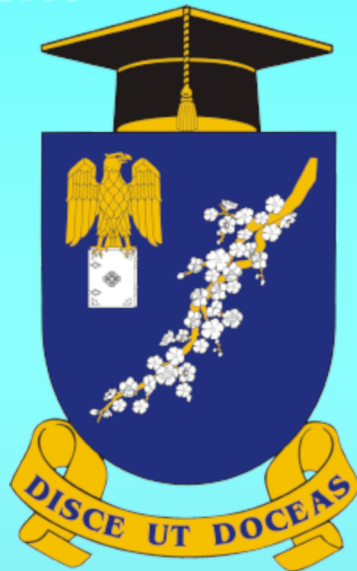


**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL
REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**



**Probleme ale Științelor
Socioumanistice și Modernizării
Învățământului**

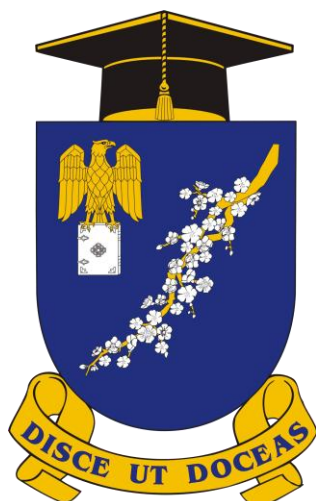
MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

Seria XXII

Volumul IV

Chișinău 2020

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



PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Materiale

*CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ
„PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI”
8-9 OCTOMBRIE 2020*

Seria XXII

Volumul IV

Chișinău, 2020

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Culegere tematică

**PROBLEME ale ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE și MODERNIZĂRII
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ ANIVERSARĂ
80 de ANI AI UNIVERSITĂȚII PEDAGOGICE DE STAT „ION CREANGĂ” din
CHIȘINĂU**

COORDONARE ȘTIINȚIFICĂ:

Igor RACU, prorector pentru Știință și Relații internaționale, dr. habilitat în psihologie, profesor universitar

Silvia CHICU, șef Secție Cercetare și Relații internaționale, dr., conf. univ.

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Vîrlan Maria, conf. univ., dr., decan interimar, facultatea de Psihologie și PPS

Topor Gabriela, conf. univ., dr., decan interimar, facultatea de Filologie și Istorie

Sadovei Larisa, conf. univ., dr., decan, facultatea de Științe ale educației și Informatică

Simac Ana, conf. univ., dr., decan, facultatea Arte plastice și Design

Solcan Angela, conf. univ., decan interimar, facultatea Limbi și Literaturi străine

Matieț Violeta, conf. univ., dr., redactor literar

Mihai Benzari, Sergiu Banari Design și redactare computerizată

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățămîntului", conferință științifică internațională (2020 ; Chișinău). Materiale conferinței științifice internaționale "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățămîntului", 8-9 octombrie 2020, Seria 22 : [în vol.] /

coordonare științifică: Igor Racu, Silvia Chicu ; colegiul de redacție: Vîrlan Maria [et al.]. –

[Chișinău] : S. n., 2020 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-46-449-9.

Vol. 4. – 2020. – 323 p. : fig., fot. color, tab. – Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep.

Moldova, Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. –

Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-453-6.

082:378=00

P 93

Cuprins

SOLCAN Angela LE SAVOIR MÉTHODOLOGIQUE POUR RÉDIGER UN TEXTE SCIENTIFIQUE EN EXPLOITANT LES NOUVELLES TECHNOLOGIES.....	7
TIOSA Iuliana WICHTIGE TIPPS BEIM SCHREIBEN EINES REFERATS.....	14
NAZARU Cristina THE IMPORTANCE OF CLASSROOM MANAGEMENT IN THE ONLINE ENVIRONMENT.....	17
CELPAN-Patic Natalia DE LA COMPETENȚĂ SPRE PERFORMANȚĂ: ABORDARE INTERDISCIPLINARĂ.....	20
GUZUN Maria LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE: UN NOUVEAU PARADIGME POUR LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE.....	25
КОМИНАРЕЦ Татьяна ЛИДЕРСТВО КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ.....	29
ФИНИЮК Виктор ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.....	34
BORDEI Irina UNA VISIONE COSTITUTIVA DELLA GLOTTODIDATTICA- L'AMICIZIA TRA LA SCIENZA DEL LINGUAGGIO E L'EDUCAZIONE PLURILINGUE	37
GOGU Tamara WE STUDY MINOR WAYS OF WORD FORMATION.....	41
HERȚA Lilia THE STUDY OF PROVERBS AND SAYINGS FROM THE POINT OF VIEW OF TRANSLATION.....	52
CHISELIOV Victor ZUR KONSTRUKTIONSGRAMMATISCHEN BEDEUTUNG DER MERHWORTEINHEIT „WIE AUCH IMMER“.....	56
USATÎI Larisa PARTICULARITĂȚILE FONOLOGICE ALE SISTEMULUI VOCALIC AL LIMBII ENGLEZE.....	62
BUDNIC Ana STYLISTIC APPROACH TO TRANSLATION.....	67
RUGA Ecaterina THE IMPACT OF CONSCIOUS EMOTIONAL STATES ON LANGUAGE LEARNING.....	73
DONOAGĂ Diana LIBERTATEA ACADEMICĂ – ORIENTĂRI, LĂMURIRI, JUSTIFICĂRI.....	77
CARACAȘ Olimpia STRESSED AND UNSTRESSED SYLLABLES IN ENGLISH.....	80
COPACINSCHI Angela TRANSPOZIȚIA ÎN DOMENIUL ADVERBULUI ÎN LIMBILE ROMÂNĂ, FRANCEZĂ ȘI ITALIANĂ.....	83
TATARU Nina TEACHING READING FICTION.....	87
CRAVCENCO Tatiana INNOVATIVE TEACHING OF ENGLISH IDIOMATIC EXPRESSIONS FOR EFL STUDENTS.....	91
BALTAG Veronica TIPS FOR READING EXTENSIVELY.....	97

МУСИЕНКО Виктория ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	100
ЗАЙЦЕВА Валентина ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	102
МИНЯЙЛО Светлана ХРИСТИАНСКАЯ ШКОЛА КАК УЧЕБНО - ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА.....	106
КОЧА Инна ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	111
ALDAWOOD Danielle Marie A FREIREAN RE-IMAGINING OF THE TRANSFORMATIONAL MODEL OF HUMAN RIGHTS EDUCATION.....	115
MELNICIUC Radu FAȚA ȘI REVERSUL CUVÂNTULUI ÎN RACCONTI ROMANI DE ALBERTO MORAVIA	129
DUHLICHER Olga PROBLEM-BASED LEARNING: BENEFITS AND CHALLENGES FOR LEARNERS IN THE ESP CLASSROOM	132
SÎRGHI Angela DEZVOLTAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ADULȚI UTILIZÂND ÎNVĂȚAREA LA DISTANȚĂ	137
MARDARI Alina CREATING A COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING ENVIRONMENT FOR IMPROVING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	140
PETRICIUC Lilia DEVELOPING LANGUAGE AND CULTURAL AWARENESS THROUGH LITERATURE IN EFL.....	144
BULAT-GUZUN Ana LE MANUEL NUMÉRIQUE INTERACTIF EN CLASSE DE FLE..	149
DENISOVA Emilia METODISCHE ASPECTE DER AUSBILDUNG VON DEUTSCHLEHRER	152
ȘCHIOPU Lucia THE ROLE OF ICT IN STUDENT CENTERED LEARNING.....	155
GOLUBOVSKI Oxana THE MODEL AND STRUCTURAL COMPONENTS OF A TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE	159
PETRICIUC Lilia, GRĂDINARI Galina INCIDENTAL VOCABULARY ACQUISITION THROUGH EXTENSIVE READING: A REVIEW	165
Culea Uliana USO DELL'INTERNET NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA	170
BOLDUMA Veronica IL RUOLO DELLA COMPETENZA VERBALE NEL PROCESSO D'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA.....	175
SAGOIAN Eranec, SAGOYAN Agunik ENCOUNTERING DIFFICULTIES IN TEACHING PRONUNCIATION AND SPELLING	178

