ascunderea din agitația orașului. Culorile sunt dominate de tonuri calme și clasice de alb, negru, fildes, gri și maro, precum și multe nuanțe de lemn. Acest stil este caracterizat de linii netede care curg și curg, ca o țesătură. Toate elementele de decor și mobilier din parametru sunt pur și simplu fantastice, aspect cosmic, în care marginile clare și unghiurile drepte sunt șterse.



Designul parametric se deosebește de toate celelalte stiluri prin posibilitatea de a crea volume și elemente arhitecturale care până în prezent păreau oarecum ireale și nerealizabile. Principalele motive au fost complexitatea și costul ridicat al realizării acestor facilități. Interiorul în acest stil arată ca o carte poștală din viitor. Parametrismul în incintă este unic, este practic și multifuncțional.

Materiale pentru proiectarea interiorului parametric

Deoarece parametrizma idee – la cât mai mult posibil pentru a asigura camera mai mult și oamenii din interiorul de efectele nocive ale materialelor non-naturale, materialul principal pentru mobilierul și decorul sunt *lemnul natural* și *piatră*. Ele sunt ușor de manevrat și ecologice pentru a funcționa, iar prețurile pentru astfel de lucruri sunt relativ scăzute. În plus, paleta de culori și modelul natural al lemnului și pietrei sunt atât de diverse încât nu necesită tratamente suplimentare.

Multifuncționalitatea parametrismului

O trăsătură distinctivă a acestei tendințe în design este multifuncționalitatea elementelor sale individuale. Acest lucru se realizează datorită tranziției moi a liniilor din spațiul trigonometric și a intersecției acestora. De exemplu, un perete poate servi simultan ca o bancă sau scaun. O masă realizată în acest stil poate servi simultan și o stivă mică cu mai multe nișe, care s-au format datorită intercalării liniilor. Deci, chiar și pereții interiori ai camerei sunt

tăiați, creând iluzia de expansiune a spațiului, datorită lipsei liniilor drepte și a volumului suprafețelor.

Designul parametric se realizează printr-un program tehnic special cu ajutorul unor formule matematice. Schițelor li se dau forme, iar apoi acestea sunt asamblate precum un puzzle.

Principalele caracteristici distinctive ale parametrismului în interior

Acest nou *stil de design interior* al spațiilor este dificil de confundat cu alții. Motivul este complet diferit de forme și linii care nu apar mai devreme.

Să rezumăm principalele caracteristici ale designului parametric în interior:

1. neteda și curgerea liniilor, cum ar fi țesutul;
2. originalitatea și unicitatea decorului și a elementelor de mobilier;
3. curbe de geometrie;
4. evitând primitive geometrice corecte (cum ar fi un pătrat, triunghi, romb și așa mai departe);
5. evitând duplicarea simplă a elementelor;
6. compatibilitate ecologică maximă; imensitatea;
7. practică și multifuncționalitate;
8. simplitatea în curățarea elementelor de decor.

Bibliografia

1. Revista Arhitectura nr. 3, 2011.
2. https://prezi.com/fgjobkrrf0_c/arhitectura-parametrica/
<https://www.uauim.ro/.../arhitectura/arhitectura/...la.../sfa-117...>

FACULTATEA LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE

A REFLECTIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE

Lucia ȘCHIOPU, dr.

Summary

Limba Engleză este o limbă internațională care are un număr mare de vorbitori nativi. O limbă atinge un statut global atunci când este abordată ca o limbă care joacă un rol special recunoscut în fiecare țară. În acest articol se subliniază trei cercuri concentrice: 1. Cercul Interior (limba engleză este limbă primară), 2. Cercul exterior (limba engleză este a doua limbă într-o țară multilingvă), 3. Cercul de extindere (Limba engleză este studiată ca o limbă străină și nu are statut administrativ special). În articol se accentuează termenul imperialism lingvistic, ceea ce înseamnă că dominația limbii engleze este susținută și menținută de instituirea și reconstituirea continuă a inegalităților structurale și culturale dintre limba engleză și alte limbi.

English is an international language that has a large number of native speakers. The most widely spoken mother tongues in the world are Mandarin, English, Spanish, Hindi and Arabic. McKay (2002) suggested that English is an international language par excellence because of wider communication among individuals from different countries and between individuals from one country [7, p.5]. Crystal (1997) maintains that a language achieves a global status when it is approached as a language that plays “a special role that is recognized in every country”[5, p. 2]; there are approximately 70 countries on the globe that give a special place to English demanding to study it as a foreign language.

Crystal (1997) explains this concept in Figure 1.1. as countries that display a special status for English and gives an approximate number of English speakers: 1. The Inner Circle (English is the primary language), 2. The Outer Circle (English is a second language

in a multilingual country), 3. The Expanding circle (English is studied as a foreign language and has no special administrative status).

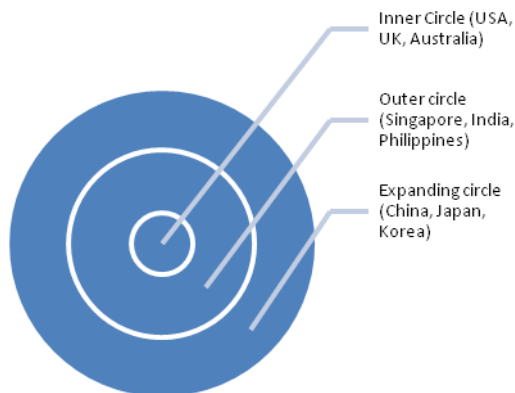


Fig. 1.1. The Concentric Circles of the English Speaking Countries

The labels “inner”, “outer”, and “expanding circles” help understand the patterns of acquisition and the functional distribution of the English language in diverse cultural contexts.

Kachru’s Model shows the development of English and national variety in the countries from the globe, the spread of English as a result of colonization (elite second language), the transition from EFL (English as a Foreign Language) to ESL (English as a Second Language: Norway, Denmark, Nepal, Sudan, Sweden, Switzerland...) [cited in, 5, 1997].

According to Smith (1976) international language has the following features: native speakers do not need to internalize the cultural norms, the ownership becomes “de-nationalized”, learning English means to communicate.

Brutt-Griffler (2002) advocates that there are 4 features that belong to international language: 1. It is the product of development of a world – econocultural system i.e market, business, science,

culture, 2. It establishes itself among the native languages, 3. It is learned by different cultural groups of the society and 4. It is not *lingua franca* [cited in, 7, p.12-13].

At the same time the spread of the English language has negative impact on the local languages and is a threat to national identity, loss of national values, national heritage, and replacement of national holidays with the English ones. It leads to the association of the English language to the elite cultural groups of the society and outlining the social inequalities [7, p.21-23].

Phillipson (1992) has introduced the term linguistic imperialism which means that “the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages” [8, p .47]. The dominance of English can be varied: function of the language itself, active financial, technological promotion, conscious choice of the speakers of another languages, global communication, mass media, and control over the mental flow.

Atkinson (1999) introduced a new concept of “received view of culture...all-encompassing systems of rules or norms that substantially determine personal behavior” [1, p. 626]. According to the author, the teacher must be aware of that there are no two different individuals who would share the same experiences and knowledge or generally saying the same culture [1, p. 625-654]. Though Gonzales considers that teaching English is nothing but teaching English for specific purposes.

On the process of teaching and learning culture it must be approached as two major issues: the cultural content and culture materials. Cortazzi and Jin (1999) state that there are three types of cultural information that can be used in language curriculum: 1. “source culture materials” oriented towards the native culture; 2. “target culture materials” oriented towards the target culture; 3. “international target culture materials” oriented towards a large range

of cultures. As it was mentioned, the culture teaching is not just a gathering of data but must supply reflections on the cross-cultural encounters.

McKay illustrates two types of contexts in which target culture content can be introduced: 1. When the teacher and the student belong to the same cultural framework, but the materials display the contents from target culture.

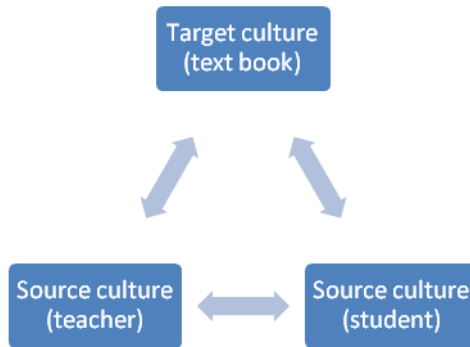


Fig. 1.2. Teacher- Student: The Same Cultural Framework

2. When the students are from the source culture and the teacher is from the target culture [7, p.88-89].

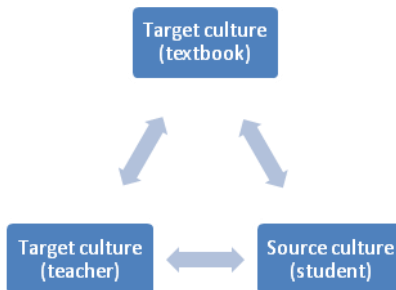


Fig. 1.3. Teacher – Student: The Varied Cultural Frameworks

Exploring culture in foreign language studies requires students to engage in authentic contexts in order to develop their ability to live in a variety of cultures. This intercultural ability can be resolved through the means of learning English as an international language.

Learning English as an international language opens the gates towards globalization, communication and mobility that promote infinite perspectives of experiences. It also gives answers to the questions like network society and communication/information society on geographical frameworks through cultural comprehension.

Bibliography

1. Atkinson, D., TESOL and Culture, TESOL Quaterly, 1999, 33/4.
2. Brutt-Griffler, J., World English: A Study of its Development, Multilingual Matters, Clevedon, 2002.
3. Cortazzi, M., Jin, L., Cultures of learning: language classroom in China, in: Coleman, H (ed.): Society and the language classroom, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, pp. 169-206.
4. Cortazzi, M., Jin, L., Cultural mirrors: materials and methods in the EFL Classroom, in: Hinkel, E. (ed.): Culture in Second Language teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1999, pp. 196-219.
5. Crystal, D., English as a Global Language, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.
6. Kachru, B. B., Teaching World Englishes. Indian Journal of Applied Linguistics, 1989, 15/1: 85- 95.
7. McKay, S., *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*, Oxford University Press, Oxford, 2002.
8. Phillipson, R., Linguistic imperialism, Oxford University Press, Oxford, 1992.
9. Smith, L., English as an International Auxilliary Language. RELC Journal, 1976, 7/2: 38- 43.

THE INNOVATIVE APPROACHES AND TECHNIQUES OF TEACHING THE NEW VOCABULARY OF ENGLISH TO STUDENTS

Andrei VASILACHE, lector universitar

Rezumat

Prezentul articol face referință la abordările și tehnicile inovative de predare a vocabularului nou de limba engleză. La fel, sunt expuse și prezentate principiile de bază după care trebuie să se conducă profesorul de limba engleză în cadrul orei pentru o asimilare mai eficientă a materialului tematic ce ține de noul vocabular de către studenți. În rezultatul studiului efectuat referitor la metodică de instruire, aplicând tehnici inovative de predare a vocabularului nou în engleză, se sporește factorul de asimilare a materialului contextual nou în formă scrisă și orală.

"So as to train young people properly, that does not consist in putting a lot of words, phrases, expressions and opinions from different authors in their mind, but paving the way for them to understand things."

John Amos Comenius

If traditionally English has emphasised the detailed study of grammar rules, to the detriment of vocabulary, following the necessity of conversation type activities and frequent use of communication – based methods, vocabulary learning has been gaining a larger spot in modern daily life situations and all kinds of usage of new English vocabulary, as such.

This role of vocabulary in learning English by students can not be denied any more. However, while teaching the new vocabulary of English to students, the main ideas of this process is specifying the importance which the words have in knowing a foreign language; what concrete vocabulary study means; issues faced by students when working with the new vocabulary, and techniques that can make teaching attractive as a whole.

There are two basic ways of communication in any society: in written form and using oral vocabulary potential of the language. That is the reason why, in the context of communication, the teachers of English must prepare their students to be able to communicate in the English language, as well [1, pp. 25-39].

Their perspective professional success may in some cases depend on their ability to communicate in English. What should be considered is that as well as grammar rules, students can not communicate in English without words. In the opinion of the specialist in English teaching methodology, Penny Ur, the student who masters the English vocabulary very well can realise a text and understand almost all of it without knowing the grammatical rules of English [2, p. 50]. In fact, there is a close connection between the two components of the language, both of which are important in the complex learning process of a foreign language.

Some of the techniques that can be used in teaching the new English vocabulary are:

Technique 1:

➤ Use of objects for explaining the meaning of new English vocabulary.

Technique 2:

➤ Using images for bigger objects.

Technique 3:

➤ Using gestures for words.

Technique 4:

➤ Translation of words to motivate students to get involved into the process.

Technique 5:

➤ Explain the sense of a new word using English without translation.

Technique 6:

➤ Using the dictionary for the meaning of a word – bilingual or explanatory ones.

Technique 7:

- Description of a word so as to be understood by students.

Technique 8:

- Reading of definitions applied in explanatory dictionaries.

Technique 9:

- Utilisation of audio version of new English vocabulary for spelling.

Technique 10:

- Usage of synonyms within pictures by means of individual or team work.

Technique 11:

- Set expressions usage: spelling on blackboard, using cards, leaflets.

Technique 12:

- Create a context in which a new word occurs with an ultimate translation.

Technique 13:

- Dictation of a text in English with filling the gaps of new vocabulary provided.

Technique 14:

- Dictation of an English text by filling blank spaces with translated words etc.

The vocabulary was also taught in the traditional school, but the pupils had to memorise long lists of words, mostly out of context and their translation into their own language. The inefficiency of such a method is obvious, because as hard as words were memorised, they were so easily forgotten. As a result, English language teachers are concerned about the problems of teaching vocabulary to students and are looking for new ways to help students learn vocabulary [5, p. 100].

The basic methodology of teaching new English vocabulary considers that the first question every teacher must put forward is

what words should teach the pupils. There are many criteria to consider when a teacher chooses the words to teach to students, such as their level, wishes and needs, the curriculum, the frequency with which the words are used, their structure, their functions, etc. [11, p. 46].

When the word selection has been made, the next step is to understand that teaching the vocabulary does not just mean introducing new words to students. The process of teaching vocabulary is a much wider in range and more complex process. In order to know a word in the English language as a foreign one means not only to know the meaning and translation, but to mean the pronunciation, spelling, connotations, context where it can be used, structure, the expressions in which it can be used, prefixes and the suffixes, variety of meanings it may possess, its synonyms and antonyms, so as knowing how to use it in the right communication situations [9, p. 315].

If a student is just presented with a new word out of an exact context, it is written on the blackboard and provided the translation, the probability that he will look in the dictionary after that is quite big. It is important for the students to interact with new words, do something concrete with these words and word combinations, like: to look for them in the dictionary, make up sentences, play a game like hangman, create a context in which it can be used. The way a word is presented to them must have a wide range of class activities, raise their interest, motivate them to remember it, amuse them, etc. [8, p. 82].

Well, no matter what technique is supposed to be used by the teacher to present a new word, it is important to note that teaching vocabulary is a long and complex process that requires creativity and dedication on behalf of the teacher, and on the part of the students: attention, time, analysis and training. As such, the ultimate result might serve the creation of a "two – way road" of the process of studies – on the side of the teacher and on the side of the students.

Bibliographical sources:

1. Harmer, Jeremy, *The Practice of English Teaching*, Longman, London, 1991.
2. Ur, Penny, *A Course in Language Teaching – Practice and Theory*, University Press, Cambridge, 1999.
3. Cucoş, C., *Pedagogie*, Polirom, Iaşi, 2002.
4. Gardner, H., *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983.
5. Howatt, A., *A History of English Language Teaching*, University Press, Oxford, 1984.
6. Scrivener, J., *Learning teaching*, Macmillan Publishers Limited, 2005.
7. Annisa, A., Techniques in presenting vocabulary to young EFL learners. *Journal of English and Education*, 1 (1), 2013, 11-20, *International Journal of Teaching and Education* Vol. III, No. 3/2015, p. 31.
8. Arnaud, P. & Bejoint, H., *Vocabulary and Applied Linguistic*, Macmillan, Basingstoke, 1992.
9. Berne, J. I. & Blachowicz, C. L. Z., What reading teachers say about vocabulary instruction: Voices from the classroom, *The Reading Teacher* 62 (4), 2008, pp. 314 – 323.
10. Cameron, L., *Teaching languages to young learners*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
11. Coady, J. & Huckin, T. (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.
12. Carter, R., *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*, London: Allen and Unwin.
13. Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.), 1988. *Vocabulary and language teaching*, Longman, London, 1987.

НОМИНАТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ С СИНКРЕТИЧНОЙ СЕМАНТИКОЙ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Valeriu CEBAN, dr., conf. univ.

Summary

The article is about the unequal role of nominative elements in Linguistic World-images. Nominative elements of syncretic semantics reveal quite well some personal characteristics relevant

for certain societies. Such elements form the personality symptom-complexes and causality relationships for the native speaker.

В последние десятилетия на пересечении лингвистики, социолингвистики, социопсихологии и этнографии возникло представление о *языковой картине мира* – малоописанном, но вызывающий большой интерес феномене. Так, А.А Зализняк, И.Б Левонтина и А.Д. Шмелев считают, что «каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и устройства мира, или языковую картину мира. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений данного языка, складывается в некую единую систему взглядов и предписаний, которая *навязывается в качестве обязательной* всем носителям языка. Владение языком предполагает владение концептуализацией мира, отраженной в этом языке»¹. Несомненно, в будущем следует ожидать появление работ, посвященных описанию языковой картины мира как отдельных языков так и сопоставительному исследованию языковых картин мира разных языков.

Роль различных языковых единиц в языковой картине мира неодинакова. Так, некоторые из них передают лингвокультурные концепты².

Интересное место, на наш взгляд, в языковой картине мира занимают лексемы, обладающие синкретичной семантикой.

Под синкретизмом лексического значения номинативной единицы (семантическим синкретизмом) мы понимаем способность такой единицы языка обозначать совокупность признаков, качеств как единое целое. Состав признаков или качеств, совмещающихся в одном значении, ограничен. Эта особенность лексического значения, зачастую, отражена в словарных дефинициях. Такой тип лексического значения присущ, прежде всего, многим фразеологизмам. Так, в значении ФЕ **из молодых да ранний** 'не по

годам *опытный, изворотливый, ловкий и т.п.*' (ФСРЯ) совмещаются два элемента смысла, обозначающих качество лица:

1. **опытный** - *'обладающий опытом, практическими знаниями в какой-либо области, обладающий житейским опытом, знанием жизни'* (ССРЛЯ);

2. **изворотливый** - *'умеющий легко находить выход при затруднительных обстоятельствах; ловкий, находчивый'* (ССРЛЯ).

Из словарных дефиниций хорошо видно, что качества эти разные, однако в значении ФЕ они почти неразделимы

Высокой степенью слитности элементов смысла характеризуется и фразеологизм **себе на уме**. В его значении выделяются следующие элементы смысла:

1. ***хитрый;***
2. ***не забывающий о собственной выгоде;***
3. ***скрытный.***

В лексическом значении фразеологизма **не от мира сего** выделяется несколько сложных элементов смысла:

1. ***не приспособленный практической к жизни человек,***
2. ***отрешенный от среды, обстановки, не замечающий их;***
3. ***живущий исключительно умственными интересами.***

Интерпретация содержания таких единиц как многозначность некорректна. Например, в ШФСРЯ

не от мира сего

1. *Не приспособленный к практической жизни, далекий от ее забот.*
2. *Со странностями.*
3. *Далекий от действительности, оторванный от нее.*

Замена в контекстах таких фразеологизмов словами-идентификаторами значительно "...обузила бы содержание высказывания"¹.

Сопоставим элементы смысла, совмещенные в синкретичных значениях фразеологизма, и проанализируем их семантические связи.

1. ***изворотливый – опытный;***

2. *скрытый – не забывающий о собственной выгоде – хитрый;*

3. *не приспособленный к практической жизни – отрешенный от среды, обстановки, не замечающий их – живущий исключительно умственными интересами.*

Во-первых, между разными элементами смысла одного фразеологизма нельзя поставить знак равенства: *скрытый* и *хитрый*, *опытный* и *изворотливый* и т.д. – качества разные.

Во-вторых, совмещенными оказались не случайные качества - все они обозначают разные, но при этом однотипные свойства личности человека.

В современной психологии структура личности рассматривается как многоуровневая система взаимных связей и организация свойств личности. Как отмечает В.А. Аверин, «Именно благодаря связям, в которые вступают между собой отдельные свойства, образуются так называемые симптокомплексы свойств личности»³. Рассмотренная разновидность фразеологизмов, обладающая синкретичной семантикой, на наш взгляд, выступает как средство обозначения некоторых важнейших, по мнению носителей языка, составляющих симптокомплекса.

Другая группа фразеологизмов, обладающая синкретичной семантикой, совмещает в лексическом значении разнотипные свойства личности человека. Так, например, фразеологизм *от горшка два вершка* обозначает не только рост человека, но и возраст.

Таким образом, в границах одного значения совмещенными оказываются понятийно неоднородные элементы. Между элементами смысла, образующих синкретичное лексическое значение фразеологизмов этой разновидности, достаточно отчетливо просматривается причинно-следственная зависимость. Так, например, в значении фразеологизма кровь с молоком представлены два элемента значения:

1. *здоровый,*

2. *цветущий, с хорошим цветом лица, с румянцем!*

Следует отметить, что в лексической системе крайне мало слов, лексическое значение которых синкретично. Можно сказать, что такие слова находятся на периферии лексической системы. Такое значение, например, отмечается у слова **Зеленый** – ‘очень юный, не достигший зрелости; неопытный вследствие молодости’ (СРЯ). Например, *На шоссе их остановил патруль военной автоинспекции. Путевка на «уазик» отсутствовала, да и прав водительских у Студеного с собой не было, так что таджик-инспектор, совсем еще **зеленый** лейтенант, долго морщил лоб, не зная как поступить. (Седов Б.А Без любви).*

Номинативные единицы, обладающие синкретичной семантикой, наиболее ярко отражают в языковой картине мира некоторые личностные характеристики актуальные в том или ином социуме. Такие единицы формируют в сознании носителя языка представления о симптокомплексах личности и формируют представления о некоторых причинно-следственных отношениях.

Библиография

1. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д., *Ключевые идеи русской языковой картины мира. Языки славянской культуры*, М., 2005, с. 9.
2. Смори, например, работу А.В.Бастриков, Е.М.Бастрикова *Лингвокультурные концепты как основа языкового менталитета. ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА. PHILOLOGY AND CULTURE, 2012, №3(29), с.16-19.*
3. 2.Аверин В.А., Психология личности: Учебное пособие, <http://mexus.ru/psihologiya-lichnost012.html>

Аббревиатуры

1. ССРЛЯ – Словарь современного русского литературного языка В 17 т. / Под ред. В. И. Чернышёва, Изд-во АН СССР, М., Л., 1948-1965.

2. СРЯ – Словарь русского языка В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой, 4-е изд., стер., Рус. яз., Полиграфресурсы, М., 1999.
3. ФСРЯ – Фразеологический словарь русского языка, Советская энциклопедия, Москва, 1968.
4. ШФСРЯ – Школьный фразеологический словарь русского языка Просвещение, М., 2013 г.

INTEGRATING INDIGENOUS CULTURES INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Veronica BALTAG, lector universitar

Summary

În articol se discută importanța culturii tradițiilor și obiceiurilor studentului în procesul de învățare a limbii engleze. Totodată, profesorul trebuie să respecte drepturile studenților și să dea dovadă de toleranță în procesul de instruire.

One of the most important components of a culture is its language. With language, people not only expeditiously communicate; they also express their values, beliefs, and world views. When a language becomes extinct, a part of the cultural patrimony of humanity is lost. For linguists, this also means the loss of an opportunity for a better understanding of the manifestation of the human faculty of language (Sanchez 2008). Language, like grasses on the plains during a wildfire, is only one component of the grass plants; culture-the roots-can survive the loss of the burned top grass. In this article, the authors discuss the preservation of cultures through English language teaching and provide practical teaching ideas in which English as a foreign language (EFL) teachers can integrate indigenous artifacts and cultural components into their classes.

While more attention is being paid these days to the importance of indigenous cultural issues and concepts, including

some integration into curricula, in countries such as the United States, New Zealand, and Australia (Joseph, Winzerand Pollard 2006), more work needs to be done. Having lived and worked overseas over 20 years, the authors have discovered that most EFL programs use curricula from English-dominant countries such as the United Kingdom, the United States, and Australia. As many countries, such as Mexico, Ecuador, and Peru, have started to address indigenous student issues in their educational reform (Morrow and Torres 2007), for the most part, these movements do not include EFL curricula. That is unfortunate because integrating local indigenous culture into English language learning not only educates learners about indigenous people in their own countries and throughout the world; it also makes learning English more relevant for indigenous students in those classrooms.

Status of indigenous languages

“Of the estimated 7,000 languages spoken in the world today, linguists say, nearly half are in danger of extinction and likely to disappear in this century. In fact, one falls out of use about every two weeks” (Wilford 2007, 1).

When a language is lost, a part of culture is lost as well. An *Economist* article (May 3, 2008) on cave paintings in Africa reminded readers that little is known today about pre-colonial African cultures; some of them became extinct, along with their languages and beliefs, even before they were named. In the Americas, it is believed that when the Europeans arrived, approximately 1500 languages and dialects were spoken. Today, approximately 750 have survived, and some of them are at risk of extinction (Sanchez 2008).

In Latin America today, Colombia is among the most diverse linguistically. Sixty-five languages belonging to 18 different families are spoken. In Peru, 66 languages belonging to 12 families are spoken. In Mexico, more than 50 languages belonging to ten

families have survived and are spoken today. In Chile, 11 indigenous languages are known to have been spoken, but only three remain today. Thirty-six languages are spoken in Bolivia, 31 in Venezuela, and 150 or more in Brazil (Sanchez 2008). Of the 65 indigenous languages spoken in Colombian Center for Aboriginal Language Studies at the University of the Andes.