SURUGIU Dorina COMPETENȚA INTERCULTURALĂ LA ORELE DE „CULTURA ȘI CIVILIZAȚIA SPANIEI”: METODEDE ȘI STRATEGII DIDACTICE.....	180
AVORNICESĂ Natalia IMPLICATIONS DIDACTIQUES DU TEXTE POÉTIQUE EN CLASSE DE FLE.....	184
SAVA Anastasia LA CARTE HEURISTIQUE – UN OUTIL PEDAGOGIQUE CREATIF...	190
GRECU Jana POVEȘTILE TERAPEUTICE ȘI ROLUL LOR ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI.....	194
КОНОВАЛ Алесандр Андреевич, ТУРКОТ Татьяна Ивановна ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ	198
СТРЕБНАЯ Ольга Владимировна , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ВЕРА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	201
ТУРКОТ Татьяна ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕВЕНТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.....	205
ЧИКАЛОВА Татьяна Григорьевна КОМИКСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	209
SOLOKHOVA Irina ИГРУШКИ ДЛЯ ДИПЛОМАТОВ. ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	212
МОКАН-ВОЗИАН Ludmila ASPECTE INTERACTIVE ȘI INTERDISCIPLINARE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI PLASTICE.....	219
GRAMA Vasile IMAGINEA UMANĂ - UNUL DIN FACTORII DE BAZĂ A EDUCAȚIEI PLASTICE ÎN CADRUL FACULTAȚILOR DE ARTE VIZUALE	224
GHEORGHÎĂ Cezara REPERE PSIHOPELAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ARTISTICE.....	228
ARBUZ-SPATARI Olimpiada METODOLOGIA ELABORĂRII COMPOZIȚIILOR CREATIVE ÎN CADRUL CURSULUI DE ARTA TEXTILĂ – IMPRIMEU ARTISTIC.....	232
ROȘCA - СЕВАН Daniela DEZVOLTAREA IMAGINAȚIEI CREATIVE PRIN DISCIPLINA UNIVERSITARĂ PICTURA DECORATIVĂ PE STICLĂ.....	237
МОИСЕИ Ludmila VALORIFICAREA MOTIVELOR ORNAMENTALE TRADIȚIONALE ÎN ARTA CONTEMPORANĂ.....	241
МОКАН-ВОЗИАН Ludmila, BRÎNZĂ Evghenii ROLUL INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN CREAREA LUCRĂRILOR DE ARTĂ CONTEMPORANĂ.....	246
AJDER Ecaterina PÂSLA ÎN ARTA TEXTILĂ MODERNĂ.....	250
RĂILEANU Veronica SEMNIFICAȚIA PSIHOLÓGICĂ ȘI REZONANȚA AFECTIVĂ A CULORII ÎN AMENAJAREA INTERIORULUI	254

SPATARU Rodica TANGENȚIALITATEA CROMATICII ȘI A FACTORULUI DE INFLUENȚĂ ÎN FORMAREA DESIGNUL INTERIOR.....	257
MIRZA Iulia TERASELE – SPAȚII EXTERIOARE ALE CAFENELILOR.....	263
RUSU Marinela VIZIUNEA ARTISTICĂ ȘI COMUNICAREA – CREATORUL ȘI MESAJUL ARTEI SALE	265
GRATI Gloria ELEMENTE ATRIBUTIVE ÎN STUDIUL CERAMICII ARTISTICE.....	270
MALCOCI Vitalie PARTICULARITĂȚI CONSTRUCTIVE ALE ARHITECTURII VERNACULARE DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	274
PROCOP Natalia ANSAMBLUL CATEDRALEI MITROPOLITANE DIN CHIȘINĂU ÎN PICTURĂ.....	278
CIOBANU Iraida MOTIVUL GUTUII ÎN CREAȚIA ARTIȘTILOR PLASTICI DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	284
URSACHI Rodica CREAȚIA LITERARĂ A SCRITORILOR ROMÂNI ÎN VIZIUNEA ARTIȘTILOR PLASTICI DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	288
BRIGALDA Eleonora SCULPTORII VALENTIN VÂRTOSU ȘI GRIGORE SULTAN ÎN ATELIERUL LUI LAZĂR DUBINOVSKI. DEPRINDERI ÎN DOMENIUL PORTRETULUI SCULPTURAL	292
LIVIȚCHI Cristina ARTA ICOANEI ÎN DINAMICA TRADIȚIEI.....	297
SUIOGAN Delia IPOSTAZE ALE APARTENENȚEI ÎN MEDIILE TRADIȚIONALE	301
POP Florin-Vasile REPERES SYMBOLIQUES DES COMMUNAUTES TRADITIONNELLES DANS LE MONDE NUMERIQUE. METHODES DE RECHERCHE ET DE PROMOTION DU PATRIMOINE CULTUREL.....	308
LAZAR Natalia DESPRE EDUCAȚIA MUZEALĂ ȘI DIRECȚII DE DEZVOLTARE A MANAGEMENTULUI MUZEAL	314
GOGJILA Ana MIHAI CIOCLEA- PERSONALITATE NOTORIE A FACULTĂȚII ARTĂ PLASTICĂ ȘI DESIGN	320

LE SAVOIR MÉTHODOLOGIQUE POUR RÉDIGER UN TEXTE SCIENTIFIQUE EN EXPLOITANT LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

*Solcan Angela, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 001.8:004.9=133.1

Rezumat

Astăzi, noile tehnologii sunt în serviciul învățământului la toate nivelurile. Practicile inerente de utilizare a NT contribuie la formarea multiplelor competențe și în domeniul cercetării. Întrucât numărul documentelor disponibile se află în creștere continuă, apare riscul de a obține o cantitate foarte mare de informații. Dispozitivele informaționale de cercetare folosite de către studenții licențiați și masteranzi nu garantează, în niciun caz, validitatea rezultatelor științifice, deoarece ele nu pot substitui procesul mental și reflecția științifică a tânărului cercetător. Studiul nostru este axat pe folosirea eficientă și adecvată a surselor virtuale în pofida lipsei unei metodologii de selectare a informației prin intermediul calculatorului. Competența digitală a studentului-cercetător este insuficient de dezvoltată pentru a ține piept multitudinii de provocări informaționale în procesul de documentare. Astfel, se impune necesitatea, așa zisei, formări tehnice modernizate, în scopul explorării eficiente a NT și a dezvoltării competenței de scriere științifică a studentului, de receptare și producere a textului său științific, care constituie piatra de căpătâi în elaborarea tezelor de licență și masterat în învățământul universitar.

Cuvinte-cheie: Noile Tehnologii Informaționale de Comunicare (NTIC), resurse informaționale, text științific, cunoștințe metodologice, surse virtuale.

Les nouvelles technologies ont mis au service de la transmission des connaissances et du savoir de nouveaux canaux de diffusion. Elles offrent leurs services à l'enseignement de plusieurs manières et à différents niveaux.

Ainsi, on assiste à une évolution dans la prise de conscience par les universités de l'utilité et de l'enjeu de modernité que représentent l'utilisation et la pratique des Nouvelles Technologies d'Information (NTIC) et de Communication aussi bien dans la pédagogie que dans la science.

Les ressources informationnelles électroniques modifient la nature du comportement informationnel spécialement dans l'environnement universitaire. La recherche de l'information, sa dissémination son interprétation et sa communication, son management sont des processus qui ont subi les conséquences du passage du traditionnel à la technologie de l'information. Les transformations sont profondes et nécessaires le développement des compétences informationnelles spécifiques, le développement d'un nouveaux modèle de culture informationnelle¹... annonce un changement de direction dans les modèles éducationnels : le passage de l'enseignement centré sur le professeur qui transmet des connaissances à des étudiants, à un enseignement centré sur l'usage effectif des données et des ressources informationnelles. Les institutions éducationnelles ont pour rôle de fournir à ceux qui ont achevé leurs études un bagage minimum de connaissance et des aptitudes à l'information, leurs permettant d'être efficaces dans leur travail et de s'intégrer professionnellement et socialement dans la « société informationnelle. » [Tîrziman E. 2009 : 183]

Aujourd'hui, il n'est un secret pour personne que les NTIC offrent des moyens et des outils d'aide conséquents à l'apprentissage des langues et à la rédaction des mémoires et des thèses rédigées dans ces langues. En effet, elles permettent une variété de possibilités de création de supports pédagogiques et d'environnements éducatifs pour les apprenants.

Comme le nombre de documents disponibles est en constante augmentation, les résultats d'une requête sont de plus en plus nombreux ; c'est alors qu'apparaît le concept de « bruit documentaire » qui souligne

¹ Par exemple l'Université de New York, l'Université de Washington, de l'Arizona, de Californie, l'Université Calgary.

le risque d'obtenir une trop grande quantité d'informations. L'utilisateur devra alors opérer une lecture sélective des résultats de la recherche dans une liste de titres d'articles et d'abstracts ; cette liste sera classée soit par ordre alphabétique, soit selon un critère de pertinence relatif (c'est-à-dire défini par le moteur de recherche), par exemple ordre croissant des documents les plus fréquemment consultés. Même si l'outil informatique de la recherche d'informations donne un critère de pertinence, celui-ci ne garantit en aucun cas la validité du résultat. En effet, l'outil ne peut se substituer au processus mental de l'étudiant-chercheur pour certifier l'adéquation entre la demande et la réponse, au regard du sujet traité. La recherche est effectuée sur les occurrences des termes et non sur des concepts ; il revient au chercheur d'apprécier la proximité de sens [M. Linard, 1990 : 92].