Several of the traditional national universities of Latin America-including San Marcos in Peru, San Andres in Bolivia, the University of Buenos Aires in Argentina, and the National Autonomous University of Mexico, among others-have Indigenous Language departments or section devoted to this topic in their linguistics or anthropology departments. In Europe, the study of American indigenous languages and cultures is being studied at the Latin America Institute at the Free University of Berlin and the Department of Indigenous Languages and Cultures at the University of Leyden in Holland (Sanchez 2008).

Since the “Hawaiian Renaissance” of the 1970s, Hawaiian has begun to regain its status as a living language. All of this is good news for English language teachers and students as it means that a wealth of indigenous cultural artifacts and cultural components are available for use in their classes, even though language may be at risk of extinction.

As a general overview, an English learning unit that integrates indigenous cultural components-such as dress, food, authentic artifacts, music, dance, film-will likely include opportunities for participants to share their experiences, in terms of culture and content, and to participate in cooperative learning tasks. Specific cultures can be explored, and several models of bilingual or trilingual (i.e., Spanish, English, and an indigenous language) educational activities can ultimately help students to improve their proficiency in English.

Basic English: This is a good lesson to introduce the basic vocabulary and definition of *culture*.

Step1: Each student finds his or her own definition of culture. Definitions of culture can be found in dictionaries, on the Internet, or by asking parents, guardians, other teachers or school staff, and friends outside the classroom. Students write down the definition.

Step2: Each student reads his or her definition to the class, and then expresses it in his or her own words. Does he or she agree or disagree with the definition? Why or why not?

Step 3: A Word Wall is then made to display key vocabulary words such as: *traditions, language, mores, customs, values, beliefs,* and *authentic artifacts*. Teachers can place a roll of paper on a classroom wall and have students write their definitions of these words as they are presented or discussed. As new words come up in discussion, they are added to the Word Wall.

Advanced English: Students will research their own ancestry and draw, on paper, tattoos that would represent that culture or cultures. They will then describe the cultural significance of the tattoos to their classmates.

Step1: Have students find one or more cultures of their ancestors. (If they do not know about their biological family [for example, are adopted], have them choose a culture of interest). Students may choose two cultures, such as one from their mother and another from their father.

Step2: Students draw a visual representation of the culture or cultures they chose. Encourage students to think about: What distinguishes the chosen culture from other cultures? What might be a visual representation of that culture? For example, in the Maori culture, there might be a picture of a whale. Drawings can be abstract, or they can include certain patterns that represent specific clans in their community in New Zealand.

Step 3 (optional): Students “paint” their faces with their faces with their designs; be sure and use washable ink [2, 30].

Step 4: Students present their design to the class. In preparing their presentations, students will want to consider:

- Why did they choose their particular design?
- What do the designs represent in the chosen culture?
- Why are the designs important to them?

Cultural sustainability: As a follow-up, have students discuss these questions:

- How is a person’s social standing determined and shown in a local indigenous culture?
- How important is ancestry in this culture?

Basic English: Students hear a native story and learn vocabulary that they can recycle to tell or write a story of their own.

Step 1: Invite a native storyteller to visit your class and tell a short cultural story (first in English and then in his or her native language, if possible). Have the storyteller tell you the story before class so you can prepare a prelistening activity to teach students some of the key vocabulary words and definition on cards, put the students in groups of four or five, give each student a card, and have students take turns miming the words on their cards while the other students in the group guess the words.

Step 2: The native storyteller comes to your class and tells the story (first in English and then in his or her native language, if possible, so students can hear the sounds of both languages).

Step 3: In pairs, students retell the story in their own words in English to a partner.

Step 4: In the same pairs, students write their own short story using as many of the words from the pre-listening activity as possible.

Advanced English: Students relate the story of Muatakhaliaka to their personal experiences, work with a story from a culture of their choice, and then write a short story to explain contemporary cultural norms to visiting foreign students.

Step 1: Put students into groups of three or four and have them discuss the following questions:

1. How relevant are the systems of kinship and marriage in our culture?

2. In terms of education and foreign languages, are there gender inequalities in our culture? For example, in rural areas, do parents send children of one gender to school more often than children of the other gender? Do boys or girls get preferential treatment for learning languages?

3. In our culture, do men or women who live in rural areas usually travel to cities to work? If so, do the workers have any benefits that their spouses who stay home don't get?

4. Do you know anyone personally, or have you heard of someone, who had to migrate or immigrate for work? How did those temporary migratory movements impact the lives of the workers and those of their spouses, children, or parents?

Step 2: Have students find and research a story from a culture of their choice. They can search on the Internet, talk with their relatives or older neighbors, go to a cultural center and look for old pictures or newspaper articles, etc. [4, 56].

Step 3: Students retell the story to the class. Optionally, they can prepare some questions for their classmates to discuss afterward.

Step 4: Tell students to imagine that some foreign exchange students are going to come to study at your school next term. Ask students to write their own creative, entertaining stories in English to explain components of the contemporary (not traditional) culture for these visiting foreigners. For example, students might explain the following:

- What are typical weekend activities for students in our culture, and why are they popular?
- What and when do people typically eat in our culture?
- Who are the most relevant popular cultures icons, and why are people interested in them?

Cultural sustainability: Have students refer back to the stories they found in Step 2. Ask them to identify some of the deep cultural values that are encoded in the narratives. Then ask students to discuss:

- Are there similarities among the values illustrated in these stories?
- Why do you think these concepts are important to these cultures?

Prayer flags and environmental poetry (Tibet)

Michos, or “man’s dharma,” is a spiritual folk religion in Tibet. It is closely related to Buddhism; followers believe spirits reside everywhere, including air, water, and land. Interestingly, the colors of Buddhist prayer flags are symbolic of the earth’s elements. The red, green, blue, white, and yellow represent fire, wood, water, on top of mountains, monasteries, and on people’s houses. It is believed that when the flags flutter in the wind, the writings on the flags are released to the heavens.

Basic English: Students learn basic vocabulary of colors and earth’s elements.

Step 1: Students choose one of the five colors and elements. Each student will have a colored piece of paper or material to represent a flag.

Step 2: Students write short sentences regarding environmental issues related to the element they choose. For example, on a blue piece of material, a student might write about water pollution, on green material about the lack of wood for heating

homes where forests have been cut down, or on a red flag about how burning in the Amazon rainforest affects the habitat.

Step 3: Students share their sentences with the class and hang up their “flag” in the room. Some questions the class can ask the presenting student are:

- Why did you choose that color?
- What is happening in our country regarding this issue?
- Is this issue a problem elsewhere in the world?

Advanced English: Students choose a colored of material (not necessary one of the five above), write about that color represents, and/or write a poem about an environmental issue.

Step 1: Students determine an environmental issue that is important to them (e.g., air or water pollution, global warming, deforestation).

Step 2: Students choose a piece of paper or material in a color they feel represents their chosen environmental issue.

Step 3 (option 1): Students write about their chosen issue on their paper or material. They will want to consider:

- What is the issue? (definition)
- Why is this issue important?
- What is being done to address this issue?
- How might the class affect this issue?

Step 3 (option 2): Students write a short poem about an environmental issue. (The questions above can give them ideas).

Cultural sustainability: Have students discuss the question below.

- Do certain colors of a local indigenous culture represent specific things?
- Does this indigenous culture have a flag that represents its values and beliefs?

- What environmental issues would be important to this indigenous culture?

Beading and mathematics (South Africa)

Most indigenous cultures use beads or shells in their jewelry and cultural artifacts. These objects can be used to learn mathematics and English (Miller and Davison 2001). The colors and patterns of the beading often indicate the wearer's culture and clan. Blauer (2000, 17) states:

Because the colors of the beads carry such specific meaning, they were used to carry messages, known as *ucu*, a Zulu [the largest tribe in southern Africa] term that translates loosely as 'love letters.' These beautiful, silent messengers can tell the state of a romance.

Basic English: Students learn basic colors, numbers, and vocabulary words such as *pattern, repetition, and sequence*.

Step 1: Teachers string different colored beads on shoelaces in various patterns, one shoelace for each student, or one each for groups of three or four students if beads and shoelaces are limited. Each student or group is given a beaded shoelace (knotted at both ends of the pattern) and a small bag of colored beads.

Step 2: Students or groups must discover the bead sequence, describe the pattern out loud ("one yellow bead, then three green beads," etc.), and make a pattern like it on their own shoelace.

Step 3: Students then pair up (or do this within their small groups), design their own patterns, and see if their partners (or other group members) can duplicate the pattern.

Cultural sustainability: Encourage students to explore the following:

- What patterns and colored beads might be distinctive to a local indigenous culture?

- What other indigenous arts or crafts use patterns? Do these patterns represent certain mores or values of that indigenous culture? Are they distinctive for that specific culture?

Star quilts and English language (United States)

Some North American Indians make star quilts to celebrate special events such as births, weddings, and funerals. For example, after a birth, the new parents give star quilts to their families and friends to honor the support these people have shown the couple. At one-year anniversaries of the death of a loved one people present star quilts to those who have been particularly kind to the deceased's family during that difficult year.

Basic English: Students learn parts of speech such as nouns, verbs, adjectives, and adverbs.

Step 1: Students cut out eight diamonds (in paper or material) that will fit together to form a circle. (The inside apex of each diamond must be a 45-degree angle.) Teachers will give students a reading passage on Star Quilts such as the two introductory paragraphs above (or a selection taken from a website), or several readings at different English levels if the class needs that. [3, 78]

Step 2: Students will find eight verbs (or whatever part of speech you want to teach), write one on each diamond (for example, "explains" and "passes") and put them together to make one inner star. Eight verbs from the above passage could be: *celebrate, give, honor, present, shows, believe, represents, and passes.*

Step 3: A second star of 16 diamonds (identical to the first ones) could then be used for nouns (or other words) for a second outer star built from the first inner star. Make these diamonds a contrasting color to the original eight diamonds in the inner circle. Examples from the paragraphs above are: *star, weddings, birth, parents, quilts, family, friends, person, gift, tribe, spirits, ancestors, pathway, blessings, protection, and earth.*

Step 4: Students can continue making rings of diamonds for each part of speech. (Each part of speech can have its own color) [4, 39].

Advanced English: Like a Word Web (where students build on an initial concept), more advanced students can use the diamond stars when writing English paragraphs. The first eight-diamond star includes the eight main ideas of the composition; the outer star is made up of supporting ideas, etc. for example, if students were writing about the preservation of indigenous languages, one diamond in the inner circle could be “current status of that language”. Expanding on that idea, a diamond in the second outer circle could be the statistics about how many people currently speak the language. The second diamond in the outer circle that expands on the original inner idea could indicate whether that language is being taught in the schools today.

Cultural sustainability: Find or create a reading of a cultural tradition of a local indigenous culture. Use that reading for the above activities on parts of speech and writing development.

Conclusion

Using these lessons will expose students to international cultures and geography. Although specific countries have been targeted as examples in this article, the primary concepts-storytelling, visual arts, beading, and cultural physical expressions-are fairly universal in most cultures. Teachers can also adapt these lessons to make them better relate to local indigenous culture(s). Interestingly, despite the loss or future loss of an indigenous language, the “roots” of that indigenous culture can be preserved through the learning of another language, such as English; just as the proper physical elements (sun, water, nutrients) allow prairie grasses to regrow, linguistic and cultural elements can be revived and reborn as well.

References

1. Blauer, E., The glory of African beadwork. www.worldandi.com/specialreport/afrobead/afrobead.html, 2000.
2. Joseph, C., M. Winzer, and V. pollard, "Schooling in Australia: The interplay of education, politics, and culture", in *Schooling around the world: Debates, challenges, and practices*, ed. K. Mazurek and M. Winzer. Allyn and Bacon, Boston, 2006.
3. Maciel, C., Bantu oral narratives in the training of EFL teachers in Mozambique. PhD diss., Illinois State University, 2007.
4. Miller, K. and D. Davison, A cultural and linguistic approach to teaching science and mathematics to Native American students. *Science Educator*, 2001, 10 (1), 38-42.
5. Morrow, R., and A. Torres. "The state, social movements, and educational reform. "In *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. 3rd ed. Ed. R. Arnove and C. A. Torres. NY: Rowman and Littlefield, 2007.
6. Sanchez, G., *Las lenguas aborígenes de America y de Chile; Enseñanza de las lenguas originarias y del inglés [The aboriginal languages of America and Chile; Teaching of original languages and English]*. Paper presented at the Indigenous English Language Program in Temuco, Chile, 2008.
7. Whitmore, R., <http://history-nz.org/maori3.html>, 2008.
8. Wicasa, W., Star quilt tradition, American Indian Cultural Resource Center. <http://starquilts.com/tradition.htm>
9. Wilford, J., Languages die: But not their last words, *New York Times*, September, 19, 2007.

A STYLISTIC APPROACH TO TEACHING LITERATURE

Ana BUDNIC, dr., conf. univ.

Olga SMOCHIN, lector universitar

Summary

Articolul studiază importanța și relevanța abordării stilistice a unui text literar la nivel universitar. Dacă vom adopta o abordare stilistică în predarea literaturii, studenții vor avea rolul participativ, deoarece vor fi învățați să interacționeze, să examineze și să

evalueze limbajul textului, pentru a interpreta înțelesul dobândit intuitiv, folosind trăsăturile lingvistice și teoriile literare.

The study of literature is a fascinating activity that offers both teacher and learner manifold and tremendous benefits. For what other activity would enable the reader to enter into a multiplicity of worlds and savor the wonders of encountering a vast variety of people, cultures, places in reality and beyond; defy the boundaries of time to travel to and fro in the distant past then to the present at the turn of a page? The greatest values to be gained from these benefits are the potential for growth in knowledge and wisdom; the acquisition of a keen understanding of human nature and of human relationships; and the freedom of choice to enter into each character's heart and mind and live his life, his adventures fully during the course of one story, one novel, one poem. Such are the acknowledged values of engaging in the pleasurable study of literature. Stylistics, having to do largely with style, is a discipline concerned with the study of language of literature." It is the study of language as art." As the study of style, it "seeks to examine the expressive and suggestive devices which have been invented in order to enforce the power and penetration of speech" [6, p. 23]. At the outset we suggest that the teacher should first utilize all the traditional methods of explicating a literary work and then attempt to introduce a refreshing new dimension, an innovative way of looking at the style of a specific literary piece from the point of view of stylistics. This activity could well fall under the enrichment activity as an exciting challenge to the more advanced classes in literature. These conventional approaches which we will refer to as the "extratextual approaches," include: the thematic approach, the interpretation of characters, the elements of narration, imagery and the poetic (expressive and suggestive) devices. These constitute the major elements inevitably discussed in the analysis of all forms of literary discourse [2, p. 149]. A study of poetic devices, which are

the stylistic resources of particular languages and which increase the power and impact of words, leads us to a "wide range of linguistic features which alone covers: emotive overtones or connotations, emphasis, rhythm, symmetry and the evocative elements. Closely connected with expressiveness is the element of choice, i.e., the writer is free to choose between two or more alternatives or stylistic variants- the use of synonyms or the use of the inverted word order in place of the normal word order in sentence structure. Inversions, when resorted to, "provides for emphasis, delay and suspense, pathos, finality, irony, parody and impressionism" [1, p. 124]. If we adopt the stylistic approach to teach literature at the university level, it will help the students understand the role of language in literature. Language is made up of words, structures and sentences and literature is made up of these words, structures and sentences. Literature is language in its applied form and prepares a basis for the study of language through various points of view. Every piece of literary writing is different from the other. They have similarities but are never identical. Every piece of literature is unique with own peculiarities.

T.S. Eliot advocated that the 'form' of the literary text should itself interpret its 'content'. Following this view, one could interpret the content without any reference or context. This can only be achieved if the students are taught how to study the 'form' of the literary text. A study of the 'form' of the literary text would intimate the student about the diction of the author [4, p. 2]. The knowledge of the selection of words, punctuation, parenthesis, or metrical patterns would enable students to study the work in depth and give an individual interpretation. Such an analysis would develop the creativity on the part of the students.

Stylistics is regarded as applied linguistics and teaching of literature can be regarded as applied stylistics as students are basically taught to interpret or analyze a literary text using stylistic features. The stylistic approach provides an objective basis for

interpretation of a literary text. The literary work becomes the only object to experiment with and find out more than one meaning using their own intuition.

In the Stylistic approach, the teacher encourages students to use their linguistic knowledge to make aesthetic judgments and interpretations of the texts. Thus the issue of the role of the reader in the process comes up again. According to Rodger , the language form plays the most important role in deciphering a poem's significance [4, p. 54], while others see the importance of the reader's background knowledge, along with close attention to language features, as important to interpreting complex texts that are "capable of analysis and commentary from a variety of different points of view" [5, p. 38].

When evaluating the relevance of approaches to teaching English literature to university language students, it is useful to consider the following core principles:

1. *The place of meaning.* Meaning is the result of the two-way relationship between texts and readers, depending on readers' experience, the reading context, and the difficulty, style, and form of literary language. Meaning is also influenced by how students relate to the authors' portrayal of identity, culture, gender, and social class.

2. *The purposes of learning.* The use of literature facilitates language learning because, when it is properly introduced, students enjoy literary style. In addition, they will inevitably forge strong connections with the plots, themes, and ideological assumptions of literature and will become active learners that embrace critical thinking in English.

3. *Activities in the classroom.* The study of Stylistics is amenable to student-centered activities that offer opportunities for collaborative group work such as reader-theater, drama, and other projects where English is the common medium of authentic communication. The choice of texts and activities is crucial because

these selections will make the difference between passive reading and active involvement with a literary text.

4. *Role of the student.* Stylistics has the power to create opinions and individual meanings for students; hence, they will typically be the ones to initiate and sustain activities based on the literary themes that resonate with them. This will help students become active classroom participants and will lead to autonomous learning.

5. *Role of the teacher.* The teacher is an important facilitator and guide when it comes to offering a choice of texts and ways to interpret them. Far from being a passive observer, the teacher must plan and prepare to involve students in lessons and encourage them to express their viewpoints. This entails knowing about the different works of literature to be presented and having a blueprint for lessons, including the essential pre-reading and schemata-building activities.

Students' motivation in the learning process is often determined by their interest in and enthusiasm for the material used in the class, the level of their persistence with the learning tasks, and the level of their concentration and enjoyment [6, p. 105]. This type of involvement is something that cannot be imposed; it must come from the materials and lessons that are implemented in the classroom. I hope this article has shown how Stylistic approach to teaching literature can develop students' motivation in learning English and that the ideas presented here will facilitate teachers' effective use of literature to improve English instruction.

The Stylistic approach is relevant because it clarifies one of the rationales for teaching literature: to highlight the aesthetic value of literature and provide access to the meaning by exploring the language and form of the literary text with a focus on meaning.

Bibliography

1. Berg, William J., A Stylistic Approach to Foreign Language Acquisition and Literary Analysis. ERIC.

2. Brumfit, Christopher J., Literature and Language Teaching, Oxford University Press, Oxford, 1986.
3. Chapman, Raymond, Linguistic and Literature:an Introduction to Literary Stylistics, Edward Arnold, 1974.
4. Estoque, Ronan S. DPA. The Stylistic Approach in Teaching Literature by Marichelle G. Dones. MA. HSSD Newsletter-Manila. Issue 5. Vol 4. Access 3 August, 2015.
5. Moody, H. L. B., Approaches to the study of literature: 17–36. Elmsford, NY: Pergamon. Nash, W., 1986.
6. Widdowson, H.G., Stylistics and the Teaching of Literature, Longman, London, 1975.

FAMILY'S STRUCTURE AND VALUES IN MODERN SOCIETY

Olga COVALIOV, lector universitar

Summary

In articolul acesta se abordeaza tema valorilor si structurilor familiei. Sunt descrise valorile familiale ca cele sociale, politice si religioase. Este cunoscut faptul că valorile sunt importante in orice situatii.

As dictionary gives definition, family is a group of people who are closely related to one another (by blood, marriage or adoption); kin; for example, a set of parents and their children.

The family unit functions as a safe haven and shelter from the outside world. Family is there to protect its members, to love them, and to provide each individual with the necessary basic needs. The family is an extremely important socialization agent, especially for children. When children are born, they take on the characteristics portrayed to them by their family [8, p. 37].

Schiamberg Lawrence Ph.D. (1983) listed the following as the funtions of the family:

- Socialization of children.
- Economic cooperation and division of labour.

- Care, supervision, monitoring, and interaction.
- Legitimizing sexual relations.
- Reproduction.
- Provision of status: social status; ascribed, such as birth order; and achieved, based on individual's effort.
- Affection, emotional support and companionship

All the practices of the family are taken on by the children. Children learn their most valuable lessons from their family that last them a life time. Children also are very dependent on others to care for them, which makes their families all the more important to them. They automatically take on the same traditions, customs, and values.

Family values, sometimes referred to as familial values, are traditional or cultural values that pertain to the family's structure, function, roles, beliefs, attitudes, and ideals. Although every family's list of values will be different, there are different categories of values that tend to be similar [1, p.123].

Social Values consist of things like peace, justice, freedom, equality, and bettering our community. Examples of social values include:

- Not hurting others and also standing up for those who can't stand up for themselves.
- Being respectful and courteous in your interactions.
- Volunteering time and skills in the community.
- Being generous with what you have.
- Being honest with others.
- Participating in teamwork whenever possible [2, 56].

Political Values. Although being a liberal, conservative, or moderate may determine your opinion on how the government should run and what laws should be enacted, there are certain political values that remain constant across political parties:

- Being open-minded to new things.
- Following the law and respecting those who enforce it.

- Working hard for success [4, p. 203].

Religious Values center around the expectations that people have about themselves and others based on the beliefs of their faith. Although each faith has its beliefs, there are common values that many faiths tend to share. Examples of religious values include:

- Showing compassion to those in need.
- Treating others as one would like to be treated.
- Continually learning and growing both spiritually and intellectually.
- Being modest in your relations with others.
- Being respectful and nonviolent when interacting with others [3, p.103].

Work values include such things as your philosophies about your job, your finances, and how you spend your money. For children, these values include how they approach school and their education. Examples of work values include:

- Always doing your best work.
- Working in a team.
- Saving a portion of your salary/allowance.
- Finding opportunities to express your ideas and creativity.
- Being proud of your achievements.
- Making education a priority.
- Keeping in mind the part that your job plays in society.
- Treating co-workers, fellow students, customers, and authority figures the way that you want to be treated [5, p. 47].

The students from faculty of psychology took an active part in the discussions. Everyone made the list that reflects his/ her family (spiritual family, fun-loving family etc.).

Family structure has changed dramatically over the last 50 years. The traditional family is no longer the standard, and several variations on family have been created. There are six specific types of family structures identified by society today.

Nuclear Family

The nuclear family is the traditional type of family structure. This family type consists of two parents and children.

Single Parent Family

The single parent family consists of one parent raising one or more children on his own.

Extended Family

The extended family structure consists of two or more adults who are related, either by blood or marriage, living in the same home.

Childless Family

While most people think of family as including children, there are couples who either cannot or choose not to have children.

Step Family

Over half of all marriages end in divorce, and many of these individuals choose to get remarried.

Grandparent Family

Many grandparents today are raising their grandchildren for a variety of reasons [5, p. 24].

There is no right or wrong answer when it comes to what is the best type of family structure. Families need to do what is best for each other and themselves, and that can be achieved in almost any unit.

When crises arise, the family is able to withstand them because of the stability of the relational structure. Families with defined values are able to stand strong on their views despite other people's efforts to break through with opposing beliefs. In addition, when family members feel weak from the cold outside world, they know they can come into their family for a warm comforting connection.

Bibliography

1. Amy Guertin List of Family Values Retrieved, 1 September, 2017.
2. Dowland, Seth Family Values and the Rise of the Christian Right, University of Pennsylvania Press, 2015.
3. "Family values". Oxford Dictionaries, Oxford University Press., 2014.
4. Emiko Ochiai, Leo Aoi Hosoya. Transformation of the Intimate and the Public in Asian Modernity. The Intimate and the Public in Asian and Global Perspectives. BRILL, 2014.
5. Schiamberg, Lawrence Ph.D. Retired Faculty, 2017.

WAYS OF PRESENTING THE MEANING OF NEW ITEMS AT THE PRE-INTERMEDIATE LEVEL

Eraneac SAGOIAN, Ph. D., associate professor

Agunik SAGOYAN, teacher of English and German languages

Summary

Articolul abordează importanța predării vocabularului și a tehnicilor inovatoare de prezentare a sensului elementelor noi la nivel intermediar. Nevoia din ce în ce mai mare de limba engleză a creat o cerere imensă de învățare a limbii engleze în întreaga lume. În prezent, milioane de oameni doresc să-și îmbunătățească nivelul de limba engleză, iar oportunitățile de învățare a limbii engleze sunt oferite în multe moduri diferite. Cu sute de mii de cuvinte în limba engleză, predarea vocabularului poate părea o perspectivă ce intimidează. Prin urmare, învățarea vocabularului este o parte importantă a procesului de dezvoltare a elevilor.

Language learning has totally boosted in comparison with the past. In this latter, great emphasis was on grammar and pronunciation, still little or no emphasis was conveyed to vocabulary. In short, vocabulary was neglected in the programs for teachers during the twentieth century. Teachers at that time thought that vocabulary is learnt through experience and they fear students make mistakes in sentence construction if too many words were learnt

before the basic grammar has been mastered. In teacher-preparation programs today, there is more attention given to vocabulary, the thing that paves the way towards useful techniques for teaching vocabulary.

When learning any language, vocabulary remains a foundation upon which the fluency and the accuracy of the language is built. If grammar is the body of learning any language, then vocabulary is its heart. So, methodologists have drawn their attention to vocabulary more than ever before when grammar was given most of the importance. David Wilkins summed up the importance of vocabulary saying: "without Grammar very little can be conveyed and without vocabulary nothing can be conveyed". So, vocabulary is a valuable, basic and essential aspect of the language more than Grammar. More over, it can cancel out grammatical inaccuracy if vocabulary is used correctly and appropriately. For example, a student may say: "I plays football". Even if this sentence is ill grammatically formed by adding the "S" of singular, the meaning is already there and can be understood. There for learning vocabulary is an important part of a student's development process, but vocabulary instruction can be a challenge for educators-especially when it comes to making it effective and engaging [3].

If the amount of vocabulary stored in the learner's mind is expanded, he or she establishes a good understanding and communicates fluently. In the opposite, a person who lacks vocabulary is less capable of using the language articulately. Methodologists have gone through seeking fruitful techniques of teaching vocabulary with careful consideration of the level of students. Each level has particular sets of techniques.

So how can educators effectively teach vocabulary across grade levels and content areas? Proper vocabulary instruction doesn't just teach the definition of the words, but how to critically understand the context while drawing connections outside the lesson plan. Studies have shown that students who have a large vocabulary

tend to do well in school. Mazzano and Pickering (2005) say that one of the key indicators of students' success in school, on standardized tests, and indeed, in life, is their vocabulary. The reason for this is simply that the knowledge anyone has about a topic is based on the vocabulary of that information [1].

Remember though that the average native speaker uses around only five thousand words in everyday speech. Moreover, your students won't need to produce every word they learn, some they will just need to recognize. Selecting what to teach based on frequency and usefulness to the needs of your particular students is therefore essential. Once you have chosen what to teach, the next important steps are to consider what students need to know about the items, and how you can teach them.

What a student may need to know about an item.

- What it means. It is vital to get across the meaning of the item clearly and ensure that your students have understood correctly with checking questions.

- The form. Students need to know if it is a verb \a noun \ and adjective etc. to be able to use it effectively.

- How it is pronounced.

- How it is spelt.

- How the word is related to others.

- Collocation or the way that words occur together [2].

Ways of presenting vocabulary.

There are lots of ways of getting across the meaning of a lexical item.

- Illustration. This is very useful for concrete words and for visual learners. It has its limits though, not all items can be drawn.

- Mime. This lends itself particularly well to action verbs and it can be fun and memorable.

- Synonyms\Antonyms\Gradable items. Using the words a student already knows can be effective for getting meaning across.

- Definition.
- Translation etc.

But the core idea of innovative learning and teaching the vocabulary is that vocabulary instructions doesn't have to be boring! There are some engaging activities and techniques to teach your students vocabulary while making sure they boost their vocabulary acquisition.

Activities to teach vocabulary.

Wilga Rivers said ones: "Vocabulary cannot be taught". It can be presented, explained, included in all kind of activities [4].

What are the activities that can help the students to get the words they need?

Types of activities for vocabulary are:

- Identifying activities. It is a kind of activity that involve detecting words. For example: word soup, unscramble, etc.
- Selecting activity. Here you can recognize words and make choices amongst them. For example: choosing the odd one out, choosing words for describing etc.
- Matching activity. This one involves first recognizing and then pairing them. For example: Pelmanism.
- Sorting activity. It requires learning to sort words into different categories.
- Ranking and sequencing. It requires the learner to put the words in order. Example: chronologies.
- Producing activities are divided in two:
 1. Completion: completing sentences or texts. Example Gap filling.
 2. Creation: it requires the learner to create context given words.

Example: making sentences including words in dialogue etc.

Teachers need to take a broad view of what vocabulary instruction entails. It is important to acknowledge the incremental

nature of vocabulary learning, and to understand that an effective vocabulary learning program needs to be principled, long term, and have high vocabulary learning expectations. There will never be one “best” teaching method, but teachers will not go wrong following the overall principle of maximizing sustained engagement with words.

Bibliography

1. Allen, J., *Inside words: Tools for teaching academic vocabulary*, Portland, ME: Stenhouse, 2007.
2. Byram, M., *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Tylor and Francis Routledge, 2000.
3. Carter, R. & McCarthy, M. & O’Keeffe, A., *From corpus to classroom: language use and language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.
4. Cook, V., *Second Language Learning and Language Teaching*, UK: Hodder Education, 2008.

TRANSLATING POETRY: THEORY AND PRACTICE

Jana GRECU, Ph. D., Associate Professor

Summary

Articolul prezent abordează problema traducerii unui text poetic. Autorul descrie trăsăturile traducerii poeziei și analizează aspectele teoretice, oferind un exemplu practic. Un interes deosebit prezintă analiza practică a traducerii unei poezii făcute de una dintre studentele de la masterat din cadrul FLLS, UPS „Ion Creangă”.

“Translation is a self-portrait of a translator”.

(Korney Chukovsky)

One of the types of literary translation is the translation of poetry. Translation of a poetic text is a literary process that requires no less creative effort than the writing of the original: it is important not only to convey the meaning, but also to preserve the aesthetic

function, emotional message, as well as its poetic organization. Translation of poetry is a translation of a poetic text created in a source language, using a poetic text in a target language. This means that the translator must create a new poetic text, equivalent to the original in its conceptual and aesthetic information, but using, if necessary, completely different linguistics or forms of versification.

Poets, translators, scholars at different times and in different countries believed that translation of poetry was impossible, but poetic translations continued to appear. The translation of poetry is blocked by certain problems to the extent that Arberry argues that “the attempt does not worth the effort; disaster is inevitable” [1: 246]. Jakobson states, that poetry is untranslatable and “only creative transposition is possible” [2: 238]. But one may trace the origins of this opinion by turning to Sapir who denies the possibility of translating of any literary work, and distinguishes a level in translation that lies in a generalized language to express scientific facts “because the thought is nothing but the language stripped of its external clothes” [3: 285]. Besides, he stresses that it is impossible to find two languages identical in their vision to the same social reality [3: 36].

Creating of poetry is especially closely connected with the nature of a language – with the length of the words and the forms of their changes, with the character of the stress, as well as with the developed rhythms associated in their turn with the mental makeup of people. All this, along with other specific elements, gives to the versification of every nation a vividly national character, closely associates versification with the phonetics of lively speech, with specific relations of syntax with rhythmic-intonational means. Much depends on such features of the word as its physical volume and sound.

The author, who has taken on such a difficult task as translating poetry from a foreign language, should be endowed with special talents, such as: philological flair, sense of style, knowledge

of the subtleties of the language and, of course, true poetic talent. One more requirement commonly expected from a translator is being a native speaker of a language on which he or she translates. However, such an approach may also entail the loss of a complete or partial connection (semantic or stylistic) between the original and the newly appeared poetic work.

Let us examine the anatomy of translation of a piece of poetry made by a master degree student of Ion Creanga State Pedagogical University, Svetlana Ivashchenko. Let us use the analysis of this translation as the experimental attempt to trace the role of translator's personality and background in the result of translation. Svetlana is an experienced translator. She has been translating for many years documentary, technical, scientific and other kinds of texts. She translated just a few small artistic texts. This is her first experience of translating poetry.

Original

Translation

**M.EMINESCU
COLIND**

**M.EMINESCU
CHRISTMAS CAROL**

Sculați, sculați, boieri mari
Că vă vin colindători.
Nu vă vin cu niciun rău,
Ci v-aduc pe Dumnezeu,
Pe Dumnezeu mititel,
Mititel înfășătel.
Înfășat în foi de mac,
Cu tichie verde-n cap,
Iar în fundul tichiei
Este-o piatră nestemată.
Ce plătește lumea toată,
Țarigradul jumătate
Și Brașovu-a treia parte.
Sus în poarta lui Cristos,
Să fiți boieri sănătoși!

Hey, wake up, you, good boyars –
Carol singers in the yard.
We all come with clear souls
Singing glory to the Lord.
Holly Infant in the cradle
Lies, in poppy leaves He swaddled.
Born with silver spoon in mouth
Which is Holly Gift of ours.
Price of all that silver weight
The Atonement of the world
And a half of Istanbul,
And a third of Liverpool.*
Let from heaven bless you Christ
And be healthy, good boyars!

(translated by S.

Ivashchenko).

* *In the original text the cities are Tsargrad which today is called Istanbul and Brashov which is substituted by Liverpool in translation just for rhyme.*

The title: The word “*Colind*” is translated as “*Christmas carol*”. This is, probably, the only right variant of translation, but these two types of Christmas songs are quite different by nature. *Colind* is a part of a ritual which came from pre-Christian times, while *Christmas carols* were initially hymns and songs declaring austere statements of the theological doctrine of the Incarnation in opposition to Arianism. The tradition of home visiting with *colindă* or *caroling* however, is similar.

The structure: Romanian is synthetic language while English is analytical language. To render the structure of syntactical language by means of analytical one is always a problem which a translator is to resolve. Svetlana achieves this goal by adding some words (*Hey; you; in the yard; Singing glory; Holly Infant in the cradle Lies*, etc.). Other technic is the use of ellipses (*Carol singers in the yard; in poppy leaves He swaddled; Born with silver spoon in mouth*, etc.).

The idiom: „*Cu tichie verde-n cap*”. *Tichie* is a yarmulke, a skullcap. The Romanian idiom „*A se naște cu tichia în (sau pe) cap*” means “to have good luck”, “to be lucky”. In addition to this idiom, the author of the poem uses the image of precious stone by which the world is redeemed. The translator uses English idiom “*To be born with a silver spoon in one's mouth*” the meaning of which is a little bit different: “to be born with all the advantages”, to “be born into a rich family”. Instead of the precious stone the translator uses the image of the price of silver spoon weight by which the world was atoned. *Atonement* (written with capital letter) in its turn is the special word for Jesus Christ’s redeem of the world.

The cities: M.Eminescu uses a joke in his *Colind*, because jokes are natural parts of *colinde* (not carols). The author says about the redemption of the world and in addition to the whole world of

parts of two cities, *Țarigrad* and *Brașov*. The translator uses the modern name of Țarigrad – Istanbul, and substitutes Brașov with Liverpool and gives the explanation of the reason for this substitution motivating it by the necessity of creating a rhyme.

This is how the translator achieves conveying the meaning, preserving the aesthetic function, emotional message, and the poetic organization of the poem. But there is one important nuance with the translator: neither of the two languages is native for her. Thus she does not know all the subtleties of the original language, only has great experience of translation from Romanian into English and her native Russian of documents, scientific and technical texts.

The translator answered several questions about her work:

* *What was the reason to translate poetry?* – It was just homework for the lecture of Philosophy of translation.

* *What was the reason for choosing this very poem?* – The inclusion of Moldovan Colinde in the Intangible Cultural Heritage List of UNESCO and having a book of M. Eminescu's poems at home.

* *How could she know she would manage to do with the translation from and into not native languages?* – She did not think about it, just was very interested in the process and tried all her best to do a good translation.

* *Was it more difficult than the translation of poetry into her native language?* – Yes, because the words and expressions in native language come unconsciously and naturally while translating into not native language requires more thinking, consulting the dictionaries and checking the grammar.

* *Does she write poems?* – No, never, but she can compose good rhymes and sometimes takes fun of it.

* *What helped her to achieve adequate results of the work?* – Understanding how to translate, good command of English, better understanding of Romanian as a result of translation experience. The translator also emphasizes the importance of general and special

knowledges and the ability to use them properly, as well as the exchange of experience with professional translators including translators of poetry, analyzing and comparing available translations of famous translators.

What can be the conclusion of our experiment? Probably we can state that the personality and the background of a translator is determining for the results of a translation. Professional skills, general knowledge, attitude to the profession and to the work, ability to apply properly knowledges, skills as well as experiences of other professionals – this is only brief list of required translator's qualities.

And how about the lack or insufficiency of some skills or knowledges? Our experiment shows that some of them can be compensated by professionalism, erudition, love for work your do and respect to the material you work with.

References

1. Arberry, A., "The Seven Odes", Routledge, New York, 2017.
2. Jakobson, R., "On Linguistic Aspects of Translation", in: Brower, R. (ed.), "On Translation", Oxford University Press, New York, 1966.
3. Sapir, Edward, "Language: An Introduction to the Study of Speech", Book Jungle, United States, 2008.

EXPLORING THE LANGUAGE OF POETRY

*Nina TATARU, lector univesitar,
Galina PLESCENCO, lector universitar*

Summary

În acest articol autorii oferă metode de predare din perspectiva înțelegerii textului literar și poeziei. Limbajul poetic contribuie la însușirea gramaticii, semanticii, foneticii și la dezvoltarea imaginației în limba engleză. Primul palier al unei posibile chei de lectură impune operarea unor distincții terminologice, în completarea cărora clasificarea formelor poeziei reflectă ipostazele variate ale alcătuirii acestor poeme.

Poetry is often regarded as a mystery, and in some respects it is one. No one is quite sure where poetry comes from, no one is quite sure exactly what it is, and no one knows, really, how anyone is able to write it.

The Greeks thought, or at least said, that it came from the Muse, but in our time no one has been able to find her. The unconscious has been offered as a substitute, but that, too, is hard to locate. How anyone is able to write it is explained in this way: the poet is a genius who receives inspiration.

One way to get a little more clarity on the subject was suggested to me by a remark of Paul Valéry's. Thinking about what could be expressed in poetry but not elsewhere, he said that poetry was a separate language or, more specifically, a "language within a language." There would be, in that case, the ordinary language for Valéry French, for us English and, somehow existing inside its boundaries, another: "the language of poetry". Valéry let it go at that; he went on to talk about other things. I thought it worth taking literally and seeing where it might lead; I thought it might explain something important about how poems are written and how they can be read [1]. According to this idea, a poet could be described as someone who writes in the language of poetry. Talent is required for doing it well, but there are things that can help this talent to appear and to have an effect for example, you have to learn this particular language, which you do by reading it and writing it. The language itself helps to explain inspiration, which is always, at a certain point in its development, the appearance of some phrase or sentence or other in the poetic language. You may be moved by the West Wind, but until the words come to you, "O wild West Wind", the inspiration is still in an early, pre-verbal phase. Once "wild West Wind" is there, it leads to more of this oddly useful language; once the tone, the channel, the language level is found, the poem can take off in a more purely verbal way [3, p. 87].

A poet learns the language of poetry, works in it, is always being inspired by it. It's a language that it gives pleasure to use. I don't remember clearly that time in my childhood when to speak was an adventure, but I've seen it in other children; and I do remember the first year I spent in France, when to speak the French language gave me the same kind of nervous sense of possibility, ambition, and excitement that writing poetry has always done.

If we take the idea of a poetic language seriously, it can be defined first as a language in which the sound of the words is raised to an importance equal to that of their meaning, and also equal to the importance of grammar.

The ESL classroom is finally 'ready' to 'bite in' into the fruit of poetry. In recent years, there has been an uneasy relationship between language and literature. Literature, in particular poetry, was not considered appropriate material for second language learning. The structuralist approach, for example, focused on the acquisition of grammatical structures while the more utilitarian communicative approach aimed at a functional command of the language so that students would be able to use the four skills of language in a variety of situations requiring English. In language classrooms adopting these approaches, literature only featured through the use of simplified readers.

Present-day English language syllabuses reflect the changed swing of the language teaching pendulum by advocating the infusion of literary elements in the programme. Novels, short stories, fables, poems and plays are to be used for language teaching, as a literary experience is also a language experience [3, p. 65]. The advantages of using literature in a language programme are explained by Willmot: Literature demonstrates language at work... it also helps the pupils and stimulates linguistic responses of various kinds. English teachers not only present literature, they also exploit it, because it can generate language as well as exemplify it [6, p. 57].

Poetry, like the other genres, therefore, serves not only as a model of language but as a springboard for teaching the skills of listening, speaking, reading and writing. In dealing with poetry, students engage in both the receiving and the expressing aspects of language. The receptive process involves the skills students use to assign meaning to what is read or heard while the productive process involves expressing ideas or feelings which are evoked in response to poetry. Poetry, therefore, can serve as a catalyst in developing language skills. One of the reasons poetry is an effective language teaching resource is because it establishes patterns through rhyme, rhythm, line length and sentence structure. This repetition enables students to pick up language patterns such as structure and speech rhythms. The repetition of lines, for example, provides language practice without the accompanying boredom of a drill. Chain poems like "In A Dark, Dark Wood" can be used to teach the simple present tense form and the use of prepositions. Structures are also repeated and new phrases gradually introduced in accumulative poems like "There Was An Old Woman Who Swallowed A Fly" and "This Is The House That Jack Built"[1, p. 28].

Further, constant exposure to poetry comprehension students to the use of words as poems often convey their messages through unusual and interesting ways.

In devising language teaching activities using poetry it is useful to bear in mind the following guidelines. There should be ample scope for student participation. Paired activities and groupwork have the advantage of allowing students to express their views and exchange ideas in a non-threatening atmosphere. Further, the activities should be within the capabilities of the students and be varied enough so as to appeal to their interests. Finally, the aim of these strategies in the language classroom is to give practice in the use of language – students should be involved in listening, reading, speaking or writing.

The warming-up stage is useful as it helps to make students more receptive to the poem. Maley and Duff suggest six possible channels for establishing a mental set which will facilitate access to the poem. These are 'through pictures, through the personal reactions of students, their memories, through recordings, through texts, through drama and role-play and through writing.' In preparing students for Kitching's 'T.V. News', for example, students can be shown a picture of a scene during a battle and asked to describe their reactions to it. A tape-recording of the sounds during a battle, a newspaper report of a similar incident as well as students' recollections of the reactions of others while viewing or listening to a report of news from the battlefield can serve as springboards for discussion which will prepare them for the poem. The teacher can devise a brief series of questions to help focus thinking on the stimuli presented [4, p. 58]. The student can encounter the poem by either listening to an oral reading or recitation of the poem or by reading it himself. The first reading is important. If it is carried out effectively so that meaning is conveyed by tone and inflexion, explanation will become redundant and this initial encounter with the poem will be memorable for the student. It is therefore suggested that the teacher carry out the first oral reading of the poem having thought about it and perhaps practised her reading before presenting it to the class. In this shared reading with the students the class 'stays together' creating a common experience which may later be used as a basis for discussion. By allowing students to listen to a poem we help them develop what T.S. Eliot called the 'auditory imagination'. The patterns of words, the rhymes and the rhythms bring meaning to what is heard and allow the student to not only think about the poem but to feel it. When a student reads a poem, the form it takes on the printed page can determine meaning. The ways in which the poet places the words become significant. Words can be used to stop the eye and to move it along back and forth. A clear example of form reinforcing meaning is the 'shape poem' where the shape of the poem reflects its

subject matter. Allowing the student to read the poem on his own enables him to draw from his own experiences so that the poem means something to him personally. This personal response to text may lead to an appreciation of the poem.

Various strategies can also be employed to sustain the reading and exploration of a poem. Re-reading a poem is the simplest of strategies, but it too can help deepen appreciation. As Walter de La Mare explains 'At every reading of a poem, though it may have been familiar from early childhood, some hitherto hidden delicacy of rhythm or intonation may be revealed.' [3, p.69] Another strategy which is part of the teacher's stock-in-trade is the use of questions. The elements of the poem as presented in the conceptual map may form the basis of questions. Benton and Fox suggest using questions of an open, general nature. A variety of questions requiring inferencing, analysis or comparison should be asked. However after 'dissecting' the poem, it is essential for the poem to be re-read as a whole so that the students' last impression is not that of dissected fragments. For features such as rhythm, rhyme, alliteration and assonance to come alive the students should read aloud the poem. In reading aloud poems individually or in chorus, students may be trained to read with expression using pitch, pace, volume and pause [5, p. 46]. The teacher can even orchestrate a choral reading using different 'sets' of voices – light, clear voices, medium voices and deeper voices. However, the teacher has to work out beforehand exactly how he wants the poem read. Otherwise what may result will be a ragged mumble! Strategies may include helping students see how ideas fit together in a poem. This could include jigsaw reading or listening exercises using the different stanzas or verses; prediction exercises or even doze exercises. 'Wrong' words could be included in a version of the poem and students can decide which they are and propose alternatives.

Finally, to help students come to grips with the language students can explore the connotations and associations of words, for

example, 'Which do you think are the 'happy' words in the poem?' or 'List all the words related to the sea in the poem.' Again, the questions pertaining to style listed in the diagram can help the teacher adopt strategies in dealing with the language of the poem [6, p. 231].

At the follow-up stage, the aim of the activities is to enable the students to draw more from the poem. This can be done by extending the theme or relating it to their own experiences. One of the simplest follow-up strategies is for the student to compile his own anthology of poems. This could be based on themes which would interest him - for example war, growing up, nature. Further, getting students to memorise a poem gives them a permanent possession. Hall quotes Brierley as saying that it is 'an important source of enrichment and satisfaction' [2, p. 145]. Students could select a favourite poem from the anthologies they have compiled and commit it to memory. They can then re-experience their pleasure with the poems without having to turn to a poetry book or a teacher.

Poems can also be presented through mime and role play. Visuals and music can be incorporated and poems can be 'performed' before the class, at assemblies or in concerts. Art work can also be included at this stage. As students draw and paint characters or scenes from a poem, they are compelled to keep returning to it to check details such as dress or appearance. Some narrative poems are so full of interesting characters and incidents that they lend themselves to collage work and large scale wall friezes. However, the novelty of such strategies remains only if it is not a regular, often repeated feature. Creative writing activities arising from the poem offer many opportunities for genuine student interaction as students discuss ideas, draft and edit materials. As the students become involved in the writing task, they begin to understand better the ideas and language of the poem. Writing activities could include rewriting the poem from a different point of view. A comic strip could be produced based on the poem. The poem could be used as a starting

point for a story or an essay. Students could also create their own poems based on the form taught. Haikus, rhyming couplets, limericks, shape poems could be written by students. The pieces of writing produced by students together with the products of other activities should be displayed and shared. What must always be maintained through all these activities is a sense of enjoyment. Only then will these strategies serve to develop an appreciation of poetry [2, p. 37].

Finally, it is worth noting that poetry appeals to the senses. Like a piece of music it can conjure up many associations. Long after a drill or a reading passage has been forgotten, a poem will be remembered. Its peculiar use of language enables it to be easily remembered especially if it is associated with pleasant, happy memories. We sometimes remember poems because of the way it was read to us and the pleasure which lit our teacher's face was transmitted to us. For students to enjoy using poetry, the teacher has to enjoy it - poetry is not only taught but 'caught'.

Bibliography

1. Arthur, B., Reading literature and learning a second language, *Language Learning*, 1968 18 (3-4), p. 210.
2. Hall, L., *Poetry for Life*, Cassell Education Ltd. London, 1989.
3. Maley, A. & Duff, A., *The Inward Ear*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
4. Maley, A. & Moulding, S., *Poem Into Poem*, Cambridge University Press. Cambridge, 1983.
5. Orme, D. & Sale, J *The Poetry Show 1*, Macmillan Education Ltd., London, 1987.
6. Willmot, M.B., *English Literature and Literature*, in *English A Question Of Balance*, Oxford University Press, Oxford, 1973, p. 384.

TENDENCIES OF WORD-FORMATION IN MODERN ENGLISH

Tatiana CRAVCENCO, lector universitar

В данной статье речь идет о новых тенденциях в словообразовании английского языка. Наряду с традиционными, появляются новые способы, которые прочно завоевали свое место в словаре современного английского языка.

On April 3, 1989 the most respectable American newspaper New York Times wrote that “annually the vocabulary bulk of the English Language grows by 15-20 thousands lexical units. Bill Bryson well-known American writer and journalist provides the following data: «When in 1987 the publishing house Random House published its second edition of the recognized dictionary it included over 50 000 words absent from the one 21 years before, and 75 000 new definitions for the old words. From 315 000 dictionary articles 210 000 were to be revised. These were the amazing changes which took place in only twenty years» [5, p. 187].

The reasons for such changes in the vocabulary bulk are mostly obvious: social and cultural changes within the modern society, technical revolution, globalization, etc. Whatever are the reasons we have to trace and account for these changes in our work, moreover that the English language is a donor-language for other tongues in the process of their vocabulary development. And the donor-language itself applied mostly to word-formation methods within this language.

The system of English language word-formation is well studied and described in various sources. Alongside with the traditional types of word-formation productive methods we can observe the increasing popularity of the use of such rather rare method as blending and various types of mixed lexical units. Besides the fact that we can observe the increase in the number of new words formed by relatively new models we should also note a kind of re-

distribution of the significance of the role of various word-formation types in the general system of the language.

Several decades ago the words formed through blending were absolutely rare and the very way of blending as a method of word formation was an exotic trend intended for stylistic purposes. Now the number of such words is quite large and they are perceived as an exiting way of expression of ideas [5, p. 17]. Such word as transistor, motel, medicare and many others entered the general bulk of the English vocabulary and some of them were borrowed by other languages.

The most actively developing style and registers of speech are, first of all, scientific style (registers of science and technology, military, medical technologies), advertising style (consumer advertising) and publicistic style. At the beginning of XXI the reasons of dramatic development of these style and registers are absolutely clear. And in this regard it is natural that among the main requirements to the new lexical unit are brevity in the information rendering conciseness of the information itself, convenient articulation as well as the ability of the word to participate in paradigm relations.

Blending and abbreviation meet these requirements best. Abbreviation is the process of word-formation through combining abbreviated initial elements (letters, syllables or morphemes) of a word combination.

Blending is considered by many linguists as a very rare type or word-formation combining compounding and abbreviation [2, p. 206]. The words of the type motel < motor + hotel, brunch < breakfast + lunch, transistor < transfer + resistor, stagflation < stagnation + inflation, funemployment < funny+employment and many others are formed through combining parts of morphemes into a complex, if similiated to single-morpheme, lexical unit. We can observe clear similarity with compounding since the word is formed from combining of two elements, on the other hand abbreviation also takes

place as both combined words are abbreviated to some letters. The new unit formed in this way meets two requirements of the language to nomination: integrity of the form (that is, to what aspect the problem of the word is related) and the conciseness of the linguistic means (the major characteristic of the abbreviated word). However, we should note that this type of word-formation still is not that rare in the Modern English though it, certainly, keeps some exotic flavour and seems unpredictable, which facilitates the use of the words formed in this way for the purpose of attention drawing and creation of expressive effect. Most spread blended words were found in military terminology, technology, medicine and some other spheres of science where the speed of information conveying is very important. Here we found the words which are already an integral part of the bulk of English vocabulary: Bionics < biology + electronics; camporee < camp + jamboree; gasohol < gasoline + alcohol; glasphalt < glass + asphalt; guesstimate < guess + estimate; lidar < light + radar; medicare < medical + care; meld < melt + weld; modem < modulator + demodulator; moped < motor + pedal; Oxbridge < Oxford + Cambridge; narcoma < narcotic + coma; pennant < pennon + pendant; pulsar < pulse + quasar; quasar < quasi + stellar; radome < radar + dome; simulcast < simultaneous + broadcast; varistor < varied + resistor [1, p. 44]. The examples show that the semantics of the blended words is formed from the semantics of the both components.