Partant de l'intégration active des technologies éducatives dans le cursus universitaire moldave (installation de salles multimédia dans les établissements scolaires, dotation en matériel informatique, connexion Internet haut débit, intégration de l'informatique en tant que discipline à part entière), du recours massif des étudiants à l'Internet en tant que source d'information et de la participation active des enseignants dans la réalisation des sites web pédagogiques destinés le plus souvent aux étudiants, de nombreuses acquisitions de compétences s'approprient indiscutablement grâce à certaines pratiques inhérentes à l'utilisation des nouvelles technologies, telles la construction, l'élaboration et le raffinement des connaissances de l'apprenant en se situant dans le milieu des techniques d'information et de communication, lui permettant d'agir sur ses propres savoirs et d'interagir avec son milieu. Cependant, d'autres compétences sont compromises ou vouées à la passivité telle la compétence de l'écrit.

En effet, « au lieu de chercher à développer leurs compétences communicative et langagière et affermir un certain savoir-faire qui peut les conduire vers une autonomie et un développement des modes de raisonnement scientifique, les étudiants cherchent à compenser ces lacunes par le recours aux nouvelles technologies. » [Ph. Gabriel, 1998 : 17].

L'enseignement moderne n'est plus fondé seulement sur l'information qui utilise le support traditionnel – le livre – mais surtout sur les sources virtuelles, qui offrent aux étudiants la possibilité de prendre contact avec des bibliothèques de tout le monde ou avec des informations diverses, y compris dictionnaires encyclopédiques, explicatifs, spécialisés et comparatifs.

Puisque la plupart de nos étudiants apprennent à la fois deux langues étrangères, (anglais/français/allemand/italien/espagnol), ils ont aussi accès aux sources virtuelles en plusieurs langues – ce qui fait ce choix plus divers, complexe et intéressant, mais aussi plus difficile.

Il n'y a pas de garantie qu'en navigant sur le web on peut toujours arriver aux sites qui puissent faciliter l'arrivée au but désiré : une compréhension parfaite du texte source, de son message et structure, pour que le texte cible soit parfait du point de vue linguistique, culturel. Mais le choix doit premièrement être justifié par la qualité des informations incluses, la garantie du nom de l'auteur, ou bien la complémentarité des détails avec le but de l'étudiant [Carmen Ardelean, 2009 : 199].

À cet égard, la facilité d'accès à l'information n'a pas que des effets positifs. Ainsi, les mutations de l'environnement sont telles que la mission de l'enseignant a changé. Il s'agit moins de transmettre le savoir ou l'information que d'encadrer les étudiants adeptes d'étranges façons de travailler : « Internet et le traitement de texte assisté par ordinateur ont fait du copier-coller la nouvelle donne d'un modèle d'apprentissage quelque peu dévoyé. » [A. Aboufirass et M. Talbi, 2006]

Il est à noter que le dit modèle ne mobilise pas chez l'étudiant la capacité de lire, d'écrire, d'analyser, de distinguer l'essentiel de l'accessoire et ne lui permet pas de construire son propre savoir d'une façon autonome.

Notre étude abordera cette problématique très complexe qui constitue une préoccupation majeure des acteurs universitaires. Elle sera axée sur l'usage des Nouvelles Technologies (NT) en tant qu'outil d'apprentissage, par les étudiants moldaves pour élucider le constat précité, et réfléchir à des propositions.

Partant du constat suivant, les étudiants qui forment le champ éducatif dans lequel nous sommes impliqués, ont de moins en moins recours à la lecture, au traitement de l'information et à la reformulation lors de la préparation de leurs mémoires, en l'occurrence les exposés.

La problématique est formulée comme suit : comment développer la compétence liée à l'écrit et à la recherche, voire la compétence textuelle réceptive et productive, alors que l'étudiant se réfère peu aux ouvrages, à la recherche documentaire à base de supports écrits. Cette compétence nécessite la mise en œuvre d'un ensemble d'opérations cognitives, à savoir la compréhension, l'analyse, la saisie et le traitement de l'information, la reformulation.

En effet, l'étudiant doit faire preuve premièrement de la maîtrise de la langue et puis d'une technique d'approche du texte, d'une compétence de lecture doublée d'une compétence d'écriture et d'investigation scientifique.

Pour un panorama satisfaisant de cette tendance Umberto Eco soutient l'idée suivante :

« Cependant il est préférable que les étudiants - chercheurs connaissent la langue dans laquelle ils présentent leurs thèses. Il serait encore nécessaire que la thèse qui est consacrée à un auteur français soit écrite en français. Dans la plupart des universités étrangères c'est ainsi qu'on procède et c'est correct. »² [Umberto Eco, 2006 : 46]

Les recherches actuelles dans le domaine de la grammaire des textes tendent à renforcer l'idée que le locuteur est capable de produire des énoncés textuels cohérents. Naturellement, la donnée « texte » au sens traditionnel a de tout temps joué un rôle dans la didactique des langues, et avec la récente inclusion des postulats pragmatiques, liée à l'exigence de formation d'une « compétence communicative » chez l'apprenant, l'aspect textuel est donné implicitement, même pour des énoncés oraux.

Selon J. M. Adam (1990 : 91) le texte est défini comme étant « un produit connexe, cohésif, cohérent (et non pas une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation) ». Ces trois notions que prête J. M. Adam (ibidem, 1990 : 92) au texte rejoignent les deux volets fondamentaux de la théorie de [T. Van Dijk, 1973 : 177-207], à savoir l'aspect micro-structurel et macro-structurel de la langue.

Nombreux sont ceux qui ont souligné la nécessité d'enseigner la langue dans une perspective discursive permettant de rendre compte du langage de l'exposition et des cohérences qu'il sous-tend, encore faut-il que ces cohérences soient perçues par le lecteur auquel elles sont destinées car écrire, c'est aussi communiquer.

H. Rück (1980 : 27) nomme la relation existant entre les éléments d'une suite expressive « cohérence ». « La cohérence est une condition nécessaire à la réalisation du texte. Il a envisagé deux possibilités distinctes dans la constitution de la cohérence : l'une intra textuelle (sémantico-syntaxique), l'autre extratextuelle (pragmatique). Cette dichotomie est dénotée souvent dans les travaux français par le couple Cohérence / cohésion. » [M. Charolles, 1978 : 7-41]

Savoir écrire ne va pas de soi. Si l'on veut être lu, il y a des règles et des usages à respecter. C'est une nécessité car, contrairement à ce que pensent les étudiants, nous restons dans une civilisation du texte. La compréhension des choses et la sélection sociale se font sur la maîtrise

²Voir Umberto ECO, (2006), *Cum se face o teză de licență: Disciplinele umaniste*, Ediție revăzută, Traducere de George Popescu, București, Polirom. p. 46.

de l'écrit. Il suffit de pratiquer ces textes et de s'en inspirer pour bien écrire. Autrement dit, pour savoir écrire il faut lire.

Acquérir la compétence de l'écrit intègre la notion de cohérence textuelle, plus particulièrement la cohérence à faire percevoir : réorganisation du texte, reformulation et réécriture, car posséder une compétence linguistique et textuelle exige une maîtrise des différents aspects que recouvre la notion de cohérence. En effet,

« ...la maîtrise de la production écrite passe par des éléments de la langue qui en assurent la cohésion. Celle-ci, étant un concept central de la grammaire des textes, appelle la cohérence, c'est-à-dire la dimension discursive. » [G. Baron, E. Bruillard, 1996]

Paraphraser ou réécrire un texte c'est donner à lire, proposer une schématisation, adapter un discours, faciliter l'accès au sens. La structuration d'une telle production écrite met en jeu des compétences textuelles et cognitives à la fois.

Les experts du domaine s'accordent pour dire que lire est une activité mentale complexe. Tous établissent une distinction claire entre les notions de « apprendre à lire » ou « décoder, déchiffrer » et celle de « savoir-lire » ou « comprendre, donner du sens » [J. Giasson, 1990].

On soulignera, de même, la difficulté à définir la notion du texte ou « document, désignant une trace écrite sur un support, comme porteur d'information ou de connaissance. » [M. Foyol, 1998 : 123]

La définition de l'acte de lecture la plus communément admise est celle-ci : *lire, c'est donner du sens à des signes conventionnels abstraits*. On parle de la lecture comme d'un processus interactif de construction de sens.

Ayant à réaliser une recherche scientifique dans un intervalle de temps déterminé, l'étudiant qui se trouve devant le texte doit pratiquer une lecture intensive, en utilisant cependant pour chaque phase de sa recherche d'autres techniques de lecture adéquates à la finalité de l'étape respective ; ainsi, il va recourir à « la lecture rapide », à « la lecture de survol », à « la lecture en diagonale » - pour l'étape de l'exploration, de recherche et d'identification des sources qu'il pourrait utiliser, et à « la lecture active », qui consiste essentiellement dans la lecture du texte avec un ensemble de questions... [Mihaela Șt. Rădulescu, 2006 : 86]

Les théories linguistiques, depuis la théorie de la communication de Shannon et Weaver (1949), en passant par le modèle de Robert Jakobson (1952), puis le concept d'énonciation élaboré par les travaux de Émile Benveniste (1907-1976), jusqu'aux actuels modèles interactionnistes Catherine Kerbrat-Orrechioni (1980 : 57), s'accordent pour dire que la lecture est « construction de sens » des lors que le lecteur établit un « dialogue interprétatif » avec l'auteur du texte. Le texte à lire est porteur de ses propres ressources interprétatives.