Glasphalt – a mixture of asphalt and crushed glass; brunch – meal...intended to combine breakfast and lunch; celtuce – type of lettuce that combines flavors of lettuce and celery; redox – producing or containing the processes of reduction and oxidation [4, p.149].

However, the semantic relations between the parts of the new-formed word are not limited to the meaning of some combination. There are also blendings where one component is an attribute to another and the attributed component is in post-position to the attribute. Such positions of the attribute and attributed word to full

extent meets the laws of the Modern English. At the same time the form of the new word is often determined not by the semantic relations between the components but by the formal (phonetic) reasons. In definitions as a rule both initial words are represented: astronics – electronics applied to astronauts; bionics – study of the anatomy and physiology of animals as a basis for new or improved electronic devices, systems [6, p. 45].

Comparison of these two words demonstrate the same structure but the semantic relations in them are opposite: in the first case (astronics) electronics is an attributed word as used for the purposes of astronautics, in the second case (bionics) visa verse, biology is used for electronics purposes. It is clear that the form of these new formations is rather determined by sound harmony than the semantic role of the components.

The examples prove the fact that formed through blending they are semantically global and formally have form of integrity. At the same time the morphological structure turns to be to certain extent dimmed.

In general we can state that new words formation through blending of two fragments of semes at the current stage of the English language development is an active process: increasing number of lexical units is formed in this way in various styles of speech. Still, they are not very usual, which gives them certain expressiveness. That is why they are popular with advertising texts intended to attract attention. That is why many blendings remain occasion formations and do not enter the general bulk of the language. Among such units we can mention: netiquette = etiquette in writing messages in Internet; Skycago = skyscrapers of Chicago;

The same features can be found with another word-forming process- abbreviation

Abbreviations are «...the words made up from abbreviated initial elements (morphemes) of a word combination or made through combining of the initial letters or sounds» [2, p. 27].

Abbreviations may be divided into the following groups:

1) Initialisms:

a) letters – are pronounced in accordance with the names of letters in the alphabet: BBC, MP, PC, etc.

b) letters-and-sounds: VTOL [vi:tol] <VerticalTake-Off and Landing.

c) sounds (acronyms) – pronounced as words: NATO [ˈneitou], UFO [ˈju:fou].

2) Combines, that is combining abbreviation with the initial abbreviation: Univac < Universal automatic computer.

As a word-building way abbreviation is especially wide spread in military and technical sources, however, we find abbreviation in other styles as well. In colloquial speech abbreviation sometimes becomes a kind of game due to the peculiarities of English phonetic and graphical systems, the play is performed upon homophony of some words on the one hand and names of letters and figures, their spelling on the other. For example, U2 – “You too”. Here, comparing spelling and pronunciation there is a created polyphony of meanings simultaneously rendering the both meanings of the phrase or the meanings of two homonym phrases. Blendings and Abbreviations as well as all the processes related to them are currently active processes and require further thorough investigation. We can state that due to the peculiarities of the graphical and phonetic systems of the English language it demonstrates the increase in these trends of word-formation.

In the course of the English language development in modern times we can observe the shift in patterns of new vocabulary formation. Such patterns of word-building as blending and abbreviation become much more popular than they used to be in previous periods.

One of the sources providing the inflow of blending and abbreviation neologisms is slang, not only youth language but also professional slang.

The resulting vocabulary units demonstrate the trends of demorphologisation and partial de-etymologisation with formation of conventionally “non-motivated” morphemes, though based on the existing lexical units, and as a result may cause serious difficulties in understanding and, accordingly, in translation.

Bibliography

1. Bryson B. Order Out of Chaos // Roberts W. H., Turgeon G. (eds.). About Language. A Reader for Writers. 3rd edition, Houghton Mifflin Company, Boston, 1992, pp. 184–196.
2. Davidov, M.V., Segmental Phonology, Изд-во Моск. ун-та, М., 1967.
3. Marchand, H., The Categories and Types of Present Day English Word Formation // Readings in Modern English Lexicology, Изд-во Моск. ун-та, М., 1973.
4. Longman Dictionary of Contemporary English, Harlow, 1995.
5. Schlauch, Margaret, The English Language in Modern Times, Warszawa, 1965.
6. Sheard, John, The Words we Use, N.Y., 1954.

AN OVERVIEW OF MALL

Cristina NAZARU, lector superior

Rezumat

Mobile Assisted Language Learning (MALL) este o relativ nouă abordare de predare – învățare a limbilor, bazată pe utilizarea tehnologiilor mobile, inclusiv telefoane, tablete, ceasuri inteligente, playere, etc. MALL combină învățarea cu ajutorul dispozitivelor mobile cu învățarea asistată de calculator și a căpătat o popularitate mare în ultimii ani, datorită stilului de viață accelerat și utilizării masive a tehnologiilor mobile ce au conexiune la internet.

Mobile-Assisted Language Learning (MALL) deals with the use of mobile technology in language learning. It is described as an approach to language learning that is assisted or enhanced through the use of a handheld mobile device, or, as any sort of learning that

happens when the learner is not in a fixed, predetermined location, or learning that happens when the learner takes advantage of the learning opportunities offered by mobile technologies [3, p. 6]. These include MP3 or MP4 players, PDAs, smartphones, iPads and tablets, smartwatches, etc.

One of the major reasons behind these increasing applications of MALL is that mobile phones and other gadgets are recognised as “useful mini-computers that fit in a student’s pocket, and that are portable technological devices which are almost always switched on” [4, p. 2].

Recently, the development of the third and fourth generation (3G, 4 G) mobile services has the potential of becoming a widely used effective learning tool and of making M-learning the next wave of any learning environment. The fact that there have been many studies regularly conducted on the applications of mobile phones in L2 learning and teaching in different contexts of the world in recent years reflects the enthusiasm generally felt about the potential of mobile devices for language learning environments.

Mobile learning is described as being spontaneous, informal, personalized and ubiquitous. It is, therefore, convenient for adult learners, who encounter shortage of free time as the result of working longer hours. In such an environment, busy people tend to use portable devices to learn new materials rather than taking time for traditional classroom-based courses [2, p. 310].

Another advantage of Mall is that in contrast to classroom learning, or computer-assisted learning, in MALL there is no need for the learners to sit in a classroom or at a computer to get learning materials. MALL can be viewed as an ideal solution to language learning barriers in terms of time and place.

Many teacher today still assume that learners who have grown up with all kind of gadgets and technology around them are the same as they have always been and that same methods that worked for them when they were students will work for their students now.

Nevertheless, the assumption is no longer valid. Today's learners are different and methods and approaches used with them should be different.

Moreover, what learners want from school these days is also different. Having interviewed about one thousand students from various social, economic and intellectual backgrounds and age groups, Marc Prensky [5, pp. 4-5] concludes that today's students:

- do not want to be lectured to;
- want to be respected, trusted, and to have their opinions valued and count;
- want to follow their own interests and passions;
- want to create, using the tools of their time;
- want to work with their peers on group work and projects;
- want to make decisions and share control;
- want to connect with their peers to express and share their opinions, in class and around the world;
- want to cooperate and compete with each other;
- want an education that is not just relevant, but *real*.

Concluding, what our students need is to know that what they learn is important for them and that the time they spend on formal education is valuable, makes good use of technology they are so familiar with, and takes up so much of their time.

Accordingly, we, as teachers, should be able to provide them with ways of using technology meaningfully, "since depending on how it is used, technology can either help or hinder the educational process". [5, p.5] Marc Prensky also states that students can learn from mobile devices "anything" as long as educators "design it right" [4, p. 4].

Mobile devices have infiltrated our everyday lives and created a rich environment for communication through audio, video, and visual text. The use of mobile devices can enhance learning a language as a second or foreign language in many ways, beginning

by using the in-built functions of the devices to downloadable applications.

First, smartphones and tablets have a variety of incorporated functions that support communication and multimedia use. They offer an efficient way for students to work with language, whether written or spoken. Because they are networked, they support peer collaboration and offer the opportunity to virtually bring into class individuals from outside the classroom, including more proficient speakers [6, p. 6]. Some of the built-in functions of mobile devices that support text and media use include: note taking; photo capture and editing; audio and video playback, recording and editing; email; text messaging; web browsing.

In addition to the default functions and applications present in phones and tablets today, they also offer access to a large variety of third-party apps, which in fact is a major reason for smartphone popularity. Apps available from the Apple App Store (for iOS devices) and Google Play (for Android devices) offer countless possibilities for language learning and can be easily added to phones to enhance their functionality. Many of them are inexpensive and easy to use, including mobile versions of social media, such as *Facebook* and *Twitter*; video-conferencing services like *Skype* or *Google Hangouts*; messaging and multimodal texting apps, including Snapchat and Instagram; personal journaling apps like *Penzu* or *Journey*; video-streaming players such as *YouTube* or *VLC* media player.

None of these were developed for language learning, but all clearly have potential for language practice and socially oriented learning. Applications already used by students offer the advantage of familiarity and integration of life and learning.

Additionally to general-purpose apps, there are many designed specifically for language and culture learning. Many such apps are in the category of phrase books, vocabulary flash cards, tourist guides, or grammar tutorials. Pronunciation apps are also common, such as

Sounds Right from the British Council or *Sounds: The Pronunciation App* from Macmillan. These kinds of apps are designed for individual users, but some could be adapted to collaborative use in the classroom. Other kinds of single-purpose apps could be used in a similar fashion.

Full-featured language-learning apps are available as well, including mobile versions of services such as *Duolingo* or *Babbel*. Some of these apps, like *HelloTalk*, do not even have a desktop equivalent. The only way to use them is through the mobile device. Teachers might have students, individually or in small groups, assigned to download, try out, and then report in class on the experience of using such services.

Besides the apps just mentioned, there are many other mobile device programs or apps for studying languages, which were not created for specific classroom use. Thus, we have *games*, ranging from very simple concentration style to much more sophisticated ones. The latter include innovative place-based games using artificial intelligence or augmented reality. Some games can be set up as competitions that can be played in class with individual students or with groups and apps which use the language in context, like Podcasts.

With so many available resources, the teacher can be a guide in recommending the most appropriate materials: apps or websites. We need to become familiar with the apps ourselves before we can recommend them to our students. We have to plan the course, set the class policies, rules and regulations. We will also need to vary activities and teaching methods in order to increase students' motivation and activity.

Another important role of us as teachers is that of facilitator. That means that we will not be in control of learning activities, giving the students a bit of space for creativity. This depends on the age of the learners, being more suitable for upper-intermediate and advanced learners.

Despite all the available functions and benefits of using mobile-devices as an educational tool, learning through mobile devices has some constraints, such as small screen, data storage and multimedia limitations. Many of the mobile phones are not designed for educational purposes. The devices that are appropriate for specific learning tasks are too expensive for most of the learners to buy. Thus, teachers should be aware of what kinds of tools learners have, and then set to choose or adapt resources compatible to such tools [2, p. 311].

The main factors that support mobile learning are increasing mobile phone ownership among students, the opportunity to integrate real life communication into language learning, and facilitate student- to-student interaction as well as the possibility of fast content creation.

For these reasons, teachers should look at ways of integrating mobile devices into the classroom setting. Despite the skepticism of some teachers, our students can benefit a lot from the use of technology. Besides language skills, MALL develops other 21st century skills, which are vital for the working, social and personal lives.

Bibliography

1. Kukulska-Hulme, A., Shield, L., *An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported collaboration and Interaction*. ReCALL, 20 (3), 2008, pp. 271–289.
2. Miaggah, T.M., Nazarat, A., *Mobile-Assisted Language Learning in International Journal of Distributed and Parallel Systems*. Vol.3, No.1, January 2012.
3. O'Malley, C. et al., *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment.*” (retrieved 10 March, 2019 from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document>)
4. Prensky, M., *What Can You Learn from a Cell Phone? Almost Anything!* in *Innovate: Journal of Online Education*, Vol. 1, Issue 5, June/July 2005.

5. Prensky M., *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, Corwin, California, 2010.
6. *Using Mobile Devices in The Cambridge Papers for ELT series*, January, 2018 (retrieved 12 March, 2019 from <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/03/Whitepaper-mobiles-in-class.pdf>)

THE MANIFESTATION OF ASSIMILATION IN ENGLISH *Olimpia CARACAȘ, lector universitar*

Summary

Articolul redă unele secvențe referitor la asimilare, ce reprezintă procesul de modificare a sunetelor limbii engleze, din cauza învecinării lor. În vorbirea curentă organele vorbirii trec repede de la o poziție la alta. În această trecere rapidă sunetele înlănțuite suferă modificări în articularea lor, așa încât sunetele învecinate, ușor recunoscute ca fiind diferite, devin asemănătoare sau identice. Asimilarea joacă un rol important în evoluția unei limbi. Fenomenul acesta este important și în limba engleză, atât pe plan istoric cât și pe planul limbii actuale.

Each sound pronounced in isolation has three stages in its articulation. During the first stage the organs of speech move to the position which is necessary to pronounce the sound. It is called differently by different authors: *initial stage*; which represents the beginning of the sound, when the organs of speech take up the position for its pronunciation. During the second stage the organs of speech are kept for some time in the position necessary to pronounce the sound. This stage is called *medial stage*. During the third stage the organs of speech move away to the neutral position. This stage is called *final stage* [3, p. 196].

There are two ways of joining the sounds:

a) Merging of stages – when the final stage of the first sound merges with the initial stage of the second sound, loose type of articulatory transition.

b) Interpenetration of stages – when the final stage of the first sound penetrates not only the beginning but also the middle of the second sound – close type of articulatory transition.

When phonemes are pronounced in sequences, we observe the phenomenon of adaptation, also called assimilation – the speech organs adjust themselves to make a more convenient transition from one articulation to another, they display, as it were, a certain “economy” of effort. Of course, this “economy” may vary in different languages. The type of adaptation depends on the articulation basis as well as on the concrete phonetic laws functioning in every language. As a result of such adaptation of one articulation to another, we have combinative phonemic variants [7, p. 60].

Adaptation or assimilation may be: historical and living, obligatory and non-obligatory assimilation.

“Uttering or articulating sounds” is an activity of our speech organs and it is governed by the central nervous system. When we are speaking, our speech organs are at rest only during pauses; between pauses they are active, one articulation following another without interruption. The term “assimilation” includes all changes in the characteristic features of phonemes as a result of adjustment of articulations in sound – sequence. The term “assimilation” usually denotes the result, while the term “adaptation” denotes rather the method by which this result is achieved.

Assimilation is the chief factor under the influence of which the principal variants of phonemes are modified into subsidiary ones. It is a modification of a consonant under the influence of a neighboring consonant [5, p. 145].

Assimilation which occurs in every day speech in the present day pronunciation is called living, but if it took place at an earlier stage in the history of the language is called historical [1, p. 174].

Daniel Jones defines assimilation as “the process of replacing a sound by another sound under the influence of a third sound which

is near to it in the word of sentence. The term may also be extended to include cases where a sequence of two sounds coalesces and gives place to a single new sound different from either of the original sounds: this type of change may be termed “coalescent assimilation” [4, p. 217].

Assimilation may affect the work of different articulating organs: the tongue, the lips, the soft palate, the vocal cords. It may also affect the place of articulation, the manner of articulation. The articulation of consonants may be affected by vowel articulation.

In assimilation there is an assimilating phoneme and an assimilated one, though in many cases there exists a reciprocal influence between the phonemes [1, p. 200].

In the adaptation of articulations to each other one of two principles is generally involved: 1) either the speech organs are prepared beforehand for the articulation of a sound or sounds that follow, or 2) the activity of one or some of the speech organs is continued after the sound for which they were prepared has been articulated. The first type of adaptation is called “regressive” assimilation; the second type is called “progressive” assimilation. Speaking about the “regressive assimilation” we denote that the influence works backwards, “progressive assimilation” denotes that the influence works forward.

Regressive assimilation is more common in languages than progressive assimilation; evidently it is more usual that the speech organs should be prepared beforehand for any articulation that follows. In English, the regressive type of assimilation is also more common. However, the progressive type is also frequently used [6, p. 66]

In the words *please*, *clay* the phoneme [l] is assimilated by the preceding phoneme [p], losing some of its voicing, becoming only partly voiced. In *pray*, *tray* [r] is devoiced under the influence of [p], [t]. In the words *absorption* and *absurdity* the voiced phoneme [b]

has the effect of voicing the following [s] in both words, the pronunciation being [IbszA: pEBn] and [Ib'zB: diti].

The past tense ending – *ed* is pronounced [d] after voiced sounds: *begged* [begd], and it is assimilated to the voiceless [t] after voiceless consonants: *baked* [beikt].

The –s is pronounced [z] after voiced sounds: *begs* [begz] but assimilates to the voiceless [s] after voiceless consonants *bakes* [beiks].

Regressive assimilation is characterized by the anticipation of the following sound in such a way that the sound uttered is influenced by the approaching sound, because the organs of speech while articulating a certain sound anticipate and assume the position necessary for the following one.

In *news* [nju: z] the phoneme [z] is replaced by [s] under the influence of the voiceless phoneme [p] in the word *newspaper* ['nju: speipB]. In the sequence *this shelf* the tongue approaching the alveolar ridge to articulate [s] of *this* anticipates the approach to the palate for the production of [E] in *shelf*, the result is that [s] becomes [E] in [CiEEelf] the palatal characteristic of [E] has reached backwards of regressively.

The Latin preposition *cum* occurs in English with all three nasal consonants [m, n, H] as a result of a fact that its final consonant [m] was influenced by the following consonant in words like: *Combine, compare, contact, constant, congress, conquest*.

A word like *open* may be heard as [Bupm] because in the pronunciation [BupBn], the central vowel [B] may be lost and thus [n] is in close proximity with the bilabial consonant [p] therefore it is likely to assimilate to [m] in rapid speech.

Reciprocal assimilation represents the mutual modification of two adjacent sounds.

In the word *tree*, [r] is partially devoiced under the influence of the preceding consonant becomes post – alveolar, because of the influence of [r].

In *twice*, the [w] is devoiced under the influence of [t], and [t] is rounded because of [w].

In *used* to the verb *use* [ju: z] has been assimilated to [ju: st] by the following [t] and has acquired the meaning “formerly accustomed”. Final [t] is lost.

The bicycle he used to ([ju: s tB]) *ride in London* means: *The bicycle he utilized for riding.*

Have to is pronounced [hIf tB] to express obligation:

This is the book I have to use ([hIf tB]) and [hIv tB] in the sentence *This is the book I have to use* ([hIv tB]) with the meaning that this is the book I have at hand.

The same phenomenon occurs with *has to* pronounced [hIs tB] when it shows obligation, and [hIz tB] when it refers to possession.

In double assimilation two sounds may influence each other to such an extent that both sounds disappear and a third sound emerges. This type of assimilation is called coalescence.

The phoneme [d] and [j] in the sequence *did you* give birth to a new sound [dG] [didju:] [3, p. 201].

According to its degree, we have “partial assimilation”, which gives rise to different combinative phonemic variants (substitutes). When all the features are adapted, we have a case of “complete assimilation”. Assimilation is called complete in the case the two adjoining sounds become alike or merge into one. It always take place when the two sounds differ only in one articulator feature. We find cases of complete assimilation within words, example *cupboard* [‘kDpbBd>‘kDbBd]; and at the word junction in fluent speech, example *less shy* [‘lesEai>‘leEEai].

Assimilation is called incomplete when the likeness of the adjoining sounds is partial as the assimilated sound retains its major articulatory features. For example, the sonorant [w], [h], [r], are partly devoiced when preceded by the voiceless forties [p, t, k, s, f, J] within words: *sweet* [swi: t], *place* [pleis], *try* [traɪ].

Many assimilatory phenomena of older stages in the development of the language have become obligatory in Modern English; They may or may not be reflected in spelling. Such changes which have taken place over a period of time within words are called historical, eg. *orchard* (ort+yard) – [A:tjBd > ‘A:tEBd]

Non obligatory assimilations are characteristic of fluent or careless speech and should be avoided by public speakers (lecturers, teachers, etc.) [6, p. 68].

Assimilation is a phonetic process continually taking place. Many results of the assimilation process have been accepted on the standard level, some have remained in the substandard and might be accepted as standard in the future.

Bibliography

1. Baker, A., *Introducing English Pronunciation*, Cambridge, 2012.
2. Collins, B., & Mees, I., *Practical Phonetics & Phonology*, A resource book for students, Routledge, 2012.
3. Gogalniceanu, C., *Introduction to Linguistics*, Iasi, 2010.
4. Jones, D., *An Outline of English Phonetics*, Cambridge, 1932.
5. Leontieva, S., *Theoretical Course of English Phonetics*, Moscow, 2008.
6. *Practical Course of English Phonetics*, Moscow, 1999.
7. Socolova, N., *Practical Course of English Phonetics*, Moscow, 2007.

ENTWICKLUNG DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ DURCH UNTERRICHTSSPIELE. RATSCHLÄGE FÜR DAS SCHULPRAKTIKUM

Emilia DENISOV, dr., conf. Univ.

Rezumat

Didactica comunicativă înseamnă că în centrul învățării limbilor străine trebuie să fie nu doar cunoștințele teoretice a limbii, ci și abilitățile comunicative, adică abilitățile de a pune în practică limba studiată în situații concrete. Aceste situații îi orientează pe cei

ce studiază o limbă străină spre dezvoltarea competențelor comunicative. Pentru aceasta există o varietate de alegeri de metode, tehnici și surse. Dar cea mai efektivă metodă de motivare și activare a celor ce învață limba germană se consideră jocul. În articol se atrage atenția profesorului la alegerea minuțioasă a temelor și metodelor utilizate în timpul lecției în procesul plănuirii unui joc, se oferă clasificarea jocurilor, tipologia acestora, se explică fazele: „înainte de joc, în timpul jocului și după realizarea jocului” și se recomandă anumite structuri a lecțiilor în practică.

Schon seit Jahren versucht man den Fremdsprachenunterricht in die kommunikative Richtung zu entwickeln. Die Lernenden sollen in der Interaktion im Fremdsprachunterricht unter Berücksichtigung der subjektiven und der objektiven Bedingungen der Kommunikationssituation lernen, ihre kommunikativen Intentionen angemessen zu vermitteln und die der Interaktionspartner zu verstehen. In den pragma didaktischen Ansatz werden Inhalts- und Beziehungsaspekt der Kommunikation in den Mittelpunkt gestellt.

Kommunikative Kompetenz Gezeichnet die Fähigkeit an der Kommunikation teilnehmen, jedoch nicht die Fähigkeiten. Inhalte zu verarbeiten (Sachkompetenz) und richtige Sätze zu bilden (Sprachkompetenz). In einer kommunikativ orientieren Fremdsprachendidaktik kommt der Spielpädagogik auf der Grund ihres ganzheitlichen Ansatzes, der lerntheoretisch auf das neuropsychologische Prinzip der multiplen Vernetzung zurückgreift, eine entscheidende Rolle zu.

Spielpädagogik ist eine Form des Lehrens und Lerner, die Methoden aus Kunst, Theater, Psychologie und Therapie für erziehrische Zwecke einsetzt. Es ist hervorzuheben, dass bei der Entwicklung dieser Konzepte alle Aspekte des Sprachenlerner Berücksichtigung finden. Zu ihnen zählen:

Aussprache/ Sprechen, Konversation, Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Wortschatz , Grammatik. Hierfür werden Zahlreiche methodische Übungsvorschläge, kommunikative

Übungen angeboten. Diese Übungen sind hauptsächlich verwendet, um bei den Schülern der Prozess des Lernalerns aufzuwecken, mit Hilfe von verschiedenen Aktivitäten verbunden mit dem Lehrstoff. Die Übungen füllt der Schüler = Spieler voll. Das Üben mit Lernspielen hat den großen Vorteil, dass alle Schüler aktiv am Geschehen beteiligt werden.

Guter Unterricht wird nämlich nicht allein vom Lerninhalt bestimmt, sondern auch durch gut funktionierenden Beziehungen. Schüler zeigen mehr Bereitschaft, Motivation und Willen, wenn sie ein persönliches Interesse an ihnen als Person spüren und wenn sie ihre Lehrer als Autorität anerkennen. Für den Respekt braucht der Lehrer nicht nur intellektuelle, sondern auch menschliche Qualitäten.

Der Lehrer darf nie seine Vorbildfunktion vergessen und ,muss auch auf den guten Umgang mit den Kindern achten. Jeder Lehrer hat natürlich seinen eigenen Charakter und damit ist die Art der Kommunikation von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich. Jedoch muss immer die Entwicklung der gegenseitigen Beziehungen im Vordergrund stehen. Das heißt mit den Kindern zu kommunizieren.

Ein gelungener Unterricht und eine gelungene Kommunikation geht Hand in Hand. Alle diese Erkenntnisse bringen uns zum Fazit, dass folgende Prinzipien zu einem guten Unterrichtsverlauf helfen:

Qualität des Lehrers, gegenseitigen Respekt, gute Kommunikation, Verständnis, der beiden Parteien (Subgruppen), klare Regeln.

Der Lehrer ist ein gründliches Mittel der Bildungsprozesses. Der Lehrer ist professioneller, qualifizierter und pädagogischer Arbeiter. Er ist für die Vorbereitung des Unterrichts, für die Führung des Unterrichts, für die Organisation und für die Ergebnisse dieses Prozesses verantwortlich. Ohne kommunikative Fertigkeiten könnte der Lehrer kaum unterrichten; also sich um den Ablauf des Unterrichts kümmern.

Durch seine kommunikative Kompetenz führt der Lehrer den Unterricht, korrigiert die Schüler bei auf tretenden Fehler und vermittelt den Kontakt mit den Schülern. Er beherrscht die Sprache der Kommunikation. Dabei werden die Schüler motiviert und begeistert.

Zu den wichtigsten allgemeinen Kompetenzen gehören: Kommunikation, Fähigkeit zur Konflikt und Problemlösung; logisches Denken, Führungsfähigkeit; Kreativität; Motivation, Teamarbeit, Lernfähigkeit. Alle Lehrer müssen also nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen. Darum ist es so wichtig, alle Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, zu fördern und zu unterstützen. Der Lehrer hat die Möglichkeit das Leben der Schüler besser zu machen. Nämlich die spielerische Atmosphäre Hilfe, die Ängste, die mit dem Ausdruck in der fremden Sprache zusammenhängen, zu überwinden.

Die Studenten sollen wissen, dass für den Unterricht mit Spielen gilt das klassische 3 Phasenmodell des Unterrichtsaufbaus, das auf Einstieg, dem Hauptteil und dem Ausstieg besteht.

Die erste Phase – die Aufwärmung – soll bei den Schülern die Spiellust und Spontaneität wecken, ihre Sprechhemmungen und Ängste abbauen und die Gruppe körperlich, stimmlich und geistig ins Thema einführen. Durch die Aufwärmung steigen die Lernenden in die eigentliche spielpädagogische Arbeit ein. Es ist zu betonen, dass die Aufwärmungsphase und der Hauptteil aufeinander bezogen sein sollen. Beispiele:

Das Spiel „Körperteile benennen“. Die Paare verteilen sich im Raum und die Spieler stehen sich gegenüber. Einer beginnt, in dem er auf alle Körperteile des Partners zeigt und sie benennt. Das Zeigen und Benennen sollte möglichst zügig durchgeführt werden. Anschliessend wird gewechselt. In der zweiten Runde wird das Benennen der Körperteile zeitlich begrenzt, z.B. auf eine Minute. Zusätzlich sollen die benannten Körperteile gezählt werden, sodass

am Ende derjenige gewonnen hat, der die meisten Körperteile benennen konnte.

Das Spiel „Magnet im Raum“. Alle Spieler stellen vor, dass verschiedene Stellen im Raum, z.B. eine Wand, eine Ecke, ein Möbelstück..., nacheinander plötzlich magnetische Kräfte bekommen und ihn sie mit einem Kräftigen Sog zu sich hinziehen.

Das Spiel „Statuen bauen“. Die Kleingruppen aus drei Personen haben die Aufgabe, Statuen zu bilden, z.B. Fotograf und Gäste, Spielleute und Geiger, Pianist, Gitarrist, Künstler und zwei Damen.

Das Spiel „Märchen in Bildern darstellen“.

Das Spiel „Die Tiere (der Zisch, das Bellen, das Miauen, das Brüllen, der Hahnenschrei, das Zwitschern. Das Blöcken...).

Die zweite Phase – der Hauptteil der spielerischen Einheit. In diesem Spiel-Rahmen gelten keine Grenzen mehr, die Phantasie wird frei entfaltet, die Rollen und Szenen improvisatorisch gestaltet z.B.

- 1) „Kennenlernen – Kreis (zum Thema „Hobby/ Freizeit“).
- 2) Geschichten aus Bildern (zum Thema „Massenmedien“).
- 3) Zum Thema „Die heutigen Jugendlichen. Welche Probleme haben sie?“
- 4) Christbaumkugel. Die Spieler überlegen sich ein mehrsilbiges Wort (die Weltanschauung, die Berufsausbildung, die Vertrauensstufung, die Unordentlichkeit).
- 5) Redewendungen darstellen.

Die dritte, abschließende Phase des spielerischen Unterrichts. Während im „gewöhnlichen“ Unterricht der Abschluss oft mit einer Prüfung, Stress und Angst verbunden ist, bietet spielerische Fremdsprachenunterricht eher Trennung, Erinnerung und Rückblick. Die dafür geeigneten Übungen sind, z.B.: 1. Beziehungen darstellen (Patient und Arzt, Mutter und Kind, Polizist und Einbrecher, Schuhverkäufer und Kundin.) 2. „Kontrolleur und Schwarzfahrer“. 3. „Gericht“. 4. „Ich...dich“.

Als Ergebnis kann ich sagen, dass es viele überzeugende Gründe gibt, um die Spiele im DaF – Unterricht zu gebrauchen. Augenmerk wird auf die Entwicklung von Fähigkeiten der Fremdsprachenunterricht – Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Hörverständnis, Lesen, Schreiben und Sprechen – betrifft und trainiert in einem Fremdsprachenunterricht, das unter Verwendung von Spielmethoden aufgebaut wurde.

**EIN ÜBERBLICK ÜBER WISSENSCHAFTLICHES
ARBEITEN MIT SCHWERPUNKT AUF ABSTRACT,
BERICHT UND BIBLIOGRAFIE**

Iuliana TIOSA, lector universitar

Rezumat

Articolul dat cercetează scrierea academică și debutează cu definirea acestui concept. În acest context, se scoate în evidență complexitatea scrierii academice. Tipurile de texte realizabile și importante la universitățile pedagogice sunt: rezumat, raport, bibliografie, discurs, comentariu, agendă, eseu, compunere, articol, expozeu, studiu de caz, glosar, lucrare pentru acasă, protocol, referat, recenzie. Obiectivul major al articolului este de a cerceta rezumatul, raportul și bibliografia și de a elucida următoarele întrebări: Care sunt caracteristicile acestor tipuri de texte? Care sunt posibilitățile și domeniile de utilizare? La ce trebuie să atragem atenția?

Articolul oferă anumite informații, repere și sfaturi referitor la aceste trei tipuri de texte.

Wissenschaftliches Arbeiten ist unabdingbarer Bestandteil jedes pädagogischen Studiums. Daher ist das Thema dieses Artikels interessant und zugleich aktuell. Wissenschaftliches Arbeiten führt einerseits zu einem erfolgreichen Studium und trägt andererseits bei dem Aufbau und bei der Entwicklung notwendiger wissenschaftlicher Fähigkeiten bei.

Die Gesellschaft braucht gut ausgebildete Bürger, die korrekt, sinngemäß, fachlich und kreativ schreiben können. Ulrich Beck schreibt in seinen „Thesen für eine umfassende Bildungsreform“ über die „Kopisten“, die immer weniger in Zeiten rapiden Wandels und globaler Konkurrenz gebraucht würden. Zunehmend wichtiger seien hingegen schöpferische, im besten Sinne unternehmerisch handelnde Menschen, die mehr als bisher bereit und in der Lage seien, für sich selbst und andere Verantwortung zu übernehmen und in ausgeprägter Weise Individualität, Kreativität, Selbstbewusstsein und Selbstverantwortlichkeit an den Tag zu legen [1, S. 11].

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es viele Definitionen vom Begriff *wissenschaftliches Arbeiten*. Für plausibel und überzeugend halten wir die Definition von Thorsten Bohl, in der der Autor behauptet, dass sich wissenschaftliches Arbeiten in einer systematischen und methodisch kontrollierten Verbindung eigenständiger und kreativer Gedanken mit bereits vorliegenden wissenschaftlichen Befunden zeige. Das Vorgehen sei sorgfältig, begriffsklärend und fach- bzw. disziplinbezogen [2, S. 13].

Wissenschaftliches Schreiben ist höchst kompliziert, weil

1) es sich von anderen Arbeiten unterscheidet und ist von einem spezifischen Schreibstil (die Fachsprache wird permanent verwendet) gekennzeichnet: verständlich, präzise, schlicht;

2) es nach bestimmten Merkmalen erfolgt: formale und technische Aspekte;

3) das Vorgehen systematisch, methodisch und kontrolliert ist;

4) für methodisches Vorgehen Objektivität, Validität und Reliabilität gelten;

5) die wesentlichen Begriffe geklärt/definiert werden sollen.

Die Wissenschaftler Joachim Stary und Horst Kretschmer haben ein wertvolles Buch [4] verfasst, das als Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium dienen soll. In diesem Buch erstellen die Autoren eine Liste mit Textsorten und deren

Erläuterung, die an den deutschen Universitäten anwesend sind. Wir aber möchten nur jene auflisten und erläutern, die im erziehungswissenschaftlichen Studium an den moldauischen Universitäten wichtig und realisierbar sind: Abstract, Bericht, Bibliografie, Diarium, Diskurs, Essay, Exposé, Fallbeispiel, Glossar, Hausarbeit, Index, Kommentar, Kompendium, Seminarmitschrieb, Protokoll, Referat, Rezension, Thesenpapier. Jede Textsorte hat eine bestimmte Funktion, innere Struktur und spielt eine wichtige Rolle im Rahmen des Studiums. Da dieser Artikel einen begrenzten Umfang haben soll, werden wir im Weiteren nur drei konkrete Textsorten analysieren und in Form konkreter Merkmale, Grundregeln, Einsetzmöglichkeiten allen Interessenten empfehlen, vor allem den Studenten, der im Bereich Erziehungswissenschaften ihre Arbeiten anfertigen sollen.

Das **Abstract** wird folgenderweise definiert: nach Thorsten Bohl *eine Zusammenfassung von Monografien in Zeitschriften* [2, S. 20], gemäß Wikipedia *eine prägnante Inhaltsangabe* [5], nach Ulf Brunnbauer (2009) *eine Beschreibung, die es dem Leser/der Leserin ermöglicht, rasch den Inhalt des längeren Textes zu erfassen und dessen Relevanz zu beurteilen. Ein gutes informatives Abstract ist ein regelrechtes Surrogat des beschriebenen Textes* [8].

Die allgemeinen Merkmale von Abstracts sind [5] Objektivität, Kürze, Verständlichkeit (es weist eine klare, nachvollziehbare Sprache und Struktur auf), Vollständigkeit (trotz des kurzen Umfangs sollen alle wesentlichen Sachverhalte enthalten sein), Genauigkeit (die Inhalte und die Meinung der Originalarbeit wiedergeben). Die Abstracts sollen die Leser informieren und möglichst neugierig darauf machen, was in der Masterarbeit, dem Konferenzvortrag oder in dem Beitrag zum Sammelband zu erwarten ist.

An den Universitäten brauchen die Studierenden Abstracts für Bachelorarbeit, Masterarbeit, Beitrag zum Sammelband, Konferenzvortrag, Forschungsbericht. In diesem Sinne können wir

Abstract als *Zusammenfassung eines Buches, eines Textes oder eines Artikels* definieren. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, sich in theoretischen Fächern/Kursen mit Abstracts zu befassen, weil diese Textsorte bei der Entwicklung vieler Fähigkeiten beitragen kann. Die wichtigsten wollen wir im Weiteren erwähnen:

- Relevanz feststellen.
- Möglichst viel Aussage in möglichst wenig Wörtern unterbringen (dabei soll der Student den Inhalt des Textes auf das Wesentlichste reduzieren).
- Relevante graphische Gestaltung: von 100 bis 150 Wörter, ohne Bilder, ohne Zitierung, in einem Absatz.
- Die Inhalte: Ausgangslage, Intention, Ziel, Thesen, Argumente, thematische Abgrenzung, Methode der Forschung, Fragestellung, empirische Basis, Ergebnisse, Schlussfolgerungen.
- Die Sprache ist klar, konzis, aussagekräftig, sachlich und nüchtern, in der Gegenwart formuliert.
- explizit die Lesergruppen ansprechen.

Ulf Brunnbauer (2009) macht uns aufmerksam darauf, dass das Abstract dennoch aus einem Guss sein sollte und nicht aus einer Aneinanderreihung zusammenhangloser Sätze oder (gar aus Stichwörtern) bestehen sollte. Die Studenten sollten daher nicht einzelne Sätze des Textes wörtlich wiedergeben, sondern die im Text enthaltenen Informationen auf neue Art zusammenfassen und beschreiben [8].

Als Nächstes steht der **Bericht** zur Diskussion. Er wird folgenderweise definiert: nach T. Bohl *informieren Berichte und legen Rechenschaft über etwas ab* [2, S. 20], nach Wikipedia ist *ein Bericht eine journalistische Darstellungsform, die einen Sachverhalt oder eine Handlung schildert, ohne Wertungen des Autors zu enthalten* [6]. Und nach Duden ist der Bericht *sachliche Wiedergabe eines Geschehens oder Sachverhalts* [7].

An den Universitäten sollen sich die Studenten ständig mit Berichten auseinandersetzen, weil diese Textsorte ein narrativer Text

ist, der eine bestimmte Charakteristik und innere Struktur hat. Die Studenten sollen unbedingt diese innere Struktur aneignen, richtig die Funktion eines Berichtes kennen, um in der Lage zu sein, nicht nur über Erfahrungen im Unterricht zu berichten, sondern auch über verschiedene Fälle, Situationen. Beim Einsatz von Berichten an den Universitäten sollten folgende Merkmale beachtet werden:

- Absicht: folglich und genau über einen Handlungsverlauf informieren.

- Aufbau: gesammelte Fakten für den Leser aufbereiten, vollständige Beantwortung der W-Fragen, genaue Einhaltung der zeitlichen Reihenfolge, Beschränkung auf das Wesentliche.

- Orientiert sich an W-Fragen: Wer? (Wer war dabei beteiligt?), Was? (Was ist passiert?), Wann? (Datum und Uhrzeit des Geschehens), Wo? (Ort, an dem das Ereignis passiert ist), Wie? (Wie ist es zu dem Ereignis gekommen? Wie war der Verlauf?), Warum? (Aus welchen Gründen ist es dazu gekommen? Was waren die Ursachen?), Welche Folgen? (Welche Auswirkungen hat das Geschehen?), Welche Quellen?

- Die Sprache ist sachlich, nüchtern, klar, enthält keine Spannungskurve, keine Ausrufe, keine inneren Handlungen (das heißt keine Gedanken oder Monologe). Die Meinung des Verfassers, seine Vermutungen kommen darin nicht vor. Die Zeitform ist Präteritum. Die Sprache ist zwar knapp, der Autor soll aber alle wesentlichen Ereignisse schildern.

- Besteht prinzipiell aus drei Einheiten: Einleitung, Hauptteil, Schluss. Jedes Element beantwortet verschiedene Fragen. Die Einleitung präsentiert Antworten auf Wo? Wer? Wann? Was?. Der Hauptteil eines Berichtes gibt Aufschluss darüber, was tatsächlich vorgefallen ist. Hier schreiben wir also die Angaben über das Was, Wie und Warum. Der Schluss eines Berichtes gibt Antworten darauf, welche Folgen das Ereignis hatte oder auch darauf, wie das Problem letzten Endes gelöst wurde.

Die letzte Station dieses Artikels ist die **Bibliografie**. Nach T. Bohl ist Bibliografie *Verzeichnis von Literaturnachweisen* [2, S. 20]. Aufschlussreich finden wir auch das Zitat von Susanne Schäfer und Dietmar Heinrich, in dem die Autoren betonen, dass *das Bibliografieren ein wesentlicher Bestandteil des wissenschaftlichen Arbeitens sei, denn anhand der im Literaturverzeichnis (auch: Quellenverzeichnis) aufgeführten Literatur könne der Leser Ideen, Argumente, Beispiele, direkte und indirekte Zitate nachprüfen* [3, S. 30]. Die bibliografischen Quellen enthalten im Großen und Ganzen Namen und Vornamen des Autors/des Herausgebers, Jahreszahl, Band, Auflage, Heftnummer, Ort und Verlag, Seitenzahlen.

Demnächst haben wir die Grundregeln für Studierende gesammelt, die wichtig beim Bibliografieren sind. T. Bohl [2, S. 43] nennt folgende Regeln:

- die Art und Weise der Notation ist einheitlich;
- die Angaben sind detailliert und vollständig;
- die Anordnung erfolgt 1. alphabetisch (nach Namen) und 2. chronologisch nach Erscheinungsdatum, beginnend mit der ältesten Arbeit;
- sämtliche zitierte Literatur und sonstige Quellen müssen enthalten sein, ebenso relevante vollständig gelesene oder quer gelesene Quellen.

Bei Susanne Schäfer und Dietmar Heinrich [3, S. 30] finden wir zusätzliche Regeln:

- Bei einem literarischen Thema hat die Bibliografie in der Regel zwei Teile: Primärliteratur (alle verwendeten literarischen Texte/Primärtexte) und Sekundärliteratur (alle wissenschaftlichen Bücher/Aufsätze zu diesem Thema/Sekundärtexte).
- Geben Sie Ihrer Bibliografie ein übersichtliches Layout, zum Beispiel hängender Einzug und/oder die Familiennamen der Autoren fett drucken.
- Hat ein Verfasser mehrere Aufsätze/Bücher in einem Jahr verfasst, so kennzeichnet man die in der Bibliografie mit a,b,c.

- Achten Sie beim Bibliografieren auch auf die Satzzeichen, das heißt darauf, wo steht ein Doppelpunkt, ein Komma, ein Punkt, eine Klammer etc.

An dieser Stelle möchten wir unsere Leser auf die Internetquellen besonders aufmerksam machen. Die drei oben zitierten Wissenschaftlicher sind sich in diesem Punkt einig: S. Schäfer und D. Heinrich [3, S. 30] sind der Meinung, dass sich heute mehr einbürgere, in Hausarbeiten nur noch aus Internetquellen zu zitieren und nicht mehr aus wissenschaftlicher Sekundärliteratur in Buch- oder Zeitschriften. Dies sei keine seriöse wissenschaftliche Vorgehensweise, denn Internetquellen unterlägen weit weniger der akademischen Kontrolle. Im Internet könne im Grunde jeder alles veröffentlichen. T. Bohl hat auch eher eine kritische Einstellung zu Internetquellen. Er bemerkt, dass die Angabe von Internetquellen in der Erziehungswissenschaft bisher nicht standardisiert sei [2, S. 46]... Bei der Zitierung von Internetquellen spiele die Frage der Glaubwürdigkeit eine große Rolle. Eine befriedigende Glaubwürdigkeitsprüfung sei allerdings nicht einfach, letztlich häufig deshalb, weil die notwendige Sachkenntnis fehle. Er schlägt trotzdem mögliche Analyse Kriterien für Glaubwürdigkeitsprüfung vor [2, S. 47-48].

Zum Schluss möchten wir die Tatsache betonen, dass die oben identifizierten Merkmale, Grundregeln, Einsetzmöglichkeiten für Abstract, Bericht und Bibliografie zur Bereicherung des Instrumentariums jedes einzelnen Studenten dienen soll. Korrektes wissenschaftliches Arbeiten an den Universitäten bedeutet nicht nur bessere Leistungen und Noten in schriftlichen Arbeiten, sondern viel mehr: das kann die Studenten besser auf die Bewältigung sämtlicher gesellschaftlicher Schreibenlässe vorbereiten.

Bibliografie

- 1) Beck, U., Thesen für eine umfassende Bildungsreform. In: Dieckmann, H. und Schachtsiek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel: die Zukunft der Bildung, Klett-Cotta, Stuttgart, 1998.
- 2) Bohl, T., Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik, Weinheim und Basel, Beltz, 2008.
- 3) Schäfer, S./Heinrich, D., Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich mit Übungsaufgaben, IUDICIUM, München, 2010.
- 4) Sary, J.H./Kretschmer, H., Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial - und geisteswissenschaftliche Studium, Cornelsen Scriptor, Berlin, 1999): 168.

Internetquellen

- 5) <https://de.wikipedia.org/wiki/Abstract>
- 6) [https://de.wikipedia.org/wiki/Bericht_\(Journalismus\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Bericht_(Journalismus))
- 7) <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bericht>
- 8) <https://www.uni-regensburg.de/philosophie-kunst-geschichte-gesellschaft/geschichte-suedost-osteuroopa/medien/abstract.pdf>

DIE VIELFÄLTIGKEIT VON MEDIENBEGRIFFE UND DEREN ROLLE IM DAF-UNTERRICHT

Lilia LUPAȘCU, lector universitar

Rezumat

„Expresiile generale cu privire la învățarea cu ajutorul mediilor, la o cercetare mai aprofundată, sunt aproape imposibile. Diversitatea mediilor este foarte amplă, în cel mai bun caz se poate de reflectat în parte doar specificitatea tipurilor mediilor [...]. Pentru ca să cercetezi eficiența în ansamblu al mediilor, este tot așa de greu, precum a se expune la general despre eficiența unui medicament. Fiecare medicament e special în felul sau și trebuie studiat în parte” (Petko, 2013, pag.106).

Der Begriff *Medien* ist heutzutage sehr beliebt und verbreitet. Dennoch wird der Begriff *Medien* kontrovers verstanden und

definiert: es gibt keine festen und eindeutigen Definitionen für *Medien*. Man vermutet, dass Sprachwissenschaftler und Kommunikationswissenschaftler den Begriff *Medium* ganz unterschiedlich interpretieren, indem Sprachwissenschaftler unter dem Begriff erstens das in der Sprache vorkommende gesprochene oder geschriebene Material verstehen: d.h. die sprachlich ausgedrückte Bedeutung zwischen den Botschaften der Vermittler [2, S. 110].

Die Kommunikationswissenschaftler verstehen unter dem Begriff aber Signale, die dazu beitragen, an ein für den Vortragenden meistens unbekanntes Publikum die Informationen zu überweisen: hiermit sprechen wir über Massenmedien und darüber, wie die Vortragenden das Publikum beeinflussen oder nicht beeinflussen können [2, S. 78].

Der Begriff *Medien* ist somit auf verschiedene wissenschaftliche Theorien zurückzuführen, weil der Wissenschaftsbereich das Wissen unterschiedlicher Wissenschaften in sich verallgemeinert. So kann die direkte Übernahme des geistes- oder sozialwissenschaftlichen des Begriffs *Medien* in die Didaktik problematisch werden [2, S. 55].

Jedoch kann die Fremdsprachendidaktik aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden – z. B. aus einer linguistischen, medienwissenschaftlichen, semiotischen oder kommunikationswissenschaftlichen. Man muss selbst bestimmen, welcher Zweig der Medien für Lehren und Lernen von fremden Sprachen relevant ist [2, S. 55].

Dennoch ist der Überblick über verschiedene Aspekte von Medien notwendig, denn Medien werden nicht nur als Vermittlungsinstrument betrachtet, sondern sie haben auch eine fremdsprachendidaktische Funktion. Somit kommt die Frage: *was Medien und Multimedia sind?*

Ein universaler Medienbegriff

In seinem heutigen Verständnis ist der Medienbegriff noch recht jung. Bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein verzeichnen die Lexika nicht den Medienbegriff im heutigen Sinne von Kommunikationsmedien. Vielmehr verstand man unter Medien eher die Ureelemente: *Wasser, Erde und Luft, Transzendenz* oder einfach *Mitte und Vermittlung*. Auch heute, zumal mit der Verbreitung von Esoterik und psychologischer Selbsterkundung, ist dieser Medienbegriff noch virulent. Er definiert alles als medial, was in irgendeiner Weise vermittelt ist oder sich selbst vermittelt. Insbesondere alle transzendentalen Phänomene werden als Medien bezeichnet.

Als „*extensions of man*“, also als Erweiterung des menschlichen Körpers, kennzeichnet etwa McLuhan die Medien in seinem zweiten Bestseller *Understanding Media* (1964). Alles, was die menschlichen Kräfte und Sinne technisch erweitert und verstärkt, sind „**Medien**“: *Straßen, Kleidung, Geld, Uhren, Buchdruck, das Rad, das Auto*, das gesprochene Wort wie **die Medien im engeren Sinne**, also *Buchdruck, Fotografie, Radio, Fernsehen* oder *Computer*. Und je nach ihrer Beanspruchung oder Ergänzung von Wahrnehmung und Sinne werden sie als „*heiße*“ oder „*kalte*“ Medien typisiert (Baltes u.a. 1997): „**Heiß**“ sind diejenigen, *die ihren Nutzern so viel bieten, daß diese von sich aus wenig hinzutun und denken müssen*; als „**kalt**“ gelten hingegen die Medien, *die den Rezipienten viele Ergänzungen und Vervollständigungen abverlangen*. Diese Unterscheidung ist weder trennscharf noch valide, und auf das damals noch neue Medium Fernsehen, das McLuhan sehr schätzte, passt sie überhaupt nicht. Dennoch erleben McLuhans Thesen derzeit eine erstaunliche Renaissance und stimuliert weitere.

Ein elementarer Medienbegriff

Wird der Medienbegriff auf symbolisch-kommunikative Interaktionen konzentriert, lässt er sich als elementar kennzeichnen.

Zum einen wurzelt er in der Theorie der Zeichen, also in der grundlegenden Definition des Zeichens als einer willkürlichen, nur konventionell festgelegten Relation zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem und seiner Verwendung (Pragmatik). Zum anderen rekurriert dieser Begriff auf die generelle Sprach- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, wodurch er sich als Lebewesen von allen anderen unterscheidet, also auf die Sprach- und Kommunikationskompetenz, wie sie *Wilhelm von Humboldt*, nach ihm *Noam Chomsky* und *Jürgen Habermas* theoretisch begründet haben. Danach sind alle Entäußerungen oder Manifestationen von Geistigem medial, weil sie mittels eines Zeichensystems artikuliert und damit materialisiert werden. *Das essentiellste Zeichensystem des Menschen ist die Sprache, aber auch Gestik, Mimik, Laute, Töne und Bilder gelten - ungeachtet ihrer technischen Formierungen - als Medien.* Solche Sichtweisen werden heute wieder betont, wenn darüber geforscht wird, ob und wie menschliche Fähigkeiten der Kognition und Artikulation von Computern imitiert werden können, wie sie in den Konzepten der künstlichen Intelligenz angestrebt werden.

Ein technischer Medienbegriff

Der technische Medienbegriff nimmt seinen Ausgang bei Gutenbergs Druckerpresse und sieht vorrangig den material-technischen Zeichenträger bzw. Multiplikator als Medium: das Papier und die Drucklettern, den Zelluloidstreifen und den Projektor für den Film, die elektromagnetischen Wellen, später das Breitbandkabel und die Satellitenschüssel für Hörfunk und Fernsehen, natürlich auch die entsprechenden Empfangsgeräte sowie die Speicher- und Verteiltechniken.