La lecture de l'étudiant-chercheur est généralement destinée à :

- définir, approfondir, éclairer un domaine d'investigation ;
- alimenter et étayer sa propre production avec les ressources (concepts, arguments, modèles, données, exemples...) validées par la communauté scientifique ;
- confronter ses points de vue, questionnements, et/ou résultats avec ceux des experts du domaine. [Manguel, A., 1998]

Le mémoire de maîtrise, la thèse ou autre production écrite est un travail personnel de l'étudiant et celui-ci est responsable de la totalité du manuscrit. Il doit par conséquent en maîtriser parfaitement le contenu et en faire une présentation soignée. La qualité du manuscrit du mémoire ou de la thèse est fonction des compétences acquises par l'étudiant tout au long de son parcours de formation,

notamment la maîtrise des connaissances apprises, le renforcement de ses capacités intellectuelles et le développement de ses habiletés de chercheur.

Suite à cette réflexion linguistique et théorique, nous passons en revue les objectifs assignés à l'étude, résumés comme suit :

- S'interroger sur le mode et les situations d'exploitation des Nouvelles Technologies en tant qu'outil d'apprentissage et d'autoformation, ainsi que l'outil informatique par l'étudiant ;
- Vérifier si l'étudiant est suffisamment outillé, s'il dispose d'une méthodologie de recherche d'informations sur Internet le mettant à même d'exploiter efficacement les NT ;
- Vérifier si le nouveau modèle d'apprentissage inhérent aux NT adopté par les étudiants pour réaliser leurs mémoires contribue à développer la compétence de l'écrit (réceptive et productive) ;
- Voir le type d'apports des NT relatifs à la formation en sciences pédagogiques.

Pour élucider le constat suscité et contourner la problématique, nous avons opté pour l'analyse qualitative du contenu des productions écrites des étudiants de l'Université Pédagogique d'État. Ce choix se justifie par le fait que cet échantillon correspond à notre champ d'application, et que notre enseignement du français fonctionnel dans cet établissement formant des professeurs de langues étrangères s'inscrit dans une politique d'action-recherche, en ce sens que les enseignants doivent réadapter l'outil pédagogique par rapport aux besoins du public apprenant et construire de nouveaux matériaux suivant des objectifs définis. Pour ce faire, nous avons demandé aux étudiants de dissenter sur leur propre expérience des nouvelles technologies en milieu formel. Donc, il s'agit d'une analyse thématique du contenu d'un corpus écrit recueilli à partir d'une dissertation effectuée dans le cadre du cours « La méthodologie de la recherche scientifique ».

À noter que l'étude est censée recourir aux technologies éducatives pour réaliser certains travaux liés à leur formation académique (mémoires, thèses, rapports de stage pédagogique...).

La consigne relative à la dissertation est renforcée par trois questions ouvertes afin de recueillir davantage d'informations d'une part et d'orienter les réponses en fonction des objectifs assignés à l'étude d'autre part. Les questions permettront aux étudiants de livrer leurs opinions sur les NT, leur perception de l'outil «Internet» et son exploitation à des fins didactiques et scientifiques, ainsi que les difficultés qui peuvent s'y présenter.

Il importe de signaler que la dissertation a été réalisée afin de ne pas mettre les étudiants en situation artificielle ou d'examen qui puisse les rebuter. Nous avons tenu auparavant à expliquer l'objet de l'étude, son objectif afin d'impliquer les étudiants et susciter leur collaboration. Nous avons précisé notamment qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation.

Nous avons analysé le contenu des productions écrites selon trois axes respectivement intitulés :

1. Situations pédagogiques.
2. Apports inhérents à la formation didactique et scientifique.
3. Difficultés relatives à l'usage des NT.

Les axes déterminés pour l'analyse cadrent avec les objectifs de l'étude.

Il ressort de l'analyse thématique du contenu du corpus écrit que les étudiants moldaves de l'Université Pédagogique ont recours aux nouvelles technologies et à l'outil informatique et que les situations pédagogiques les plus fréquentes sont dictées par les besoins de formation en didactique des langues.

Par ailleurs, le recours à l'Internet a pour objet de compléter le cours et d'approfondir les connaissances et les concepts abordés. Les étudiants soulignent les avantages offerts par les Nouvelles Technologies leur permettant d'effectuer surtout des mémoires et des thèses et de toucher

à la recherche scientifique. Ils n'omettent pas de soulever l'adoption des NT par les enseignants induisant ainsi un changement dans leurs pratiques pédagogiques et une amélioration de la qualité des cours dispensés.

À cet égard, nous pouvons juger de l'utilité des NT considérées comme outil efficace et pratique pour répondre aux besoins de la formation, dont les apports sont axés principalement sur les travaux universitaires.

Ceci permet de développer une certaine autonomie, car l'enseignant joue le rôle de médiateur du savoir et oriente l'action pédagogique et scientifique.

Malgré les avantages précités et l'engouement manifesté pour les NT, les étudiants font état d'un ensemble de problèmes et difficultés. Nous les avons répertoriés en quatre catégories dont les plus marquantes sont d'ordre technique et dues à une insuffisance de formation aux NT. Il ressort que les étudiants ne sont pas dotés d'outils les mettant à même d'exploiter efficacement les NT et d'en faire un bon usage.

Notons que les difficultés liées à l'absence d'une méthodologie de recherche d'informations viennent confirmer notre hypothèse de départ. En effet, les étudiants sont conscients de cette lacune car l'usage de l'Internet les éloigne de la lecture et des supports écrits et ils deviennent de simples consommateurs de l'information légitimant ainsi la culture du plagiat. Cette lacune engendre une certaine passivité laquelle est ressentie chez l'étudiant au niveau de la sélection de l'information, le traitement et la reformulation du discours initial.

Cette passivité se manifeste notamment en situation de cours au niveau de la prise de notes, car il sait déjà que le cours est disponible sur C.D. ou encore qu'il pourra avoir recours au photocopié.

Nous pouvons avancer que les étudiants perçoivent le revers de la médaille et ont conscience des inconvénients des NT. Cependant, ils optent pour toute forme de facilité ou autre stratégie de facilitation exigeant moins d'effort intellectuel.

À cet égard, une formation en méthodologie de recherche d'informations s'impose avec acuité, elle consiste à apprendre aux étudiants à chercher l'information, sélectionner l'essentiel du flux disponible sur l'Internet, traiter l'information collectée, à la reformuler pour la traduire dans leur propre langage ; leur faire acquérir les mécanismes de la paraphrase, de telle sorte que l'information recueillie se traduise en des productions écrites ayant une empreinte personnelle.

Cet entraînement développera inévitablement la compétence liée à l'écrit et à l'investigation, pierre d'achoppement dans le cadre scientifique supérieur, et mettra l'étudiant en situation réelle de recherche et de production écrite.

Il y a lieu de signaler que cet entraînement au traitement et à la reformulation de l'information est intégré au cours de « Méthodologie de la recherche scientifique » assuré à l'Université Pédagogique sur des supports écrits (articles de revues, extraits de cours, travaux dirigés...). Nous estimons ce cours nécessaire pour que l'étudiant puisse se munir d'outils méthodologiques de recherche d'informations.

Cette nécessité est confirmée d'une façon très pertinente par les ouvrages récemment apparus dans le domaine de la Méthodologie de la recherche scientifique comme celui de Mihaela Șt. Rădulescu (2006).

Le cas normal est que les apprenants se trouvant à la fin du cycle d'études universitaires, exercent dans la pratique de l'élaboration des travaux de séminaire, aient acquis la science de la documentation. Mais le grand nombre d'étudiants d'un groupe et la méthodologie, souvent vieillie, des activités de séminaire génèrent des situations où cette attente est déçue. Être bien initié dans les sciences de la documentation signifie savoir quelle information est nécessaire, où on peut la trouver et comment elle

peut être acquise, c'est à dire lue, comprise, stockée, évaluée et utilisée. [Mihaela Șt. Rădulescu, 2006 : 8]

Parallèlement, une formation technique aux NT s'avère primordiale pour une manipulation efficace de l'outil informatique, en tenant compte des besoins dictés par la formation universitaire. En outre, acquérir un savoir-faire technique permettra notamment à l'étudiant de se perfectionner dans l'exploitation de l'outil, laquelle se répercutera sur la qualité de la formation scientifique et les compétences d'investigation à développer.

Nous proposons de généraliser les formations précitées afin d'englober l'enseignement secondaire et supérieur car la problématique ne touche pas seulement ce dernier, même si le problème s'y pose avec acuité.