Als Zweck-Mittel-Relationen verstand **H.Pross** (1972) seine Einteilung der inzwischen klassischen Medien, die kürzlich noch als „in mancher Hinsicht sehr hilfreich“ bezeichnet wurde. Danach sind „**primäre Medien**“ wie (mündliche) *Sprache, Mimik, Gestik* etc. Mittel des „**menschlichen Elementarkontaktes**“, sie ermöglichen

Kommunikation ohne jegliche technische Unterstützung und finden im unmittelbaren Sozialbereich statt. „**Sekundäre Medien**“ sind solche, die für ihre Produktion, nicht aber für ihre Rezeption technischer Geräte bedürfen. Da sie dadurch materiell kodiert sind, bedarf es zu ihrer Dechifferierung Kenntnisse von Zeichen und Codes, sie müssen gewissermaßen „gelesen“ werden. Dazu zählen alle schriftlichen und bildlichen Darstellungen, aber auch präliterale Zeichensysteme wie *Grenzsteine, Flaggsignale, Rauchzeichen*. Schließlich sind „**tertiäre Medien**“ solche, die sowohl bei ihrer Erstellung wie bei ihrem Empfang technische Unterstützung, sogar Transformation brauchen. Sie sind „**Mittel des Symbolverkehrs**“, und Pross faßte darunter unterschiedslos *die Telegrafie als erstes elektrisches Transportmittel*, die klassischen Massenmedien sowie die neuen elektronischen Medien.

Im Laufe der jüngsten Mediengeschichte steigen nicht nur die Kosten für ein Medium, es erhöhen sich auch die Grade des „**Verwobenseins in das Netz der industriellen Beziehungen, die zur Herstellung, zum Absatz und zur Instandhaltung erforderlich sind**“ (Pross 1976, 117). Außerdem nimmt der Grad der Verfügbarkeit der Medien für den einzelnen mit ihrer Technisierung deutlich ab. Daraus resultieren kommunikative Benachteiligungen, und die zeitlichen wie räumlichen Abhängigkeiten der subjektiven Rezeption wachsen. Obwohl Pross zunächst technologische Parameter identifizierte, bezieht er also gesellschaftliche und kommunikative Konsequenzen mit ein. Selbst wenn seine Einteilung die jüngsten, elektronischen Medien nicht mehr erfaßt, kann sie bis heute als Heuristik für eine noch zu schreibende Mediengeschichte gelten.

Ein kommunikations- und organisationssoziologischer Medienbegriff

Wiederum seit Gutenberg verlangen und bewirken die jeweils neuen Technologien spezielle betriebliche Arbeitsformen, Berufe und Tätigkeiten: Papiermühlen, Setzereien und Druckereien entstanden, Verleger und Buchhändler vertrieben die Drucke auf den

Messen. Verlage und Grossisten im heutigen Verständnis gründeten sich erst im 18. Jahrhundert. Zeitungen und Zeitschriften erforderten ebenfalls Druckereien, Verlage, Grossisten, Kolporteure, ermutigten die Gründung von Lesekabinetten und –zirkeln, und Hörfunk und Fernsehen erwirkten Sendeanstalten in verschiedenen Rechts- und Eigentumsformen.

Unter den Anforderungen moderner Medientechnologien und hoher Kapitalinvestitionen haben sich inzwischen intermediale Konzerne gebildet, die sämtliche medialen Verbreitungsformen in ihren Betrieben oder in ihren Besitzstrukturen vereinen und „*cross ownership*“ formieren. Sie vermarkten Stoffe und Stars multi- oder transmedial und steuern jeweils ihre Verkaufskampagnen weltweit. Etliche Konzerne sind nicht ausschließlich in der Medienbranche angesiedelt, sondern stammen aus der Energie-, Elektronik- und Nahrungsmittelbranche. Mittlerweile vereinnahmten sie von den Filmstudios in Hollywood bis zu den Telefonleitungen und Computernetzen, von der Werbebranche bis hin zur Freizeitindustrie und Tourismusbranche alles: *Tome Warner Inc.*, *Walt Disney Co.*, *Viacom Inc.*, *News Corporation Ltd.*, *Microsoft* und die *Bertelsmann AG* werden zu diesen „*Global Players*“ gerechnet, die inzwischen den Kommunikationsmarkt der Welt beherrschen.

Ein kommunikativ-funktionaler Medienbegriff

Jede Kommunikation – auch die mediale – realisiert kommunikative Funktionen. Mithin läßt sich jedes Medium in dieser kommunikativen Funktionalität beschreiben, bzw. es lassen sich ihm kommunikative Funktionen attestieren. Sie werden dabei mit den verschiedenen Komponenten der Medien verknüpft – mit den Apparaten ebenso wie mit den geistigen Produkten, mit den elementaren Zeichendimensionen wie mit den gesellschaftlichen Organisationsformen – und wandeln sich im Laufe der Geschichte. Außerdem haben sich in der Kulturgeschichte und in der sozialen Gegenwart bestimmte Kommunikationsfunktionen herausgebildet bzw. werden von den Medien wahrgenommen oder ihnen

zugeschrieben, die nun zum soziokulturellen Gefüge und Bewusstsein gehören: etwa die Konstitution, mindestens die Präsentation von Öffentlichkeit, die Integration heterogener Gruppen und Interessen, Information, Kritik und Kontrolle als Faktoren demokratischer Willensbildung, die Vermittlung von Bildungsprozessen, die Versorgung mit Unterhaltung und Amüsement, die Verbreitung von Werbung etc.

Ferner werden den einzelnen Medien besondere kulturelle, ästhetische Optionen attestiert: Der Fotografie schreibt man zu, dass sie Ausschnitte von Realität authentisch abbildet und damit materialisiert. Spätestens seit **Walter Benjamins** (1963) Thesen über die dadurch bewirkte Reproduzierbarkeit von Kunst gekennt Singularität und Aura des Kunstwerks für aufgekündigt aber vermutet wird auch, dass diese Medientechnik ein neues Sehen bewirkt hat. Den Film mit seinen bewegten Bildern rühmt man wegen seiner speziellen Sprache, also wegen seines expressiven und ästhetischen Vermögens. Das Fernsehen universalisiert gewissermaßen die audiovisuelle Reproduktion von Wirklichkeit und veralltäglicht sie zugleich, da es keinen Lebensbereich mehr vor der elektronischen Repräsentation verschont. Wenn heute Medien immer mehr und komplexere kommunikative Funktionen übernehmen, dann lässt sich letztlich kaum mehr trennen, worauf bestimmte Zuschreibungen rekurren: Das Internet vereint tendenziell alle erdenklichen kommunikativen Funktionen in sich, mithin auch alle Medien.

Ein systemischer Medienbegriff

Einen theoretischen Ausweg aus dem terminologischen Gewirr sehen viele zeitgenössische Betrachtungen nur noch darin, den Medienbegriff so zu dehnen, wie überhaupt menschliche Erkenntnis reicht: Die einen argumentieren von einer medien- und technikkritischen Haltung aus – **Umberto Eco** (1986) nannte sie die „*Apokalyptiker*“ – und sehen die Wirklichkeit weitgehend oder schon gänzlich mediatisiert, die „*virtuelle Realität*“ mithin schon als

realer an als die wirkliche. Die anderen verbreiten eher Technik- und Medieneuphorie und prophezeien ungeahnte Potentiale, mit denen sich die natürlichen Begrenztheiten des Menschen überwinden lassen und die Individuen selbst Teile von Mediensystemen werden.

Besonders die soziologische Systemtheorie entwirft – unter der Federführung von **Niklas Luhmann** (1927-1998) – einen abstrakten Medienbegriff (**Luhmann 1984**): Gesellschaft wird als autopoetisches (d.h. *als auf sich selbst bezüglisches und sich selbst erzeugendes*) System begriffen, das als „**Letztelement**“ auf Kommunikation beruht. Mit ihr grenzt sich jedes System vom anderen ab, außerdem stiftet sie Sinn und sinnhafte Grenzen; so reduziert wie erhält sie Komplexität innerhalb des Systems. Dadurch ist ein System fähig, seine Identität auszubilden und sich als System im Verhältnis zu seiner Umwelt zu definieren. Den Begriff des Massenmediums im engeren Sinn faßt die Systemtheorie allerdings eher instrumentell, nämlich als technisches Verbreitungsmittel, das „**keine Interaktion unter Anwesenden zwischen Sender und Empfänger**“, zuläßt (Luhmann, 1996). Massenmedien verkörpern ein eigenes System, dessen Code als zeitliche Dimension definiert wird und sich – entsprechend dem systemtheoretischen Informationsbegriff – aus der Differenz von Information und Nichtinformation ergibt.

Bibliografie

1. Petko, Dominik, *Einführung in die Mediendidaktik*, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Beltz Verlag, Weinheim Basel, 2013.
2. Rösler, Dietmar: *Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*, in: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christina; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.); Göttingen, 2010.
3. Sarter, Heidemarie, *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*, Darmstadt, 2006.
4. Schieder-Niewerra, Steffi, *Medienbildung und Deutsch als Zweitsprache*, in: Pirner, Manfred L; Pfeiffer, Wolfgang; Uphues,

Rainer; Roth, Andrea (Hg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, München, 2013.

5. Schwerdtfeger, Inge C., *Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts*, in: Helbig, Gerhard (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd.19, Berlin, New York, 2001.

INTERACTION ET DISCOURS AUTONOME ET FLEXIBLE DANS LA CLASSE DE LANGUE

Angela SOLCAN, dr., conf. univ.

Rezumat

Analizând competența discursivă, dezvoltată în procesul de achiziționare (dobândire) și cel de învățare a limbii străine, considerăm imperios de a face o distincție netă între termenii de achiziționare și învățare. Explicând modul prin care copilul învață limba maternă, ne referim la un proces de dobândire inconștientă (latentă) a sunetelor, cuvintelor, frazelor și structurilor gramaticale indispensabil pentru comunicarea cu cei din jur. Produsul acestei interacțiuni a copilului cu lumea înconjurătoare este o achiziție implicită, ascunsă, când copilul spicuieste cunoștințe fără a primi instrucțiuni oficiale. În timp ce procesul de învățare a limbii se naște dintr-o interacțiune între un individ, care are rol de elev, și altul, cu rol de învățător, și această asimilare a regulilor, prin corectarea și remedierea erorilor, printr-un control lingvistic, este un proces explicit. În concluzie, menționăm că competența de învățare a limbii străine nu trebuie să excludă cea de achiziționare. În acest sens, se dorește ca mediul școlar de învățare să-l plonjeze pe elev în situații interactive inspirate din viața reală, care favorizează achiziționarea limbii într-un context de comunicare flexibilă și autonomă.

Pour analyser la compétence discursive qui se développe lors de l'acquisition de la langue étrangère on doit tout d'abord distinguer nettement les termes apprentissage et acquisition. Dans son «Monitor Model», Krashen fait la distinction entre l'acquisition et

l'apprentissage d'une langue, en expliquant que le processus par lequel l'enfant apprend sa langue maternelle est un processus inconscient d'acquisition — acquisition de sons, de mots et de phrases comme véhicules de communication avec les personnes qui l'entourent. L'acquisition est le produit de l'interaction entre un enfant et la totalité de son environnement. C'est aussi le processus implicite par lequel les adultes «glanent» la connaissance d'une langue étrangère quand ils résident dans le pays, sans recevoir d'instruction officielle [1, p. 23].

L'apprentissage d'une langue naît de l'interaction entre un individu jouant le rôle d'apprenant et un autre jouant le rôle d'enseignant. C'est un processus explicite d'assimilation de règles et de correction d'erreurs au moyen d'un contrôle linguistique interne.

On montre de façon convaincante que «la faculté d'apprendre» ne détruit en aucune manière «la faculté d'acquérir». Le processus d'acquisition demeure accessible aux adolescents et aux adultes. Son accessibilité et son efficacité peuvent être diminuées par le processus d'apprentissage, surtout si la langue étrangère est apprise en milieu scolaire traditionnel. Mais il continue d'exister, ayant une expression latente, et c'est le seul moyen de maîtriser les éléments du langage qui ne se laissent pas réduire à des règles formelles ou fonctionnelles ni à des équivalences de traduction, comme par exemple la construction de discours.

De cette façon on estime que le milieu scolaire plonge l'apprenant dans une multitude des situations interactives, inspirées de la vie sociale qui favorise l'acquisition de la langue. Sans doute, c'est l'enseignant qui joue un rôle important pour la formation de la compétence discursive, puisque l'enseignant par sa façon vivante de faire un cours, peut entraîner les élèves à prendre plus souvent la parole de telle façon favoriser le développement de leurs capacités langagières et la flexibilité conversationnelle. La relation avec le professeur peut donc, dans la plupart des cas, être décisive quant au succès où à l'insuccès des apprenants. La majorité des gens oublient

rapidement après leur scolarité les connaissances qu'ils ont acquises en langue étrangère. Mais ce qu'ils n'ont pas oublié ce sont leurs expériences heureuses ou malheureuses en classe de langue. Quand des adultes expliquent pourquoi, malgré plusieurs années d'étude ils ne peuvent pas communiquer dans la langue en question, ils disent souvent que c'est dû à une antipathie à l'égard du professeur et de son enseignement, tourné préférentiellement vers les connaissances grammaticales et orthographiques. L'image esquissée dans la mémoire visant l'étude d'une langue étrangère est fortement marquée par les expériences d'échec et par le poids de la notation.

Pour éviter ce phénomène on doit opter pour un enseignement motivant où l'enseignant adopterait un comportement pédagogique interactif qui signifie: que l'enseignant favorise l'interaction sociale dans le groupe, qu'il encourage les élèves en les incitant à l'autonomie et à l'auto-adhésion, qu'il cherche à dissiper les conflits apparus dans le groupe d'apprentissage en visant à une amélioration de l'interaction [2, p. 6].

Placer l'étudiant au centre du dispositif universitaire ne pourrait être complètement réalisé si le dispositif lui-même ne tend pas vers l'excellence et n'est pas reconnu comme tel. Un dispositif qui tendrait vers l'excellence, est un dispositif qui développe constamment les programmes des formations exposées, c'est aussi un dispositif qui développe constamment les médias et les médiums qui médiatisent ces programmes, c'est encore développer la dimension humaine et sociale de l'apprenant à travers tout un panel d'activités qui le mettront, le plus souvent possible, en contact avec le monde extérieur, mais c'est surtout garder le contact au-delà de la période de sa scolarisation. L'établissement d'enseignement ne vend pas un produit, et même si l'enseignement est assimilé à un service, l'établissement d'enseignement supérieur n'en vend pas. Il prodigue un savoir, des connaissances et des compétences qui déterminent la vie de ceux qui lui font confiance. Le savoir et les connaissances évoluent ainsi que les compétences.

Dès lors qu'on ait le but de créer des conditions favorables pour développer chez les apprenants la compétence discursive, on considère que l'enseignant doit tout d'abord, adopter un comportement semblable à celui d'un psychothérapeute, qui consiste à réduire le sentiment de menace, d'insécurité, d'anxiété qu'éprouve l'apprenant et à favoriser à lui un sentiment de confiance, d'appartenance et d'identification à l'expert en langue en même temps que de sécurité dans ses relations avec lui. Pour cela le professeur ne doit jamais utiliser «des paroles inamicales», mais seulement des mots compréhensifs, patients et réversibles. Les interdits doivent être prononcés sur un plan impersonnel qui sont mieux acceptés par les élèves comme invitation à changer le comportement. Par exemple au lieu de dire «Michel, arrête-toi!» l'enseignant dira plutôt «Attends un peu, je veux expliquer (à toute la classe).

De même l'enseignant ne doit jamais recourir à des refus directs en réagissant à la demande des élèves sans justification, uniquement par la négative, par exemple «Non, c'est faux» au lieu de «Ce n'est pas encore tout à fait ça» ou quelque chose d'approchant avec une idée correctrice. Il doit éviter aussi des invitations à répéter des phrases commencées, puisque ce style favorise à la longue une fixation de l'activité intellectuelle sur le professeur, au lieu d'encourager l'élève à trouver une formulation personnelle de ses pensées. En ce qui concerne la critique, elle doit être toujours objective et constructive, sans menaces. Par exemple: «Pierre je vais te mettre à la porte» au lieu de «Pierre tu as du mal aujourd'hui à être attentif. Y a-t-il quelque chose que tu n'aies pas compris? Dois-je t'expliquer encore une fois?»

En ce qui concerne les punitions, dans la mesure où elles sont inévitables, elles ne devraient être jamais arbitraires, mais être conçues comme «des conséquences naturelles» de façon que l'élève puisse les identifier comme des suites immédiates de son comportement contesté, et pas seulement tributaire de la décision du

professeur. Grandcolas estime «Quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les élèves les objectifs des activités proposées, quand les élèves auront véritablement écouté ce que disent leurs collègues et leur auront parlé directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle» [3, p. 57].

Le professeur doit faire attention aux activités censées servir à la pratique de la conversation car le plus souvent celles-ci rappellent en réalité les exercices de répétition-reproduction plutôt qu'un véritable échange communicatif. Dans ce cas la visée du professeur semble consister à solliciter une information connue d'avance. Des interactions de ce type suivent «un logique de reproduction de contenu» et se démarquent par «un ordre interactionnel relativement uniforme» dont la responsabilité appartient exclusivement au professeur. Ces «fausses questions» formulées par le professeur réduisent essentiellement le travail discursif de la part des élèves à la simple tâche de fournir des réponses, en remplissant des «moules discursifs» prestructureés par le professeur. Le problème dans ce cas est pourtant non pas que les élèves soient incapables d'engager des activités de discours plus complexes, mais que la situation ne leur demande pas de le faire. Or si l'on considère dans l'esprit de Vygotsky le fonctionnement interactif prévisible et consolé par le professeur semble présenter pour l'apprenant avancé des conditions pauvres pour l'acquisition, tandis qu'un accomplissement interactionnel plus créatif offre un cadre riche [4, p. 121].

Les travaux du Conseil d'Europe (1996) sur les langues secondes offrent un intéressant point de repère pour interpréter les deux formes d'interaction sur un plan plus pratique. Dans le cadre de ces travaux, l'objectif pour l'apprentissage de la compétence conversationnelle (discursive) en L2 au niveau de Baccalauréat a été défini en termes de «capacité à participer spontanément et de façon active à une discussion, de capacité de justifier et de défendre son

opinion et de s'exprimer de façon flexible et précise dans différentes situations d'interaction» [5, p. 43].

En tant qu'enseignants, nous nous interrogeons sur les changements à apporter, pour faire en sorte que l'apprenant s'intéresse à son apprentissage, pour que sa motivation ne soit plus basée sur sa réussite dans le cours, mais plutôt sur son apprentissage de la langue cible. Que faire pour susciter chez l'élève la curiosité d'apprendre qui l'habitait dans ses premières années scolaires.

Le jeune enfant est curieux, avide de découvrir, de connaître, de résoudre des problèmes. Ce qu'il y a de triste et de pénible dans la plupart des systèmes d'éducation, c'est que lorsque l'enfant a passé un certain nombre d'années à l'école, cette motivation spontanée se trouve pratiquement étouffée. Mais le fait est là, et c'est notre tâche à nous, facilitateurs d'apprentissage, de débloquer cette motivation, de découvrir quels défis touchent vraiment les jeunes, et de fournir à ces jeunes l'occasion de les relever [6, p. 33].

En somme, la faculté de répondre à des questions simples ou la capacité de participer à des situations routinières autour des thèmes familiers constituent des objectifs pertinents pour les niveaux élémentaires seulement. On constate dans ce cas une discordance entre le fonctionnement interactif du discours en classe et les objectifs de l'enseignement.

Janine Courtillon, dans son article sur la routine en salle de classe, a illustré l'enseignement que nous venons de décrire et qui malheureusement est encore en vogue dans nos salles de classes: «Cet abus de vérification de type linguistique ou grammatical a une conséquence négative: elle conditionne les apprenants à n'attacher d'importance qu'aux seuls aspects formels et les détourne de l'acquisition des habiletés bien plus indispensables à ce niveau: savoir comprendre l'oral, savoir lire, s'entraîner à pratiquer la langue [7, p. 19].

Pour sa part, l'apprenant assume aussi un rôle important pour l'assurance d'une interaction effective. Ce rôle se traduit par les

«tandems de responsabilité» ou les élèves sont responsables l'un de l'autre, quand il s'agit de partenaires aux performances équivalentes, ou bien, dans le cas contraire, le plus fort responsable du plus faible.

On présente une classe où les élèves sont repartis en 3 groupes, A, B et C. Le groupe A est composé des meilleurs élèves, ayant une performance verbale. Tous les travaux préparés à la maison étaient en principe achevés en tandem. A cette fin on désignait chaque fois un élève A comme responsable d'un partenaire appartenant au groupe C, celui des plus faibles. L'enseignant s'adressait à l'élève A en question lorsque le travail de son partenaire C ne correspondait pas aux exigences. Si le partenaire A ne satisfaisait pas aux demandes qui lui sont faites, il passe au groupe B. L'enseignant s'efforce de réduire le plus possible l'effectif du groupe C tout au long de l'année scolaire.

Cette technique de travail peut être aussi implémentée dans la classe de langue, car elle n'a pas l'inconvénient du travail de groupe habituel où travaillent toujours un ou deux élèves, sans que les autres apportent la moindre contribution. Dans «le tandem de responsabilité» bien au contraire, on peut toujours contrôler l'activité de l'élève, guidé par celui fort qui détermine l'autre à exécuter lui-même la tâche qui lui a été proposée.

C'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social, à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère et à former son autonomie langagière.

Pour expliquer ce constat présentons l'interaction entre l'apprenant (A) privé d'autonomie linguistique et son enseignant (E) :

- Q : - Qu'est-ce que tu as fait hier soir ? – (E)
R : - J'ai regardé la télévision, hier soir. – (A)
Q : - Quelle émission as-tu regardée ? – (E)
R : - J'ai regardé "Star académie" – (A)
Q : - Est-ce que tu aimes cette émission ? – (E)

R : - Oui, j'aime cette émission. – (A)

Q : - Pourquoi ? – (E)

R : - ??? – (A)

(???)

Et imaginons-nous une situation similaire avec un apprenant possédant l'autonomie langagière :

Q : - Qu'est-ce que tu as fait hier soir ? – (E)

R : - J'ai regardé la télé. – (A)

Q : - Quelle émission as-tu regardée ? – (E)

R : - "Star académie", au canal 42 (42e chaîne). – (A)

Q : - Est-ce que c'était intéressant ? – (E)

R : - Oui, j'ai beaucoup aimé ça parce qu'il... – (A)

Cette dernière interaction prouve la capacité de l'apprenant de prendre la parole, d'avoir des initiatives verbales, de produire des messages, en substituant les parties de discours pour éviter les répétitions et utiliser la langue d'une manière spontanée. Ce qui constitue d'après nous les indices de base d'une production verbale autonome et flexible.

La tendance interactionniste en linguistique didactique renforce et complète la conception fonctionnelle de l'apprenant et de l'enseignant. On centre l'enseignement sur l'apprenant, son expérience et ses besoins, mais on rappelle le caractère négociatif de cet enseignement.

En conclusion pour réussir l'enseignement et l'apprentissage du discours et former aux élèves la compétence discursive on doit utiliser les stratégies d'interaction (activités, pratiques pédagogiques et techniques didactiques) qui représentent les outils indispensables de l'enseignement de la communication en français afin que celui-ci ne retombe sous le contrôle exclusif du maître, comme l'était l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Cette typologie ne représente donc pas une nouvelle méthode pour l'enseignement des langues, mais plutôt l'illustration d'une série de principes selon

lesquels enseignants et apprenants pourront soit donner un format interactionnel à des activités existantes, soit concevoir leurs propres activités d'interaction.

Bibliographie

1. Claire, Kramersch, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Didier, Paris, 1991.
2. Schiffler, L., *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Traduction de Jean-Paul Colin Université de Franche-Comte, Besançon, Didier, Paris, 1991.
3. Grandcolas, B., *La communication dans la classe de langue étrangère*, Harmatan, Paris, 1997.
4. Cicurel, Francine, Véronique, Daniel, *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2002.
5. Coste, Daniel, Courtyllon, J., *Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996 : Didier.
6. Deldime Roger et Demoulin Richard, *Introduction à la psychologie : Troisième revue et augmentée*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1994.
7. Courtyllon, Janine, *Elaborer un cours en FLE*, Hachette, Paris, 2003.

EVALUAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE ORALĂ A STUDENȚILOR

Ana BULAT, lector universitar

La compréhension de l'oral est un processus très complexe. Les didacticiens ont commencé à l'exploiter en classe des langues au moment de l'apparition des documents authentiques. Le développement de la compétence de compréhension orale fait disparaître l'insécurité linguistique de l'apprenant. Il y a une multitude de méthodes qui favorisent son développement à chaque niveau de connaissance d'une langue étrangère.

Neglijată o perioadă îndelungată, audierea/receptarea orală a atras atenția în anii 1970 și a înregistrat un mare succes odată cu

aparitia documentelor autentice în clasa de limba franceză [1, p. 160]. La momentul actual, „documentele audio autentice sunt utilizate de la începutul învățării unei limbi străine; punerea în contact a studenților cu limba studiată, vorbită de diferiți locuitori nativi, este imediată” [6, p. 99].

Dorița de a pune studenții în contact cu diverse forme de exprimare orală, diverse situații de comunicare, de a propune diferite strategii de înțelegere, au antrenat studii aprofundate în acest domeniu. Audierea nu se mai limitează doar la activități de recunoaștere auditivă, iar procedurile metodologice fac diferență între audiere și vorbire, favorizând interacțiunea cunoștințelor și a deprinderilor necesare pentru dezvoltarea uneia sau altei competențe [1, p. 45].

Louis Porcher afirmă că audierea nu este nici pe departe cea mai dificilă competență de dezvoltat, și, totuși, cea mai indispensabilă [5, p. 45]. Absența sa provoacă anxietate și îl plasează pe subiect în cea mai mare „insecuritate lingvistică”.

Monique Leybre-Peytard propune o pedagogie a ascultării pentru a familiariza urechea studenților de nivel A1 cu limba franceză prin recunoașterea: vocilor (vârstă, sex, dispoziție), numărului interlocutorilor, timpului vorbirii, debitului verbal, situației de comunicare, pauzelor [4, p. 136]. În cazul studenților de nivel mai avansat, autoarea propune activități de explorare a conținutului informativ: identificarea tipului înregistrării (interviu, declarație, rezumat, etc.), constatarea prezenței sau absenței unor informații, recunoașterea registrului de limbă (oficial, familiar), lucrul cu transcripția. Deja la acest nivel de activități, putem vorbi despre înțelegerea parțială a mesajului lingvistic.

Receptarea mesajului de către ascultător se poate face prin aprobare, negare, comentarii care punctează mesajul, uimire, zâmbet, lacrimi, acțiuni precise corespunzătoare sarcinii. Aceștia sunt parametrii atenției, care, în mod normal, ar trebui să se manifeste în

timpul audierii unei secvențe audio și reprezintă astfel dovada că mesajul a fost înțeles sau nu.

Diverse strategii utilizate de profesor permit înțelegerea parțială sau totală, globală sau detaliată a unui mesaj oral. Cert este faptul că în orice situație este necesară plasarea studentului într-o situație de ascultare activă, adică să-i propunem o sarcină precisă de realizat înaintea ascultării secvenței audio [1, p. 163]. Profesorul îl poate pregăti pe student pentru activitatea de audiere prin activități de brainstorming, raportate la specificul documentului ales: discuții pe tema sau subiectele culturale abordate în secvența audio, activități ludice bazate pe vocabular, punerea în evidență a temei sonore prin analiza unei imagini etc.

Astfel, drept activități de evaluare a receptării mesajelor orale putem cita propunerile autoarei Monique Leybre-Peytard [4, p. 138]:

- repetarea frazelor auzite (pentru verificarea unei bune memorizări);
- răspunsul la întrebări de tip deschis (în pofida unei bune înțelegeri a documentului, studentul poate avea o proastă înțelegere a întrebării sau un răspuns incomplet);
- întrebări de tip închis (da, nu);
- întrebări cu răspunsuri multiple;
- explicații sau comentarii (un răspuns incomplet nu înseamnă că înțelegerea documentului este la fel);
- completarea spațiilor libere cu informații din documentul ascultat;
- parafrază (aici ar trebui să plecăm de la fraza: „dacă schimbi locul termenilor, suma nu se schimbă”);
- traducerea (chiar dacă nu este recomandată utilizarea ei în clasa de limbi străine, ea, oricum, demonstrează înțelegerea mesajului unui document audio);
- identificarea temei centrale (studentii vor răspunde la întrebarea „Ce subiect este abordat în secvența audio?”);

- rezumarea documentului, prin scoaterea în evidență a conectorilor și a informațiilor principale;

- realizarea unui desen legat de subiectul documentului ascultat;

- gășirea unui document scris, care abordează același subiect.

Profesorul de limbă franceză poate efectua evaluarea competenței de audiere printr-o multitudine de activități propuse de canalul de televiziune francez TV5 Monde. Disponibil online, portalul acestui canal TV este o mină de resurse audio-vizuale, extrase din emisiuni și din conținuturi multimedia ale acestui post de televiziune: documente autentice, actuale.

Documentele autentice sunt elaborate în scopul comunicării, în situații reale. Ele aparțin unui ansamblu foarte variat de situații de comunicare și mesaje scrise, orale sau vizuale, de o bogăție și varietate imensă: de la documente din viața cotidiană (planul unui oraș, orarul trenurilor, pliante turistice etc.) până la cele de ordin administrativ (formulare de înregistrare, de deschidere a unui cont bancar etc.), trecându-le în revistă pe cele mediatice scrise, sonore sau televizate (articole, buletine meteo, horoscop, publicitate etc.), fără a le uita pe cele orale (interviuri, cântece, conversații etc.), sau textele și imaginile (filme, desene animate etc.) [2].

Sutele de fișe pedagogice de pe TV5 Monde sunt realizate de echipe de experți, care pot fi descărcate gratuit. Noile activități propuse în fiecare zi, pentru diferite nivele prevăzute de CECRL, reprezintă un demers pedagogic original și motivant atât pentru profesor, cât și pentru studenți [7].

Rubrica destinată profesorilor „Enseigner le français avec TV5Monde” propune un demers progresiv, simplu de utilizat, care favorizează:

- deprinderea cu limba franceză actuală și diversă chiar de la începutul învățării ei;

- învățarea progresivă și ghidată a înțelegerii conținuturilor orale în limba franceză, acumularea cunoștințelor lingvistice și culturale în context;
- aplicarea în practică, oral sau scris, a limbii franceze, pentru a comenta un document, a reacționa la conținutul său;
- dezvoltarea capacității de observare într-o perspectivă critică și culturală.

Exercițiile de evaluare a competenței de audiere sunt clasate pe niveluri de competență: A1, A2, B1, B2.

Activitățile propuse în rubrica *Première classe avec TV5MONDE* sunt pentru nivelul începător A1. Sarcina se bazează pe patru exerciții: la exercițiul 1, din activitatea propusă în figura ce urmează, studenții privesc imaginile și le clasifică în două coloane; la exercițiul 2, ei ascultă și asociază imaginile cu informația recepționată; exercițiul 3 – studenții spun dacă afirmațiile sunt adevărate/false; exercițiul 4 este un exercițiu de vocabular, studenții completează casetele libere cu cuvintele reprezentate prin imagini.

De asemenea, fiecare activitate, indiferent de nivel, este însoțită de transcripția documentului audio.

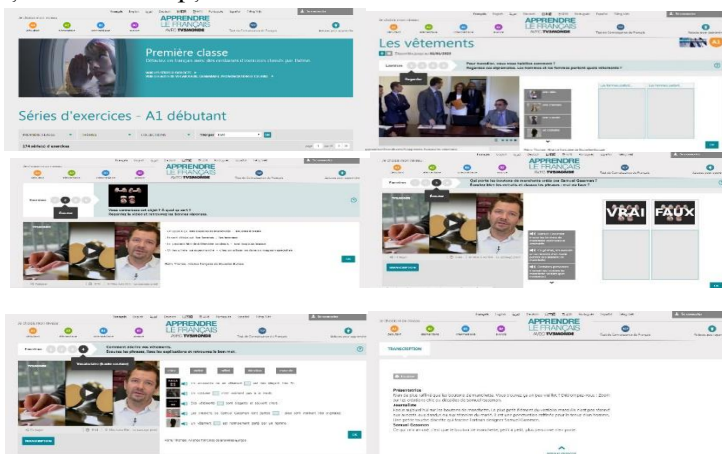


Fig. 1. Captura de ecran a activității *Les vêtements*, din rubrica *Première classe avec TV5MONDE*, nivel A1

După rezolvarea itemilor, studenții validează activitatea. În cazul în care toate răspunsurile sunt corecte, pe ecran este afișat calificativul „Bravo”, care este însoțit de o explicație argumentată a răspunsului. Dacă răspunsul studentului este incorect sau incomplet, studentului i se propun niște recomandări pentru rezolvarea corectă a exercițiului. De asemenea, studentul poate accesa butonul „Afficher les solutions”, pentru vizualizarea răspunsului corect, marcat prin altă culoare. Butonul „Reprendre l’exercice” îi permite studentului să mai rezolve încă o dată aceeași însărcinare, ceea ce va evalua mai mult memoria sa.

Exercițiile *7, jours sur la planète*, sunt pentru nivelul A2 elementar, B1 intermediar și/sau B2 avansat. Fiecare activitate are, ca și pentru nivelul A1, câte 4 exerciții pentru fiecare reportaj.

Prezentăm în continuare un exercițiu pentru nivelul B2 avansat.

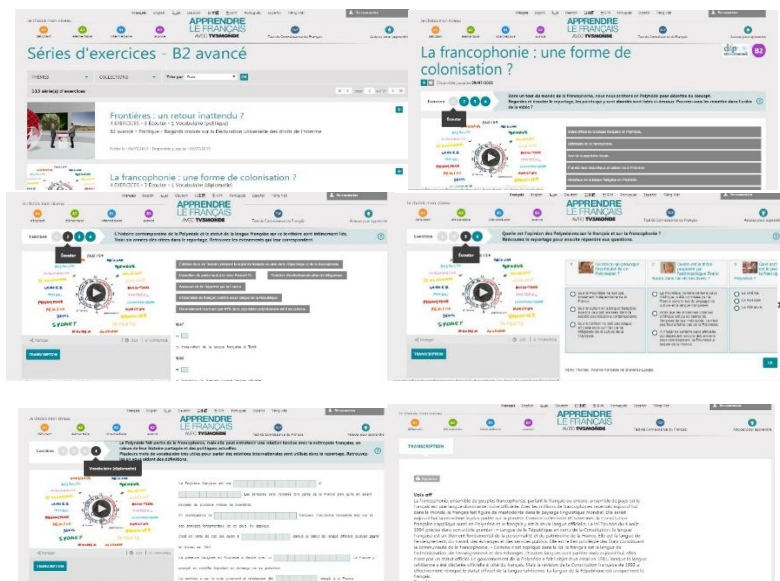


Fig. 2. Captura de ecran a activității *La francophonie: une forme de colonisation?*, din rubrica *7 jours sur la planète*, nivel B2 avansat

Activitățile destinate nivelurilor A2, B1 și B2 funcționează după același principiu ca și în cazul celor pentru nivelul A1. În activitatea prezentată în imaginile de mai sus, la itemul 1, studenții trebuie să asculte documentul și să aranjeze în ordine cronologică, din lista propusă, informația citată în reportaj. La exercițiul 2, studentul va trebui să aleagă și să atribuie câte un an unor evenimente din reportaj. Exercițiul următor propune o activitate de alegere a răspunsului corect. Ultimul exercițiu le cere studenților să completeze spațiile libere cu definițiile-cheie citate în reportaj. Ca și în cazul activităților pentru nivelul A1, rezolvarea incorectă sau incompletă a sarcinii este însoțită de calificativul „Attention”, argumentat printr-o explicație detaliată a sarcinii. Iar calificativul „Bravo” este marca unui răspuns complet și corect. La fel, studentul poate rezolva încă o dată exercițiul.

De remarcat faptul că fiecare activitate propune fișa studentului și fișa profesorului. Ultima conține indicații metodice, referitoare la metodologia de lucru cu documentele audio. Căci, în tratarea unui document audio, profesorul respectă anumite tehnici de lucru, care, în majoritatea cazurilor, încep prin a disocia imaginea de sunet [3, p. 219].

Audierea este foarte importantă pentru studenții care studiază limbile străine. Capacitatea de a înțelege un mesaj oral, de a participa la o conversație este o competență fundamentală, fără de care nu putem vorbi de învățare de-a lungul vieții. Cu cât educația studenților devine mai înaltă, cu atât nevoia lor de competențe legate de descifrare a mesajului oral crește.

Bibliografie

1. Cuq, J. P., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Franța, 2005.
2. Denimal, A., *Didactisation des documents authentiques*, formare JEDA, Franța, 2016.
3. Guzun, M., *Les nouvelles technologies éducatives utilisées dans l'enseignement/apprentissage du FLE*, Chișinău, 2010.

4. Leybre-Peytard, M., *Décrire et découper la parole 2*, BELC, Paris, 1982.
5. Porcher, L., *Le Français langue étrangère*, Hachette-Education, Paris, 1995.
6. Tagliante, C., *La classe de langue*, CLE International, Paris, 2006.
7. TV5 Monde. Disponibil pe <http://www.tv5monde.com>

LIBERTATEA ACADEMICĂ - ÎNTRE REALITATE ȘI ADEVĂR

Diana DONOAGĂ, lector universitar

Summary

The theme of "academic freedom" comes back when we talk about a crisis in education.

In this article, we want to show that the debate on academic freedom involves redefining the academic environment. Moreover, academic freedom means that teachers have the power to define themselves, but also their responsibility to know how to redefine the challenges faced by education. The emergence of academic freedom, the ability of each member of the institution to fearlessly expose his own opinions and ideas, to participate directly in influencing decisions, is the only way to re-establish education.

Să ne imaginăm, o dată cu Spinoza, că aruncăm o piatră în aer. Nu ar gândi piatra ce se află în aer, că este într-adevăr liberă? Însă pentru noi, cei care am aruncat-o, acțiunea ei a fost determinată de o cauză extremă. La fel e și cu libertatea academică, opoziția ei față de o forță de constrângere este esențială: ea poate fi definită doar în legătură cu autoritatea, fie ea științifică, religioasă, politică sau economică.

În mesajul Premierului Pavel Filip din 2016-10-01 adresat comunității Universității de Stat din Moldova, cu ocazia împlinirii a 70 de ani de la fondarea instituției, se menționează că în retorica universitară se face tot mai frecvent referință la libertatea academică, iar în societate se vorbește despre drepturile cetățenești. Libertatea

academică și drepturile cetățenești fiind pilonii unei democrații autentice și condiții esențiale pentru dezvoltarea unei instituții de învățământ și a unei națiuni. Dar libertatea academică fără educație este riscantă, iar educația fără libertate este zadarnică [4, p.77-82].

Credem că este momentul oportun de reflecție asupra acestor principii.

Indiferent de atitudinea politică și abordarea teoretică pe care o luăm față de mediul academic, constatăm totuși că șchiopătăm, când vine vorba de conceptul de libertate academică. Definiția și relevanța acestui concept rămân problematice: de unde vine libertatea academică, care-i sunt limitele, care-i sunt mizele?

La nașterea sa, în Evul Mediu, de exemplu, libertatea academică simbolizează autonomia profesorilor și clerici ai comunității studenților în comparație cu puterea suveranului, în timp ce în Iluminism garantează caracterul altruist al științei. Cum rămâne cu azi? Academicianul, profesorul universitar, cercetătorul, cadrul didactic de rând, ce este el în lumea de azi?

În fața unor oameni veniți să învețe, nu poți fi un simplu profesor legat de programa analitică, ești un deschizător de drumuri, un incitator, un seducător, orice trebuie ca să îi scoți din amortiție și să le deschizi porțile gândirii personale. Sau dacă cineva face cercetare, nu poate planifica azi 7 idei, că or să-i vină, iar mâine, 5, poftiți raportul. Trebuie să-i dai cadrului didactic un climat de lucru adecvat și să-l gestionezi prin obiective, nu prin sarcini precis stipulate.

După cum putem vedea, dezbateră privind libertatea academică implică o redefinire a mediului academic. Mai mult, libertatea academică înseamnă că, cadrele didactice au puterea de a se defini, dar și responsabilitatea lor de a ști cum să se redefinească în fața provocărilor cu care se confruntă învățământul.

Nu este o coincidență faptul că tema „libertății academice” revine în momentul în care vorbim despre o criză în învățământ. Libertatea academică și viitorul instituțiilor de învățământ par a fi

strâns legate. Orice reflecție asupra libertății academice trebuie, prin urmare, să ia în considerare atât evoluția societății, valorile și puterile acesteia, cât și schimbările profunde pe care instituția de învățământ le suferă ca rezultat.

Fondatorul Universității Libere din Bruxelles, dl VANHERWEGHEM, face o analogie între libertatea academică a cadrelor didactice și libertatea terapeutică a medicilor. Relația profesorului cu elevii ar fi comparabilă cu cea a medicului cu pacientul său. Aceste două relații ar fi într-adevăr structurate prin libertăți / responsabilități similare, legate în special de cunoștințele și aptitudinile dobândite de profesor și medic, precum și de starea de ignoranță relativă în care sunt studenții și pacienții. Avem pe de o parte, medicina extrem de autonomă în alegeri și decizii și, pe de altă parte, predarea și cercetarea, practicate într-o instituție de învățământ [2, p. 4].

În România, autonomia universitară și libertatea academică sunt garantate prin lege, sau, cel puțin, așa ar trebui să fie. Marile voci din mediul academic din România susțin că libertatea profesorului este încă un ideal la care românii visează. În aceste condiții, dacă un profesor român abordează, spre exemplu, o temă, iar acest lucru nu este acceptat de anumite persoane cu funcții de conducere, consecințele pentru cadrul didactic pot fi grave.

Chiar dacă libertatea academică ar trebui să fie garantată în România, una din pârgھیile, prin care se poate pune pumnul în gură unui profesor, este respingerea granturilor pentru proiectele sale de cercetare în cazul în care acesta nu merge în direcția impusă de autorități, blocarea accesului la jurnale academice, pentru a-și publica rezultatele cercetărilor sale și implicit blocarea obținerii de noi grade academice [3, p. 97-104].

Probabil situația cea mai îngrijorătoare, în care libertatea de exprimare a unui profesor este pusă sub un mare semn de întrebare, este întâlnită în domeniul cercetării. Semnalul de alarmă este tras chiar de Andrei Marga, fost ministru al învățământului și Rector la

Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj: „*cercetarea științifică a devenit o industrie și ea se realizează în echipe mari. În astfel de situații se mai poate vorbi de libertate academică la propriu? Nu cumva grupurile de cercetare ajung prin forța lucrurilor să limiteze libertatea academică a unui profesor!?*”.

Libertatea academică ar trebui să protejeze membrii instituției față de presiuni, constrângeri, cenzură, manipulări și persecuții. Singurele constrângeri acceptate fiind de natură științifică și etică. Într-un astfel de climat, confruntarea este de idei și nu de interese politice sau economice și în acest mod, cum este și normal, instituția de învățământ devine un generator de idei, competență și profesionalism, un exemplu de moralitate [2, p. 10].

Autonomia fără libertate academică a condus la crearea unor grupuri de interese care după ce au preluat conducerea s-au osificat și au acționat după principiul comunist „cine nu este cu noi este împotriva noastră”. Cei cu opinii proprii au avut doar două posibilități: fie să le abandoneze și să se adapteze, fie să accepte să fie marginalizați dacă nu chiar îndepărtați.

În acest mod, energii ce ar fi trebuit să fie utilizate în creație au fost consumate în lupte sterile. Absența libertății academice a condus la instituționalizarea ipocriziei, rutinei și dezinteresului.

În primul rând, noțiunea de libertate academică trebuie privită ca o responsabilitate și angajare a indivizilor sau grupurilor într-o instituție situată într-o anumită societate. Astfel, în ansamblu, libertatea academică nu este înțeleasă sau apărută ca un privilegiu, ci ca o **libertate responsabilă**. În al doilea rând, eventuala inversare a libertății / privilegiilor academice nu ar trebui să conducă la supunerea instituției de învățământ, puterilor conexe. Autoritarismul este contraproductiv, pentru că anihilează spațiul de libertate absolut necesar pentru actul creativ pedagogic și cel asociat cercetării. Iar dacă libertatea academică nu este un bastion al cadrelor didactice împotriva societății, atunci instituția de învățământ nu trebuie să fie un instrument al societății cu orice preț [2, p. 6].

Chiar dacă libertatea academică, însăși, este pusă în pericol, prin politizarea cercurilor academice, să nu uităm că ea nu poate exista ca fenomen izolat. Mefiența față de stat nu trebuie să se transforme în demonizarea oricărei structuri guvernamentale consacrată problemelor educației. Prin urmare, sprijinul de la stat trebuie corect negociat. Menționăm aici că așa cum fondurile guvernamentale susțin justiția sau armata, fără să afecteze neutralitatea jurisprudenței sau a deciziei militare, tot astfel statul se poate implica și în stimularea fenomenelor educaționale, fără să încalce spațiul moral al vieții academice.

Prin urmare, nu este definită a priori, nici împotriva, nici în serviciul lui.

La nivel mondial s-au format mai multe organizații care apără drepturile profesorilor a căror libertate academică este încălcată. Una dintre aceste structuri este Discovery Institute, din America, care reunește un număr impresionant de oameni de știință cu proveniențe religioase diferite: creștini, evrei, musulmani și mulți laureați ai premiilor Nobel, care promovează libertatea academică. Mulți dintre profesori ascund însă că sunt membri ai organizației, pentru că ajung să fie dați afară dacă se află acest lucru [1, p. 178-190].

Constatăm deci că sistemul de educație și instituțiile de învățământ au nevoie de un management puternic, top-down, dar care să înțeleagă faptul că libertatea academică este un mijloc de producție specific acestor organizații. Să o creeze instituțional, să o calibreze optim, să recruteze oameni capabili să o folosească, pentru că nu oricine poate face ceva folositor cu libertatea de gândire și creația, așa cum nu toți care bat mingea ajung fotbaliști.

Redarea libertății academice, a posibilității fiecărui membru al instituției de a-și expune fără frică opiniile și ideile proprii, de a participa în mod direct la influențarea deciziilor constituie unica modalitate de renaștere a învățământului.

Bibliografie

1. Barrow, R., *Academic freedom: its nature, extent and value*. *British Journal of Educational Studies*, 57 (2), 2009, pp. 178-190.
2. Johan P.Olsen and Ase Gornitzka, *Comprendre la signification du changement dans la gouvernance de l'université*. Organisation et performances de l'université, in: AIU Horizons fevrier 2006, Vol.11.4-12.1, p. 4,6,10. CARÉ, Jean-Marc, 1983.
3. Socaciu, Emanuel, Vică, Constantin, Mihailov, Emilian, Gibeau, Toni, Mureșan, Valentin, Constantinescu, Mihaela, *Etică și integritate academică*, Editura Universității din București, București, 2018, pp. 97-104.
4. Gremalschi, Anatol, Vremiș, Maria, Vladicescu, Natalia, *Etica și integritatea academică în învățământul general*, Chișinău, 2016), pp.77-82. <http://www.old.gov.md/homepage.php?l=roPIERRA>

FENOMENUL TRANSPOZIȚIEI ÎN CORELAȚIE CU CEL AL OMONIMIEI GRAMATICALE. INTERFERENȚE CU TRANSPOZIȚIA

Angela COPACINSCHI, lector superior

Summary

The translation usually known as transposition marks the evidence of the functional equality among the elements of the nature and the diversity inside the phrase. Summing up these notices we can say that at least the category of adjective has some similarities through semantic-pragmatic characteristics, particularly the ability of subdivision. Semantically, adjectives are used to characterize a noun designating a person or an object in terms of quality. It should be noted that the adjective is not the only way express the quality of an object. French language has multiple ways of highlighting the quality of an object, for example a noun used in postposition towards the determined term, an adnominal complement, a relative sentence.

Cercetarea **omonimiei** necesită a demarca omonimia *gramaticală* de cea *lexicală*. Omonimele gramaticale sau omoformele, identice formal, denotă valori gramaticale deosebitoare. În lucrarea de față ne propunem să examinăm mecanismul și cauzele transpoziției în domeniul adjectivului și al adverbului în limbile română, franceză și italiană: sunt analizate adjectivele transpuse în categoria adverbului, adverbele care trec în clasa adjectivului, substantivele transpuse în categoria adjectivului, adjectivele – în clasa substantivului. Din acest punct de vedere, prezintă interes relația ternară: *conversia – transpoziția – omonimia*.

În acest studiu se va ține cont de dualismul semnului lingvistic din perspectiva funcțională, pornind de la elucidarea esenței transpoziției în raport cu adjectivizarea și adverbializarea, descrise în limba sursă – română și limbile țintă – franceza și italiana. Demersul teoretic, contrastiv și, parțial, cel stilistic constituie direcțiile de investigație, orientate spre a stabili corelația dintre conversie, transpoziție și omonimie.

Disponem de unele materiale care ne permit să observăm fenomenul menționat cu referire la cel al **conversiei** și al **omonimiei gramaticale**. Credem că sunt indispensabile și unele incursiuni privind semnul lingvistic, transpoziția fiind definită adesea drept un transfer al semnului lingvistic în condiții neobișnuite.

În domeniul limbii franceze, obiectul de studiu îl formează atât expresiile V+adjectiv scurt, interpretate ca expresii libere, ce manifestă tendința spre idiomatizare, cât și adjectivele în funcție adverbială.

Abordând formarea adjectivelor în limba franceză, savantul Charles Bally [1, p. 397] evidențiază, alături de *sens* și *structură*, un alt criteriu de diferențiere a adjectivului, și anume *derivarea improprie*. O serie de adjective au fost create prin derivare improprie (conversie) de la următoarele părți de vorbire:

- substantive, mai cu seamă de la cele ce exprimă culoarea:

1. *de culoarea cireșii, de culoarea smântâniei, alb-bej, castaniu;*

2. *cerise, crème, marron;*

3. *ciliegia, crema, marrone;*

• verbe, inclusiv unele moduri nepersonale ale acestora, bunăoară participiile:

1. *rătăcitor, aderent;*

2. *errant, adhérent;*

3. *vagando, aderente* [4, p. 45].

• participii cu valoare adjectivală:

1. *veștezit, rupt;*

2. *fanée, cassée;*

3. *sbiadito, rotto;*

• adverbe:

1. *un homme bien;*

2. *un om bine;*

3. *un uomo buono.*

A se compara exemplele:

1. *Eu am fost nespus de emoționat, nu numai de acest rol ... ci și, mai ales de această persoană [Rachel, atât de nobilă și populară].*

2. *J'ai été fortement touché, non seulement de ce rôle... mais touché surtout de cette personne [Rachel], si noble et si peuple (Michelet).*

3. *Sono rimasto fortemente colpito, non solo di questo ruolo ... ma toccato soprattutto da quella persona [Rachel], così nobile e così di popolo (Michelet).*

O situație similară denotă îmbinările:

1. *O cercetare artistică* (M. Proust).

2. *Une recherche artiste.*

3. *Una ricerca artistica.*

Comparând mostrele de mai sus, remarcăm utilizarea substantivului *peuple*, cu valoare adjectivală, în calitate de parte

omogenă a adjectivului *noble*: *si noble et peuple*. În limba italiană apare sintagma: *così nobile e così di popolo*, iar în limba română situația diferă, întrebându-se două adjective: *atât de nobilă și populară*.