Les séminaires sont destinés à former les étudiants aux savoir-faire afin de les encadrer dans l'élaboration des revues bibliographiques et dans la participation aux travaux dirigés exigeant davantage de réflexion, d'analyse et de structuration.

Ceci gagnera incontestablement en efficacité au profit de la formation de l'étudiant, partenaire vital de l'action pédagogique, lequel à son tour doit être sensibilisé aux normes du bon usage des nouvelles technologies de l'information, à la rigueur scientifique dans le cadre de l'usage des informations, à la précision des références et à l'identification des sources.

Il va sans dire que les nouvelles technologies sont censées être une source de richesse et d'amélioration continue de la qualité de l'enseignement et du profil scientifique et professionnel de l'étudiant, et non un frein au développement des comportements positifs dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

1. ABOUFIRASS, A. et M. TALBI. Internet et plagiat : comment conserver les fondements de l'esprit scientifique ? *Publications de l'Observatoire de Recherche de Didactique et Pédagogie Universitaire*, Université Hassan II, Faculté des Sciences, Casablanca, Maroc. 2006. 55 p.
2. ARDELEAN, Carmen. *Le rôle des sources virtuelles dans la formation du traducteur spécialisé // La méthodologie de la recherche scientifique – moyen d'une meilleure valorisation de l'intelligence des débutants dans la recherche*. Actes de colloque international. (Coord. Mihaela Șt. Rădulescu). Bucarest : ARC DOCENDI. 2009. p. 199-209.
3. ADAM, J.M. *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Ed. Mardaga. 1990. 264 p.
4. BARON, G. et E. BRUILLARD. *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF. 1996. - 312 p.
5. BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard. 1974 -288 p.
6. CHAROLLES, M. « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes » // *Langue Française*, N° 38. 1978
7. ECO, Umberto. *Cum se face o teză de licență: Disciplinele umaniste*. Ediție revăzută, Traducere de George Popescu. București: Polirom. 2006. 268 p.
8. FAYOL, M. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF. 1997. 296 p.
9. Gabriel, PH. « Enseignement et informatique pour tous : où en sommes-nous ? » // *Revue française de pédagogie*, N° 124 : 1998. P. 32.
10. GIASSON, J. *La compréhension en lecture*. Universités. Bruxelles : De Boeck. 1990.
11. JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit. 1963. pp.43-67.
12. KERBRAT - ORRECHIONI, Catherine. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin. 1992. 290 p.
13. LINARD, M. *Des machines et des hommes, apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : Éditions Universitaires. 1990.
14. MANGUEL, A. *Une histoire de la lecture*. Arles : Actes Sud. 1998
15. RĂDULESCU, Mihaela Șt. *Metodologia cercetării științifice: elaborarea lucrărilor de licență, masterat, doctorat*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 2006. 220 p.
16. RÜCK, H. *Linguistique textuelle et enseignement du français. L.A.L*, Paris : Hatier. CREDIF. 1980.

17. TÎRZIMAN, Elena. *L'usage des Technologies de l'Information et de la Communication dans le monde universitaire : les aspects de la formation d'une culture informationnelle // La méthodologie de la recherche scientifique – moyen d'une meilleure valorisation de l'intelligence des débutants dans la recherche. Actes de colloque international.* (Coord. Mihaela Şt. Rădulescu). Bucarest : ARC DOCENDI. 2009. pp. 183-198.
18. VAN DIJK, T. *Grammaires textuelles et structures narratives. Sémiotique narrative et textuelle.* Paris : Larousse. 1973. 183 p.

WICHTIGE TIPPS BEIM SCHREIBEN EINES REFERATS

*Tiosa Iuliana, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU: 811.112.2:378.22

Rezumat

Scrierea unui referat face parte din studiul universitar. Referatul reprezintă un text ştiinţific care este scris în baza unor criterii. Ca studentul să formuleze corect un text ştiinţific are nevoie de anumite competenţe şi abilităţi. În acest articol se pot găsi sfaturi utile care vor ajuta studenţii la dezvoltarea acestor competenţe. Articolul are drept scop să răspundă la următoarele întrebări: Ce este referatul?, Ce funcţie are?, Cum scriu corect un referat?, Ce include scrierea ştiinţifică?. Articolul este adresat tuturor studenţilor care intenţionează să scrie un referat de calitate.

Cuvinte-cheie: referat, formulare ştiinţifică, fazele şi rigurile unui referat.

Das Schreiben wenigstens eines Referats gehört zwangsweise zum pädagogischen Studium. Dieses Schreiben unterscheidet sich stark vom Schreiben anderer Texte und ist durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet. Nämlich über diese Merkmale, aber auch über konkrete Tipps beim Schreiben eines Referats berichtet dieser Artikel. Als Adressaten können Studenten sein, die ihre Referate vom wissenschaftlichen Standpunkt aus korrekt schreiben möchten. Referate sind für Studierende nicht nur an den Universitäten wichtig, sondern auch in vielen außeruniversitären Berufsfeldern, wo sie z. B. ungeklärte oder strittige Inhalte ansprechen und präsentieren werden.

Das Wort Referat stammt aus dem Lateinischen und hat folgende Bedeutung *er möge berichten*. T. Bohl [1, S. 69] analysiert dieses Phänomen in zweifacher Hinsicht:

Erstens: Es handelt sich nicht nur um das Reproduzieren von Texten, sondern auch um möglicherweise neue Gedanken, neue Kontexte, um ein kritisch-konstruktives Analysieren und Bewerten von Inhalten. Allerdings: Zunächst sollten die Inhalte mit wissenschaftlichen Maßstäben sorgfältig durchgearbeitet und sachlich dargestellt werden. Erst anschließend ist es sinnvoll, persönliche Bewertungen und Kritikpunkte gezielt und begründet einzubringen.

Zweitens: Zu jedem Referat zählen didaktische Aspekte, z. B. Umgang mit Medien, Gliederung, Teilnehmerorientierung, Erstellen von Handouts. Der Autor fügt hinzu, dass auch rhetorische und zwischenmenschliche Aspekte dabei wichtig sind, z. B. verständliche Sprache, eine freundliche und teilnehmerzugewandte Mimik und Gestik oder der verbindliche Umgang mit Fragen.

In diesem Kontext erwähnt auch Thorsten Bohl [1, S. 70], dass ein mündliches Referat an der Hochschule mindestens drei Ziele verfolge: 1) Ein Themengebiet mit wissenschaftlichen Maßstäben bearbeiten, 2) Die Kunst des Referierens üben und sich dabei verbessern und 3) den anwesenden Zuhörerinnen und Zuhörern einen Sachverhalt vermitteln.

Das Schreiben und das Präsentieren eines Referats hat bestimmte Phasen. Diese Phasen stammen auch von dem oben genannten Wissenschaftler und sind als Ratschläge anzunehmen. Diese beabsichtige ich unten kurz zu beschreiben [1, S. 73-74]:

1. Interaktiver Einstieg: Das Referat wird eröffnet, die Absicht wird dargestellt, das Vorgehen wird transparent. Dazu kann der Referent ein Rollenspiel, Gruppenaufgabe, Frage, auf die man sich im Weiteren beziehen kann, sehr gut einsetzen. Der Einstieg sollte persönlich und erfahrungsbezogen sein.
2. Hauptteil: Das Thema wird sorgfältig abgehandelt. Der Referent kann das deduktiv, induktiv, chronologisch oder sachlogisch machen.
3. Schlussteil: Das Referat wird beendet und abgerundet. Hier ist es wichtig, das Thema zusammenzufassen, offene Fragen zu formulieren, eine persönliche Stellungnahme zu formulieren, eine Diskussion anzuregen.

Andere gute Tipps, die wir bei diesem Autor fürs Schreiben eines Referats noch finden können, fasse ich im Weiteren zusammen [1, S. 72]: Die Sätze sollten weder abgelesen noch von der schriftlichen Version komplett übernommen werden, sondern kurz sein. Verschachtelungen, lange Zitate, unnötige Fremdwörter und Substantivierungen sollten vermieden werden. Hilfreich sind z. B. Pausen, Wiederholungen, Veranschaulichung über Beispiele, Zusammenfassungen, vorausschauende Überblicke, Visualisierungen, Rückblicke. Schwierig ist auch die genaue Zeitplanung, deswegen sollte der Vortrag eingeübt werden.

Weitere wertvolle Informationen über Referate stammen von Moennighoff und Meyer-Krentler [4, S. 12-14]. Die Autoren berichten darüber, dass das Referat ein mündlicher Vortrag auf schriftlicher Basis sei. Es richtet sich an ein bestimmtes Publikum – die Seminarteilnehmer mit ihrem thematischen Interesse und Informationsstand. Der Referierende muss, wenn er nicht gegen eine Regel der Rhetorik verstoßen will, diese Zuhörerschaft einbeziehen: vorab in den Referattext, während des Vortrags und anschließend als Diskutanten, die zu einem Text Stellung nehmen, diesen korrigieren oder weiterdenken. Die Zeit, in der ein Referat vorgetragen werden kann, ist begrenzt, ebenso wie die Aufnahmefähigkeit der Zuhörer. Dies alles erfordert eigene methodisch-didaktische Strategien. (...) Der Referent sollte darauf achten, dass am Anfang kurz die generelle Thematik und die Vorgehensweise benannt wird und dann wird die Grundproblematik aus einem überschaubaren Beispiel entwickelt. Für Rückfragen, die jederzeit erwünscht sind, sollten Pausen eingeplant sein. (...) Um die Kunst des Referierens zu entwickeln, sollte der Referent vorab oder nach ersten Thesen ansatzweise mit einigen Teilnehmern ins Gespräch kommen. Die weiteren Ausführungen können dann mit stärkerer innerer Beteiligung und wacher verfolgt werden. Referieren bedeutet interaktives Erarbeiten eines Stoffes. Außerdem hebt der Autor hervor, dass das Erlernen dieser Kunst, Interesse zu wecken und für die Sache zu nutzen, sei für Germanisten besonders wichtig- für ihre spätere Berufspraxis in der Schule oder in anderen beruflichen Arbeitsfeldern.

Wann und wozu setzt man Referate ein? Auf diese Frage gehe ich demnächst ein. Mit einem mündlichen Referat führen Sie z. B. ein Thema ein, behandeln Sie eine konkrete Fragestellung oder geben Sie einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu einem Thema. Referate dienen somit dazu, den wissenschaftlichen Vortrag einzuüben, der eine institutionalisierte Form wissenschaftlicher Kommunikation darstellt [5, S. 46-47]. Bei der Vorbereitung des Referats sollten die Studierenden das Thema nur auf zentrale Aspekte eingrenzen, das Ziel verdeutlichen und eine klare, prägnante Struktur mit Einleitung, Hauptteil und Schluss erarbeiten und ein Manuskript in Form von Stichpunkten erstellen. Der Einstieg sollte für Interesse und Neugier bei den Zuhörern sorgen (z. B. mit einer überraschenden, provokativen Frage, einem Witz, einem Bild oder mit einem Zitat beginnen). Wichtig dabei ist noch die Zielgruppe, deren Kenntnisse der Referent voraussetzen kann.

Fortsetzen möchte ich mit den Aspekten von Stephany und Froitzheim [6, S. 12], die typisch für Referate sind:

- mündlich vorgetragene und somit an Zuhörer gerichtete Fachtexte;
- inhaltlich weniger detailliert und vorläufiger sind als Hausarbeiten;
- der sprachliche Stil der Referate ist weniger komplex, damit die Hörer dem mündlichen Vortrag leicht folgen können.

Außer diesen Aspekten betonen die Wissenschaftler, dass wissenschaftliche Texte immer gedanklich anspruchsvoll seien und ihre sprachliche Form gerade auch im mündlichen Vortrag klar, präzise und der Fachsprache angemessen sein muss. Es ist noch zu empfehlen, den Text des Referats schriftlich auszuformulieren. Das Manuskript sollte mit genügend großem Zeilenabstand (mindestens 1,5) ausgedruckt werden und durch Hervorhebungen mit Farbstift so vorbereitet werden, dass der Seminarvortrag (fast) wie frei gehalten wirkt. So kann sich der Vortragende während des Vortrags seinen Zuhörern zuwenden, anstatt an seinem Manuskript zu kleben.

Bei den oben zitierten Autoren sind Merkmale und gute Tipps für die Vorbereitung und Präsentation eines Referats zu finden. Weitere Ratschläge beziehen sich auf wissenschaftliches Formulieren. In diesem Sinne möchte ich zwei Neuerscheinungen aus der wissenschaftlichen Literatur empfehlen:

1. Stefan Kühtz [3] hat im Jahr 2018 die 5. aktualisierte und erweiterte Auflage seines Buches *Wissenschaftlich formulieren* veröffentlicht lassen. Dieses Buch ist für das Schreiben wissenschaftlicher Texte an der Universität empfohlen, also auch für Referate. In dem ersten Teil dieses Ratgebers können die Studierenden grundlegende Ratschläge zum wissenschaftlichen Formulieren finden und zwar: wie Fachwörter richtig verwendet werden, welche typischen Fehler bei der Wortwahl zu vermeiden sind, wie man mit Fremdwörtern umgeht, welche Zeitform und Pronomen passend sind, welche Zahlen und Symbole erlaubt sind, wie der Satzbau aussehen sollte, wie man richtig zitiert und wie der Titel und die Überschriften formuliert werden. Im zweiten Teil des Ratgebers gibt der Autor konkrete Formulierungsmuster in Bezug auf Einleiten, Definieren, Problematisieren, Vergleichen, Erörtern, Gewichten, Begründen, Erläutern, Exemplifizieren, Resümieren. Formulierungshilfe bietet der Autor auch für Ziele und Schwerpunkte setzen, Bezüge herstellen und Zitate einleiten, Stellung nehmen, Beziehungen kennzeichnen, wieder aufgreifen, Ergebnisse darstellen, Lösungen aufzeigen. Ich empfehle nachdrücklich diesen Ratgeber, weil diese Formulierungsmuster dem geschriebenen Text einen wirklich wissenschaftlichen Aspekt verleihen werden.
2. Das zweite Buch *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht* stammt von Martin Kornmeier [2], erscheint im Jahr 2016 und ist schon bei seiner 7. aktualisierten und ergänzten Auflage, was die Tatsache beweist, dass dieses Werk wertvoll im akademischen Umfeld bleibt. Das Werk verfolgt das Ziel, das wissenschaftliche Schreiben leichter für Bachelor, Master und Dissertation zu machen. Um dieses Ziel zu erreichen, schreibt der Autor anders: als würde er ein Backrezept für einen leckeren Gugelhupf schreiben. Die wichtigsten Aspekte, auf die der Autor eingeht, sind: Thema der wissenschaftlichen Arbeit, Inhalt wissenschaftlich richtig formulieren, der wissenschaftliche Stil und die Form wissenschaftlicher Arbeiten.

Ich hoffe, dass die Studenten diese Tipps nützlich fürs Studium finden. Sie werden im Allgemeinen zu einem erfolgreichen Studium führen, im Einzelnen zum besseren

wissenschaftlichen Schreiben. Mit Hilfe dieser Ratschläge könnten die Studierenden die Inhalte, die von der Wissenschaft angeboten sind, optimal für sich aufbereiten.

BIBLIOGRAFIE

1. BOHL, T. *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 2008. 115 S. ISBN 3-407-25493-1.
2. KORNMEIER, M. *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. Für Bachelor, Master und Dissertation*. 7. Auflage. Bern: Haupt Verlag, 2016. 348 S. ISBN 978-3-8252-4601-3.
3. KÜHTZ, S. *Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule*. 5. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2018. 112 S. ISBN 978-3-8252-5068-3.
4. MOENNIGHOFF, B., MEYER-KRENTLER, E. *Arbeitstechniken Literaturwissenschaft*. 15. Auflage. München: Wilhelm Fink, 2001. 146 S. ISBN 978-3-8252-3652-6.
5. SCHÄFER, S., HENRICI, D. *Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich mit Übungsaufgaben*. München: IUDICIUM, 2010. 125 S. ISBN 978-3-89129-981-4.
6. STEPHANY, U., FROITZHEIM, C. *Arbeitstechniken Sprachwissenschaft*. Paderborn: W. Fink, 2009. 198 S. ISBN 978-3-7705-4750-0.

THE IMPORTANCE OF CLASSROOM MANAGEMENT IN THE ONLINE ENVIRONMENT

*Nazaru Cristina, university lecturer,
"Ion Creanga" SPU*

CZU:371.2:005:004.946=111

Rezumat

Acest articol abordează importanța managementului clasei în învățământul online. Managementul clasei este vital pentru stabilirea unui mediu prietenos și precoce învățării. Este un factor important pentru realizarea cu succes a procesului educațional indiferent de forma de organizare a acestuia – învățământul clasic în spațiul real, învățământul dual sau învățământul la distanță. Necătând la specificul mediului online de învățare, managementul clasei ramâne la fel de important pentru realizarea cu succes a obiectivelor învățării. Mai mult ca atât, respectarea regulilor, etichetei de comunicare, satisfacerea nevoilor personanelor cu cerințe speciale, devin și mai dificile de controlat în mediul online. Aplicând strategiile corecte de management al clasei în învățământul la distanță finalitățile de studiu pot fi realizate la fel de bine în regim online.

Cuvinte-cheie: managementul clasei, educație online, predare eficientă

“Effective classroom management is a key component of effective instruction, regardless of grade level, subject, pedagogy, or curriculum.”