De notat substantive folosite ca adjective invariabile, cărora în română și italiană le corespund îmbinările *de culoarea cireșii*, respectiv *di colore dei ciliegi* :

1. *Rochii de culoarea cireșii.*
2. *Des robes cerise.*
3. *Abiti di colore dei ciliegi.*

De asemenea, ca rezultat al transpunerii substantivelor prin derivare improprie, apar adjectivele ce desemnează culoarea:

1. *de culoarea cireșii, maro, portocaliu;*
2. *cerise, marron, orange;*
3. *ciliegia, marrone, arancio.*

Comparați:

1. *costum maro, rochie gri, culoare oranj;*
2. *costume brun, habit gris, orange;*
3. *vestito marrone, abito grigio, arancione.*

Iată câteva exemple concludente în care sesizăm dificultăți la redarea nuanțelor de culori în idiomurile studiate:

1. *Cette année, la mode était des couleurs jaunes, vieux rose, violet d'évêque, scabreuse et vert d'eau* (M. Barriès).
2. *În acest an, au fost în vogă culorile galbenă, trandafirică pală?, violetă, de nuanța mantiei episcopale, și verde.*
3. *Quest'anno la moda era giallo, rosa polveroso, viola vescovo, acqua scabroso e verde.*

De remarcat unele adjective, care, deși provenite de la substantive, nu sunt invariabile, ci se acordă, asemenea adjectivelor calitative, cu substantivele determinate:

1. *des succès monstre* sau *des succès monstres*;
2. *succes monstreu*;
3. *successo monstruoso.*

Și în română sunt posibile cazuri similare: *lovitură-șoc, succes-monstru*.

După sens, adjectivele denotă, în funcție de situație și context, o caracteristică esențială:

1. *La poésie lyrique ↔ la poésie épique.*

2. *Poezia lirică ↔ poezia epică.*

3. *Poesia lirica ↔ poesia epica.*

1. *La géométrie plane ↔ la géométrie dans l'espace.*

2. *Geometria plană ↔ geometria în spațiu.*

3. *Geometria piana ↔ geometria nello spazio.*

1. *Călătoria prezidențială-călătoria Primului ministru.*

2. *Le voyage présidentiel ↔ le voyage du Premier ministre.*

3. *Viaggio presidenziale ↔ Viaggio del Primo ministro.*

În limbile română și italiană, partea de vorbire analizată dezvăluie aceeași funcție.

Menționăm adjectivele denominative din limba franceză, terminate în -u, derivate prin sufixare de la substantivele ce denumesc obiecte concepute în mod natural, ca părți constitutive ale altor obiecte. Acestea, de regulă, sunt clasificate conform ordinii lor de apariție într-un dicționar invers:

1. *Barbu, griffu, touffu, feuillu, poilu, velu, chevelu, joufflu, mamelu, goulu, charnu, cornu, crépu, lippu, ventru, pansu, fessu, ossu, bossu, moussu, moustachu, branchu, têt, pointu.*

Acestora le corespund în limba română adjectivele în -os, -ut, -at:

2. *barbu – bărbos, têt – căpos, charnu – cărnos, bossu – ghebos, cocoșat, langu – limbut, pointu – punctat, oreillu – urechiat.*

3. În limba italiană, au ca echivalente adjectivele în -oso, -uto, -ello, -ento:

3. *furioso – furios, barbuto – bărbos, cespuglioso – tufos, frondoso – frunzos, peloso – păros, cicciettello – grăsuț, goloso – avid, carnosu – cărnos, cornuto – cornorat, corpulento – corpulent,*

panciuto – pântecos, ossuto – osos, muschioso – acoperit cu mușchi, baffuto – mustăcios.

Să examinăm mostrele:

1. „*Les Athéniens sont barbus – Eusèbe n’as pas de barbe – Donc Eusèbe n’est pas un Athénien*” .

2. *Atenienii sunt bărboși – Eusèbe nu are barbă – Deci Eusèbe nu este un atenian.*

3. *Gli Ateniesi sono barbuti – Eusebio non ha la barba – Così Eusebio non è un ateniense* [5, p. 106].

Exemplele citate formează un silogism a cărui validitate se bazează pe echivalența semantică a expresiilor:

1. *a avea barbă și a fi bărbos;*
2. *avoir une barbe și être barbu;*
3. *avere una barba essere barbuto.*

Limba franceză actuală posedă o multitudine de adjective de acest tip, apte de a exprima sau a realiza o semnificație a virtualității (?):

1. *barbu, bossu, moustachu;*
2. *bărbos, cocoșat, mustăcios;*
3. *barbuto, baffuto, sgorbio,*

sau caracterul intensiv al unei părți raportate la întreg:

1. *ventru, pansu, fessu;*
2. *pântecos, grăsulean, șoldos;*
3. *panciuto, cicciotello, con coscie grandi* [5, p. 280].

Ni se pare că nu sunt productive adjectivele de felul:

1. *oreillu, brassu, jambu, langu;*
2. *în română le-ar corespunde: urechiat, limbut;*
3. *orecchiuto, linguacciuto* etc., a căror frecvență, de exemplu, în franceză, este extrem de redusă.

Și în limba română se atestă exemple similare: astfel substantivele **cap** și **șold** constituie baza derivațională a adjectivelor **căpos** și **șoldos**, care semnifică, respectiv „cu un cap mare” și „cu șolduri proeminente”. Frecvența acestora este scăzută.

Un număr important de adjective în *-eux* sunt de asemenea formate de la substantivele care denotă componenta SN₁ în construcția SN₀ + **avoir** + SN₁. Sintagma atributivă echivalează semantic cu structura **avoir** + SN₁, în care substantivul SN₁ reprezintă radicalul adjectivului în funcție de atribut:

1. *La tige est épineuse = La tige a des épines.*
2. *Tulpina este spinoasă = Tulpina are spini.*
3. *Il fusto è spinoso = Il fusto ha spine.*

Adjectivele de felul:

1. *boutonneux, nouveaux, goitreux, écailleux, fièvreux;*
2. *coșuros, noduros, gușat, solzos, febril* etc. redau același raport ca și substantivul *épine / mă răcine, spin / spine* cu adjectivul *épineux / spinos / spinoso*.

În limba italiană semnalăm echivalentele:

4. *brufoloso, nodoso, gozzoso, squamoso, febbrile.*

Echivalență semantică nu comportă doar adjectivele sau substantivele unite printr-un raport derivativ. Raportul partitiv poate să nu fie exprimat prin **avoir** + SN₁, ci să se preteze unei parafrazări, prin intermediul îmbinării atributive ce inserează adjectivul, chiar dacă lipsește legătură morfologică cu substantivul SN₁ [3, p. 301]:

1. *n' avoir pas (encore) de barbe = être imberbe;*
2. *a nu avea (încă) barbă = a fi fără barbă;*
a nu avea barbă = a fi imberb;
3. *non avere (ancora) la barba = essere imberbe;*

1. *n' avoir pas / plus de cheveux = être chauve.*

În limba română:

2. *a nu avea păr = a fi chel.*

În limba italiană:

3. *non avendo i capelli = è calvo.*

Adjectivele relative inapte a desemna calități nu au grade de comparație. Cu toate acestea, li se poate atribui semnificația calitativă și, drept consecință, ele devin capabile să exprime gradele de comparație:

1. *Atends un peu : à quatre ans, tu seras peut-être plus bourgeois que moi !* (Martin du Gard)

2. *Așteaptă puțin : la patru ani tu vei fi poate mai burghez decât mine!*

3 *Aspetta poco: a quattro anni tu sarai, forse più borghese di me!*

Adjectivele relative cu valoare terminologică, ce indică, de obicei, o însușire permanentă nu se schimbă gradual și nu sunt folosite în predicatul nominal, cum ar fi:

1. *metalurgic, textil, chirurgical, geologic, federal;*

2. *métallurgique; textile; chirurgical, géologique, fédéral;*

3. *metallurgico; tessile; chirurgico, geologico, federale.*

Iată un exemplu concludent:

1. *Tartarin et Tarascon connut alors une autre Algérie non moins cocasse et formidable, l'Algérie des villes, processive et avocassière* (A. Daudet).

2. *Tartarin și Tarascon cunoscuse atunci o altă Algeria, nu mai puțin comică și formidabilă, Algeria orașelor, a proceselor și a avocaților.*

3. *Tartarin e Tarascon conobbe allora un'altra Algeria meno divertente e formidabile, l'Algeria delle città, dei processi e degli avvocati.*

Este de menționat că numai unele adjective trec în categoria adverbului. Rezultatele cercetării noastre, pe lângă valoarea lor practică (recomandări referitoare la ortografierea adverbilor, întocmirea dicționarelor), ar avea și o importanță teoretică în ceea ce privește determinarea mai precisă a apartenenței cuvântului la diferite părți de vorbire, la definirea cuvântului, a conversiei ca fenomen lingvistic.

Ne propunem să elucidăm, în primul rând, factorii esențiali ce condiționează trecerea substantivelor și adjectivelor în categoria adverbilor. Vom releva grupele de substantive care capătă valoare

adverbială și criteriile ce permit a delimita construcțiile (prepoziție +substantiv) adverbializate de cele neadverbializate.

Ținem să observăm că și unele adjective și substantive trec în categoria adverbului. Autorii *Gramaticii academice a limbii române* consideră fenomenul în cauză ca unul eminent sintactic: anumite forme ale adjectivelor și participiilor, uneori și ale substantivelor se transformă în adverbe numai prin schimbarea întrebuițării lor [6].

Potrivit altor opinii, acesta ar fi un fenomen stilistic sau sintactico-stilistic. Credem că trecerea substantivelor fără prepoziție în categoria adverbilor reprezintă un proces lexico-gramatical de formare a cuvintelor [Motivați!!]. În continuare vom încerca să analizăm, în măsura în care ne permite spațiul relativ redus, funcția unor substantive adverbializate, care, înainte de a trece în categoria adverbilor de mod, au fost la origine comparații sau construcții prepoziționale [2, p. 78].

În baza criteriilor *logico-semantic, morfologic și sintactic*, vom examina relația adjectivului cu substantivul, verbul și adverbul în limbile română, franceză și italiană, vom demonstra natura gramaticală a adjectivului, ținând cont de *specificul gramatical și logico-semantic* al clasei vizate în relație cu cea a substantivului, a verbului și a adverbului.

În idiomurile comparate, unele adverbe trec în categoria adjectivului, ca în exemplele:

1. *El cântă bine* – *Un om bine.*
2. *Il chante bien* – *un homme bien.*
3. *Lui canta bene* – *un uomo per bene.*

În concluzie putem considera acest transfer drept un fenomen stilistic sau sintactico-stilistic.

Bibliografie

1. BALLY, Ch., *Obșciaia lingvistica i voprosi frantuzscogo iazîca*, Vîschaia școla, Moscova, 1955.
2. COTELNIC, F., *Adverbializarea numelui*, Chișinău, 1968.

3. FREI, H., *La grammaire des fautes*, Editions Nathan, Paris, 1982.
4. GRANDE DIZIONARIO, Mondadori, Milano, 1990.
5. ZINGARELLI, N., *Dizionario della lingua italiana*, Mondadori, Milano, 1973.
6. [<https://www.google.com/search?q=Gramatica+academica+a+limbii+rom%C3%A2ne&oq=Gramatica+academica+a+limbii+rom%C3%A2ne&aqs=chrome..69i57.10427j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>].

METODE EURISTICE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA-EVALUAREA LIMBII FRANCEZE

Anastasia SAVA, lector universitar

Summary

The new didactic methodology of the process teaching-learning-evaluation of French language emphasizes certain aspects of modernization and improvement of didactic methods:

- *to emphasize the heuristic character of activism and creativity of teaching / learning methods;*
- *to ensure the dynamic and open character of the methods;*
- *to diversity the methods;*
- *to highlight character of the practical – formative methods.*

Pentru a asigura efectul performativ al metodei euristice în dezvoltarea comunicării orale și a gândirii creative în limba franceză, profesorul va realiza o lecție dinamică, formativă, motivantă, reflexivă, creativă. Doar așa se poate vorbi în prezent în didactica limbilor străine de predare/învățare euristică. **Predarea**, din perspectiva didacticii moderne, reprezintă o activitate de comunicare [7, p. 18]. Ea este percepută ca o activitate atât relațională, cât și conștientă, după cum precizează *Ch. Puren* [6, p. 57] este „punerea în practică de către profesor a unui ansamblu coerent de principii explicite, în particular pedagogice, lingvistice și psihologice.

Introducerea metodelor euristice în activitatea de predare face explicită dovada realizării lecțiilor cu accent pe organizare și

conducere a proceselor de învățare, ceea ce implică un complex de funcții sau acțiuni de proiectare, organizare, orientare și dirijare, comunicare și stimulare, control și evaluare, de ameliorare, de cercetare și inovare a procesului de învățământ.

De fapt, un profesor face apel la metode care îi permit să parvină la rezultatele prevăzute pentru procesul de predare, pentru că acestea sunt considerate, după Ch. Puren, ca „un ansamblu de procedee și tehnici ce vizează să dezvolte la cei ce învață un comportament sau o activitate determinată”. Această activitate trece prin achiziționarea diferitor competențe de către cel ce învață.

La fel, un rol important în asigurarea efectului performativ al metodei euristice în dezvoltarea comunicării orale și a gândirii creative în limba franceză îl deține acțiunea de *învățare*, indispensabilă procesului de achiziționare a cunoștințelor. În ultima perioadă, după numeroase cercetări în domeniu, procesul învățării și-a schimbat reprezentările, fiind privită ca „un proces de schimbare a comportamentului individual, ca urmare a trăirii unei noi experiențe proprii” [2, p. 11], indispensabil asigurată de acțiunile metodelor euristice.

După savantul rus Hutorskoi A.V., învățarea euristică, concept pe care îl găsim în teoria sa despre didactica euristică, are ca scop descoperirea posibilităților individuale ale studentului și profesorului cu ajutorul activităților de învățare create de ei [8, p. 45], unde distinge câteva principii ale învățării euristice:

- Scopul fiecărui student.
- Alegerea unei traiectorii individuale de învățare.
- Productivitatea învățării.
- Situativitatea învățării.
- Reflectarea învățării.

Metodologia euristică se prezintă ca un arbore ce distinge în prezent diverse forme didactice particulare, pe care literatura de specialitate le califică drept metode euristice utilizate în predarea/învățarea limbii franceze, și anume :

1. Conversația euristică.
2. Problematizarea.
3. Învățarea prin descoperire.
4. Brainstorming.
5. Metoda proiectului.
6. Sinectica.

Aceste metode și tehnici sunt destinate să influențeze dezvoltarea capacităților creative ale gândirii, prin provocare, incitare la întrebări, stimularea intereselor, implicare, formarea de atitudini etc. Astfel, elementul comun al acestor forme este stimularea activității proprii, independente ale studenților și situarea profesorului în noi ipostaze, de partener în dialog, consultant, persoană-resursă pentru organizarea activității elevilor, mediator al învățării, tutore, stimulator al cercetării.

Dacă e să analizăm succint aceste tehnici de instruire euristică, atunci vom începe cu **conversația euristică**, care este o formă primară a metodei euristice și constă într-un dialog unde profesorul îi determină pe studenți să găsească rezultatul dorit printr-o serie de întrebări puse cu abilitate, care să ducă la descoperirea a ceea ce se dorește să se afle.

În cadrul orelor de limbă franceză, conversația euristică este utilizată pe larg, deoarece presupune un dialog continuu dintre profesor și student și permite reactualizarea cunoștințelor achiziționate anterior.

Pentru a fi autentic, dialogul didactic, după Albușescu I., trebuie:

- Să ofere studenților mai multă libertate de inițiativă, de căutare și descoperire.
- Să solicite inteligența productivă, spontaneitatea și curiozitatea studenților.
- Să solicite schimbul de informații și manifestarea spiritului critic.

- Să asigure participarea efectivă a studenților la toate fazele elaborării cunoștințelor.
- Să solicite operațiile fundamentale ale activității mintale (analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea).
- Să lase studentului grija de a aduna și ordona elementele necesare soluționării sarcinii.
- Să permită studentului să pună, la rândul său, întrebări profesorului și colegilor săi.
- Să antreneze studenții în evaluarea soluției elaborate.

Astfel, metoda va fi eficientă și va da rezultate și nu va reprezenta doar o suită de întrebări/răspunsuri [1, p. 126].

O altă tehnică de instruire euristică este **problematicizarea sau situația-problemă**. După Selevko G.C., situația-problemă poate fi creată la toate etapele învățării: explicare, consolidare, evaluare. Profesorul crează o situație-problemă, o propune studenților spre soluționare, organizează căutarea. În așa mod studentul devine subiect al cunoașterii sale și, ca rezultat, își formează cunoștințe noi. La crearea situațiilor-problemă, profesorul va ține cont de alegerea celor mai actuale sarcini, tematici, de crearea întrebărilor concrete, relatarea diverselor puncte de vedere.

Astfel, pentru a soluționa problema, este necesar de a elabora o schemă care ar permite atingerea scopului.

De exemplu, avem următoarea situație-problemă: „*La nourriture végétarienne est saine*”.

Pentru a aduce argumentele sale pro sau contra, mai întâi de toate studentul va purcede, conform unei scheme pe care o propunem, la elucidarea sensului expresiei, făcând diverse investigații, căutând în diverse surse, făcând apel la cunoștințele care deja le posedă, gândind creativ pentru a soluționa această situație.

Pentru cursul de limbă franceză, această schemă ar putea îmbunătăți caracterul investigativ și motivațional al studenților în

căutarea informațiilor și dezvoltarea capacităților comunicative și de gândire creativă.

Brainstorming-ul sau *asaltul de idei* reprezintă o aplicație a dialogului euristic al lui Socrate cu o largă utilizare a mecanismului asociațiilor libere ale colectivului creativ și totodată crearea unei anumite scări psihoeuristice a unui microclimat optim pentru învățare prin creație [5, p. 136]. Este o metodă de stimulare a creativității pentru generarea în mod spontan și în flux continuu a ideilor, soluțiilor noi, originale, pentru rezolvarea situațiilor problemă. Bontaș I. susține că este o metodă de confruntare și omologare a ideilor, soluțiilor descoperite în grup [2, p. 180].

Osborn A. propune cinci reguli de bază în organizarea unei ședințe de brainstorming [3, p. 113]:

Regula 1: prezentarea ideilor trebuie să aibă loc într-o atmosferă de libertate totală. Nu se permite de a interzice vreo idee, chair și cele mai bizare, lipsite de sens.

Regula 2: nu trebuie să se emită nici o observație critică.

Regula 3: animatorul trebuie să-i incite pe participanți la dialog.

Regula 4: participanții sunt încurajați să reia ideile altora, pentru a propune altele noi.

Regula 5: toate ideile trebuie notate fără niciun comentariu.

Avantajele brainstormingu-lui ar fi următoarele:

- Obținerea rapidă și ușoară a ideilor noi și a soluțiilor de rezolvare.

- Stimulează participarea activă a membrilor.
- Dezvoltă creativitatea, spontaneitatea, încrederea în sine.
- Dezvoltă abilitatea de a lucra în echipă.

Astfel, strategiile de învățare influențează stilul de predare adoptat. Profesorul, mediator, îl face pe student să participe activ la construirea cunoștințelor proprii. Iar pe lângă rolul de expert al conținutului, îi revine și cel de expert al procesului.

Cât privește cel de-al treilea aspect al procesului educațional – **evaluarea**, putem spune că este o acțiune indispensabilă activității de predare/învățare. La nivelul studierii limbii franceze sub aspect comunicativ, putem vorbi de o evaluare continuă/formativă care se realizează pe tot parcursul activității de instruire, oferindu-ne un feedback privitor la eficiența metodelor didactice utilizate. Valoarea evaluării formative în cadrul lecției de limbă franceză, unde poate fi demonstrat efectul performativ al metodei euristice în dezvoltarea comunicării orale și a gândirii creative, constă în formarea permanentă, continuă a competențelor de comunicare orală și gândire creativă a studenților în această direcție.

Bibliografie

1. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M., *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică*, Polirom, Iași, 2000.
2. BONTAȘ, I., *Pedagogie*, Ed. All, București, 2001.
3. BOUILLERCE, B., CARRE, E., *Cum să ne dezvoltăm creativitatea*, Polirom, Iași, 2002.
4. PATRAȘCU, D., *Tehnologii educaționale*, Tipografia centrală, Chișinău, 2005.
5. PATRAȘCU, L., PATRAȘCU, D., *Fundamentele metodelor active, în Tehnologii educaționale moderne*, vol. IV, Liceum, Chișinău, 1996.
6. PUREN, CH., *Histoire des methodologies de l'enseignement des langues*, 1990.
7. SADOVEI, L., PAPUC, L., COJOCARU, M., *Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală*, UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2009.
8. ХУТОРСКОЙ, А.В., *Современная дидактика*, Санкт-Петербург, 2001.
9. ПАССОВ, Е. И., *Содержание иноязычного образования как методическая категория. // Иностранные языки в школе*, Москва, №.6, 2007, с. 13-22.

CUPRINS

FACULTATEA ARTE PLASTICE ȘI DESIGN

ARBUZ-SPATARI Olimpiada PARTICULARITĂȚILE/ TIPOLOGIA PERSONALITĂȚII CREATOARE (PROFESOR/ ELEV/ STUDENT) ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC	3
ROȘCA-CEBAN Daniela, ARBUZ-SPATARI Olimpiada APORTUL STAGIULUI DE PRACTICĂ MUZEISTICĂ ÎN PROCESUL DEZVOLTĂRII IMAGINAȚIEI CREATIVE	17
AJDER Ecaterina SIMBOLISMUL ÎN ARTA PLASTICĂ	27
RĂILEANU Veronica ASPECTELE SCENOGRAFICE ÎN ORGANIZAREA INTERIOARĂ ȘI FUNCȚIONALĂ A SPAȚIULUI DE INTERIOR	32
BLIUC Ghenadii ILUMINAREA DECORATIVĂ ÎN INTERIOR	40
GRAMA Vasile ASPECTE EVOLUTIVE ALE TAPISERIEI ARTISTICE ÎN SEC. XX	44
SPĂTARU Rodica DESIGNUL ILUMINĂRII CA ASPECT ARTISTIC AL DECORĂRII SPAȚIILOR INTERIOARE	52
URSACHI Rodica NOȚIUNI ȘI CONCEPTE CARACTERISTICE PSIHOLOGIEI ARTISTICE	60
URSACHI Rodica TRASEUL ARTISTIC ÎN CREAȚIA PICTORULUI ION ANDREESCU	69
BRIGALDA Eleonora, MARIAN Ana DIMENSIUNI PSIHOLOGICE ÎN CREAȚIA SCULPTORULUI IOAN GRECU	75
BRIGALDA Eleonora, MARIAN Ana NUDUL ÎN CREAȚIA SCULPTORULUI ION BOLOCAN, ABSOLVENT AL FACULTĂȚII DE ARTE PLASTICE ȘI DESIGN A UPS „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU	80
MOISEI Ludmila COVORUL TRADIȚIONAL – ELEMENT DIN MATRICEA ETNO-CULTURALĂ A POPORULUI ROMÂN	85

MOKAN-VOZIAN Ludmila CONTINUUMUL SPAȚIO-TEMPORAL ÎN ARTĂ ȘI ȘTIINȚĂ	96
ЕТСО Irina VALORIFICAREA MEȘTEȘUGURILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL CU PROFIL ARTISTIC	106
ПОСТОЛАКЕ Ана-Мария ПЕРСПЕКТИВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ТРУДОУСТРОЙСТВА ПОСЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА	111
СЮВАНУ Iraida NATURA STATICĂ ÎN CREAȚIA LUI DIMITRIE PEICEV	118
ШУГЖДА Светлана ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОЙ ГЛИНЯНОЙ ИГРУШКИ	122
СОЈОСАНУ Elena, ARBUZ-SPATARI Olimpiada ASPECTELE V ESTIMENTAȚIEI FEMININE SECOLUL XX, ANII 1970-1990	129
MIRZA Iulia ARHITECTURA PARAMETRICĂ ÎN INTERIORUL MODERN	139

FACULTATEA LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE

ȘCHIOPU Lucia A REFLECTIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE	145
VASILACHE Andrei THE INNOVATIVE APPROACHES AND TECHNIQUES OF TEACHING THE NEW VOCABULARY OF ENGLISH TO STUDENTS	150
СЕВАН Valeriu НОМИНАТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ С СИНКРЕТИЧНОЙ СЕМАНТИКОЙ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА	154
BALTAG Veronica INTEGRATING INDIGENOUS CULTURES INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING	159
BUDNIC Ana, SMOCHIN Olga A STYLISTIC APPROACH TO TEACHING LITERATURE	170
COVALIOV Olga FAMILY'S STRUCTURE AND VALUES IN MODERN SOCIETY	175

SAGOIAN Eraneac, SAGOYAN Agunik WAYS OF PRESENTIG THE MEANING OF NEW ITEMS AT THE PRE-INTERMEDIATE LEVEL	179
GRECU Jana TRANSLATING POETRY: THEORY AND PRACTICE	183
TATARU Nina, PLESCENCO Galina EXPLORING THE LANGUAGE OF POETRY	188
CRAVCENCO Tatiana TENDENCIES OF WORD-FORMATION IN MODERN ENGLISH	196
NAZARU Cristina AN OVERVIEW OF MALL	201
CARACAȘ Olimpia THE MANIFESTATION OF ASSIMILATION IN ENGLISH	207
DENISOV Emilia ENTWICKLUNG DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ DURCH UNTERRICHTSSPIELE. RATSCHLÄGE FÜR DAS SCHULPRAKTIKUM	212
TIOSA Iuliana EIN ÜBERBLICK ÜBER WISSENSCHAFTLICHES ARBEITEN MIT SCHWERPUNKT AUF ABSTRACT, BERICHT UND BIBLIOGRAFIE	217
LUPAȘCU Lilia DIE VIELFÄLTIGKEIT VON MEDIENBEGRIFFE UND DEREN ROLLE IM DAF-UNTERRICHT	224
SOLCAN Angela INTERACTION ET DISCOURS AUTONOME ET FLEXIBLE DANS LA CLASSE DE LANGUE	232
BULAT Ana EVALUAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE ORALĂ A STUDENȚILOR	240
DONOAGĂ Diana LIBERTATEA ACADEMICĂ - ÎNTRE REALITATE ȘI ADEVĂR	247
COPACINSCHI Angela FENOMENUL TRANSPOZIȚIEI ÎN CORELAȚIE CU CEL AL OMONIMIEI GRAMATICALE. INTERFERENȚE CU TRANSPOZIȚIA	252
SAVA Anastasia METODE EURISTICE ÎN PREDAREA- ÎNVĂȚAREA-EVALUAREA LIMBII FRANCEZE	261