Randy Sprick, Jim Knight, Wendy Reinke & Tricia McKale, 2006

Classroom management is probably one of the most important aspects of the teaching process. Being able to effectively manage a class is as important to a teacher as their knowledge, expertise and the whole set of their teaching skills. A teacher must be able to deliver the content in such a way as to ensure its efficient reception in a class where there is active participation, eager engagement and as little trouble as possible. Evertson and Weinstein underline that successful classroom instruction is contingent upon effective classroom management to maintain appropriate student behavior, engagement, and, subsequently, academic achievement [4, p.7]. Adaymo states that classroom management is a complex setoff articulate behavior which the teacher uses to establish and maintain conditions to enable learners achieve instructional objectives efficiently. [1, p.368]

Initially classroom management was regarded as teacher’s ability to manage behavior in class. More recent research on the topic has shifted from a focus on controlling behavior to a complex of actions realized by the teacher to create, implement, and maintain a learning

environment within the classroom. All the things done in class by the teacher affect classroom management, including creating the setting, decorating the room, organizing the chairs, speaking to children and handling their responses, placing everyday routines appropriately, developing and delivering rules, as well as respecting them. These are all aspects of classroom management.

Effective teachers are good instructors and good classroom managers. Teachers are multifunctional and carry out a number of specific tasks. Evertson and Weinstein state that:

They must (1) develop caring, supportive relationships with and among students; (2) organize and implement instruction in ways that optimize students' access to learning; (3) use group management methods that encourage students' engagement in academic tasks; (4) promote the development of students' social skills and self-regulation; and (5) use appropriate interventions to assist students with behavior problems. Clearly, classroom management is a multifaceted endeavor that is far more complex than establishing rules, rewards, and penalties to control students' behavior. [4, p. 6]

Classroom management is a complex system of strategies and techniques. In the traditional classroom the elements of classroom management include appropriate planning, good organization, classroom design and seating, scheduling and timing, giving instructions and monitoring, communication, discipline, creating and maintaining a learning environment, etc.

The ability to transmit content, to facilitate its reception and to manage the class accordingly are as important in online education as in the real classroom. Although the nature of the virtual learning is unique, many of the features that are essential to the success of a traditional classroom management plan also apply in the online classroom. However, the instructor must be aware of potential stumbling blocks such as complacency of rules, the needs of non-traditional students, and feelings of isolation that may be exaggerated in an online environment and plan preventive classroom management accordingly. [7, p. 371]

To effectively manage learning in an online environment the best practices in traditional environments should not be discarded. Although the participants are interacting digitally from various locations, they still need to be managed as a cohesive group of learners by applying the following strategies:

Good planning

As in a traditional class, online sessions have to be carefully planned beforehand. Before going online to begin the lesson, teachers should make sure they have planned the session. Considering the age of students when planning the time for each task and game, including breaks and tricks to help students stay focused and increase attention span are essential. Well-structured lessons help with time management in the virtual classroom. Moreover well-organized content will prevent students from feeling frustrated, confused, and disengaged. The design and sequence of content and learning activities should be methodical, systematic, and purposeful.

Considering classroom diversity

Like traditional classrooms at any educational level, virtual classroom reflects a variety of learning styles. The online instructor should try to offer learning activities that will appeal to the widest variety of learning styles possible. Another aspect of classroom diversity which the instructor must be prepared to deal with in the online environment is ethnic and cultural diversity, multi-level learners. Apart from that is the different level of technology literacy of the learners. Online courses should be the equal of traditional courses in providing a quality learning environment that addresses the needs of a diverse group of learners.

Setting rules and expectations beforehand

According to Arends, “In classrooms, as in most other settings where groups of people interact, a large percentage of potential problems and disruptions can be prevented by planning rules and procedures beforehand” [2, p. 179]. Many practicing teachers might add that these rules and procedures must be introduced to the students as early as possible. The online classroom is not an exception. It is important to establish clear rules and expectations regarding student discipline, participation, the study process, deadlines, and the reward system that will be used. All of the rules need to be as simple as possible and easy to follow.

Being humane

Stewart D. mentions that while establishing course rules and policies in an online course is very important, “rules and policies on their own may be perceived by the student as rather dehumanizing and isolating if not accompanied by a “human side” to the instructor that issues them” [7, p. 373] Establishing warm and friendly relations with students in an online environment might seem a daunting task, but is nonetheless very possible. First, a sense of community should be developed, then it is teacher’s readiness and openness to help and show understanding, and to offer timely responses and prompt feedback.

Managing the workload and providing variety

Not overwhelming students with assignments and controlling the amount of tasks given are also essential for the success of the lesson in any environment. Providing a variety of assignments is important too. Online learners will definitely benefit from as many possibilities for individualizing and customizing their learning. Opportunities to choose from a range of assignments will greatly enhance student engagement by enabling their learning to be more relevant. Providing a variety of assessments is another good strategy. These might include:

Language and netiquette

Effective communication is key to success in online education. In the traditional classroom words, gestures, posture and facial expressions communicate a person’s thoughts and observations to students, from students and with peers. Online communication most often lacks these verbal and non-verbal cues. The absence of these can quickly lead to misunderstandings in the online environment, especially when most of the interaction takes place asynchronous. Lewis C., offers some good advice about the right way to communicate online which he calls “the WRITE way and involves communicating online in a manner that is (W)arm, (R)esponsive, (I)nquisitive, (T)entative, and (E)mpathetic.” [5]

Control of behavior

Although, in an online environment, teachers won’t have to tell anyone to stay nicely in their seat or stop teasing next-seat classmate, disruptive behavior often happens in online education, especially in synchronous, real-time online sessions, especially when tutoring large groups and young students. The best way to keep the balance a virtual classroom is to deal with discipline problems immediately.

Keeping a positive attitude and being respectful when having to correct an unacceptable behavior are advisable. It is recommended to approach each student who breaks the rules in private after class to encourage them to improve their behavior and to figure out the causes of their actions.

Active participation and interaction

In the past, online learning was treated like electronic correspondence courses. Students worked through the content alone, submitted their assignments, and received grades only after they had completed the entire course. Many teachers still believe that students should take

themselves through an online course without much active guidance from the instructor. On the contrary, to achieve success online learners need the same amount of teachers' attention and regular and active guiding of online class - posting announcements, giving further explanations, providing tips on forthcoming assignments, answering questions, replying to online discussion posts, grading students' work.

To conclude, clear rules and policies along with prompt feedback from the instructor via a variety of means, a sense of community, a variety of lesson and assessment types are essential to student success in the online classroom. It is important for the online instructor to understand the preventive nature of class management which will enable him/her to foresee possible problems and deal with them before they happen or structure the class in such a way as to avoid any type of disruption. With appropriate classroom management which is an integral part of course preparation the online learning environment can be as rich and rewarding and as productive as the traditional classroom.

BIBLIOGRAPHY

1. ADEYEMO, S. A. The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies* 4(3), 2012. pp. 367-381. Vizitat la 30.03.20. Disponibil la www.academia.edu
2. ARENDS, R. I. *Learning to teach*. New York: Random House, 2007. 590 p. ISBN 0073128139
3. DAVIES, J., GRAFF, M. Performance in e-learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36 (4), 2005. pp. 657-663. Vizitat la 25.04.20. <https://immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/JOURNALS/J050720D.pdf>
4. EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Lawrence Erlbaum, 2006. 1368 p. ISBN 0-8058-4753-7
5. LEWIS, C., *Taming the Lions and Tigers and Bears: The WRITE WAY to Communicate Online*. In ANDERSON, K.; WEIGHT B. (Eds.), *The Online Teaching Guide: A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. 2000. pp. 13-23
6. SCRIVENER J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. New York; Macmillan Education. 416 p. ISBN-13: 978-0230729841
7. STEWART, D. P. Classroom Management in the Online Environment. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 4(3), 2008. pp. 371-374. Vizitat la 30.03.20. https://jolt.merlot.org/vol4no3/stewart_0908.pdf

DE LA COMPETENȚĂ SPRE PERFORMANȚĂ: ABORDARE INTERDISCIPLINARĂ

*Celpan-Patic Natalia, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 378.147.88 :811

Abstract

This paper is about the importance of interdisciplinarity in the process of foreign language teaching and learning at the Faculty of Foreign Languages and Literatures of the “Ion Creangă” State Pedagogical University. This process is being analyzed with the purpose of showing its direct role in developing linguistic competences in students, in order to attain linguistic performance, according to the generative grammar concept by Chomsky. A distinction will be made among the concepts of interdisciplinarity, multidisciplinary, pluridisciplinarity, and transdisciplinarity. The internal and external interdisciplinary relationships will be shown, as well as the orientations of their practical application: textual and auditory. The large spectrum of theoretical and practical disciplines that are taught at the Faculty will be reviewed, along with their interdisciplinary connections, with a special emphasis on the value of the university research papers.

Keywords: interdisciplinarity, linguistic competence, linguistic performance, communicational competence, students.

Introducere

Prin anii 50-60 ai secolului trecut, pedagogia a abordat destul de conștiincios problema necesității stabilirii relațiilor interdisciplinare în procesul de predare/învățare. Acest fenomen, sau mai bine zis metodă, trebuia să dezvolte gândirea, flexibilitatea transferului de cunoștințe de la o disciplină la alta, creativitatea, abilitatea de a rezolva probleme, aptitudinea de sintetizare a informației din diferite domenii, dezvoltarea competențelor și stabilirea performanței. Desigur, ideea relațiilor interdisciplinare este mereu actuală, fapt demonstrat de nivelul de dezvoltare a științei moderne. În acest context, scopul lucrării date constă în explicarea dicotomiei chomskiene competență/performanță și evidențierea abordării interdisciplinare a învățării limbii străine pentru atingerea nivelului de performanță lingvistică în comunicare.

Interdisciplinaritatea în sistemul educațional

Conform cercetărilor profesorului de la București A. Jula, *interdisciplinaritatea* ca metodă în spațiul românesc a fost amintită încă de D. Cantemir și B. P. Hașdeu, iar ca și concept didactico-pedagogic s-a fixat la noi la sfârșitul secolului trecut, prin anii 70, ieșind la lumină în dicționare și lucrări științifice [3, p. 2].

Există câteva noțiuni care prezintă între ele o sinonimie parțială, de aceea, pentru a evita confuziile, este necesar să facem o mică diferențiere de termeni: 1) interdisciplinaritate – “transferul orizontal al cunoștințelor dintr-o disciplină în alta” [ibid, p. 3]; 2) transdisciplinaritatea – „este privită ca o formă superioară a interdisciplinarității și presupune concepte, metodologie și limbaj care tind să devină universale (robotizarea, modelizarea, cibernetica, teoria sistemelor, a informației etc.). De asemenea, presupune descoperirea unor noi câmpuri de investigație, fiind centrată pe viața reală cu multiplele ei probleme.” [8]; 3) pluridisciplinaritate (multidisciplinaritate) – „se referă la situația în care o temă aparținând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte.” [6].

De ceva timp, abordarea interdisciplinară se aplică în instituții de învățământ de diferit nivel (preșcolar, preuniversitar, universitar). Acest procedeu deschide noi oportunități în interacțiunea diferitor discipline și favorizează formarea competențelor lingvistice printre elevi și studenți. Prin urmare, stabilirea legăturilor interne între discipline diferite atinge o importanță majoră în organizarea corectă a procesului educațional.

Ar fi oportun să insistăm aici, că orice profesor, împreună cu administrația facultăților și universităților, trebuie să organizeze procesul educațional în așa fel încât limba străină să fie nu doar o disciplină oarecare din planul de învățământ, sau programa de bază, dar și un mijloc de comunicare și cooperare instituțională, națională și internațională. În legătură cu cele relatate, cercetătorul M. Stanciu opinează că „educatorul trebuie să fie preocupat nu de materia în sine, ci interacțiunea dintre ea și nevoile și capacitățile actuale ale elevilor, el trebuie să adapteze studiile la nevoile vieții și a comunității existente” [7, p. 116].

Un specific aparte al limbilor străine îl reprezintă posibilitatea stabilirii legăturilor lor cu orice disciplină teoretică sau practică, or limba străină este considerată un mijloc de transmitere și receptare a informațiilor de orice nivel.

Să ne oprim la nivelurile relațiilor interdisciplinare. Subliniem că ele pot fi de două feluri: *interne* și *externe* [11, p. 2]. În primul caz este vorba despre legătura dintre disciplinele inerente lingvisticii (fonetica, gramatica, traducerea, lexicologia, etc), iar în cel de al doilea – legătura dintre disciplinele lingvistice și cele non lingvistice (care se învață la Facultatea de Limbi străine) precum – literatura, civilizația, psihologia, pedagogia, didactica, etc. În cazul relațiilor interdisciplinare interne, profesorii mereu găsesc punte de legătură între gramatică și lexic, sau fonetică și gramatică. Spre exemplu, într-un text propus la disciplina *Limba franceză și*

comunicare (a se vedea tabelul infra) se pot da sarcini precum: “reparați cuvintele ce conțin sunetul [w] și pronunțați-le”; sau: „faceți rezumatul textului schimbând formele verbale de la timpul trecut la timpul viitor”, etc. În ce privește relațiile interdisciplinare externe, când studenții se pregătesc de disciplinele teoretice predate în limba străină, ei folosesc neapărat ceea ce au studiat la materiile lingvistice. Ei comunică, fac discursuri, răspund la întrebări, adresează întrebări, rezolvă probleme, fac studii de caz, etc. Astfel, profesorii de limbi străine ar putea să facă o înțelegere profesională cu lectorii ce predau discipline teoretice ca să se adăuneze la sarcinile de bază și cele de limbă (în dependență de materia studiată) precum : „folosiți în discursul dvs. verbe la condițional”, sau „atenție la respectarea concordanței timpurilor” etc.

Odată ce scopul principal al abordării interdisciplinare în predarea-învățarea limbilor străine este formarea abilităților de comunicare, în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” se organizează conferințe ale studenților, unde se pune accentul pe interdisciplinaritate și se pregătesc comunicări, se studiază materiale, se lucrează în echipe, se adresează întrebări, se inițiază discuții, prin urmare dezvoltându-se aptitudini conversative. Astfel, mulți scrutați sunt de părerea că interdisciplinaritatea joacă un rol superior în pregătirea studenților pentru cercetare.

În același context, didacticiana din Rusia O. Samsonova delimitează două căi ale aplicării practice a interdisciplinarității (integrării disciplinare) în procesul de predare/învățare a limbilor străine: *auditorială* și *textuală* [10, p. 5]. Cea auditorială ține de legăturile disciplinare pe care le face profesorul prin jocuri de rol, aplicarea TIC, interacțiunea, etc. Bunăoară, cercetătoarele C. Prigorschi și L. Botnaru, de la Universitatea de Stat din Chișinău, subliniază că anume „în momentele de interacțiune studentul este mai activ din punct de vedere lingvistic, mai performant, deoarece el se află într-o situație de comunicare unde trebuie să dea dovadă de competența sa” [5, p. 279]. Pe când calea textuală presupune că orice student trebuie să poată lucra cu diverse texte în limba străină: să poată face rezumate (oral/scris), sinteze, comentarii, disertații etc. Astfel, studentul rezolvă două probleme: pe de o parte, își perfecționează nivelul de comunicare în limba străină, pe de altă parte învață să scoată chintesența din texte (procedeu care dezvoltă abilități de sintetizare a informației).

Competență lingvistică versus performanță lingvistică

Cert este că pentru a comunica nu este destul să se cunoască limba, sistemul lingvistic și să se construiască enunțuri cu o structură gramaticală corectă, ceea ce lingvistul N. Chomsky denumește *competență lingvistică*, ci să înțelegem cum să le folosim în dependență de contextul social, or, în acest caz, vorbim deja despre *performanță lingvistică*. Trebuie să menționăm, că de la apariția lucrării chomskiene “Aspects of syntax theory” (1965), mulți lingviști au delimitat net doi termeni ce țin de limbaj: *competență lingvistică* și *performanță lingvistică*. Această dihotomie este comparabilă cu cea saussuriană: *limbă* și *vorbire*. Competența lingvistică ține de cunoașterea structurii limbii, pe când performanța lingvistică constituie folosirea în context real și concret a acestei cunoașteri și se manifestă în capacitatea de a construi și de a utiliza diverse strategii contextuale în comunicare [2].

Să ne oprim asupra acestei antinomii. Conform Cadrelui European Comun de Referință pentru Limbi: „competențele constituie totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să înlăptuiască anumite acțiuni” [1, p.15], iar aplicarea competențelor produc rezultate care determină performanța.

Pînă la sfîrșitul secolului trecut se considera că instituțiile de învățămînt oferă cunoștințe (resurse) și careva competențe, iar competența ca atare și performanța se formau în mediul profesional/real/extrareal. În contextul actual, mulți specialiști teoreticieni, consideră că atît competența cît și performanța pot fi dezvoltate de asemenea în cadrul studiilor, prin simulare, problematizare, alternanță, scriere academică, etc.

Din cele relatate putem desprinde ideea, că dezvoltarea competențelor ar avea sens doar dacă s-ar transpune în performanțe de cea mai bună calitate. Performanța mai este definită drept un nivel de măiestrie pe care o persoană poate să o posede în realizarea unei sarcini formulate, sau regruparea mai multor competențe pentru comunicarea într-o limbă străină. Trebuie de menționat și faptul că performanța nu depinde doar de competență dar și de: memorie, atenție, motivație, emotivitate, etc, care nu sunt de ordin lingvistic.

Dacă vom face o paralelă între teoria lingvistică și cea glotodidactică, atunci reiese că: competența se reduce la cunoaștere și abordarea comunicativă, iar performanța ține de perspectiva acțională, unde învățarea limbii nu este un scop în sine, dar un mijloc de a facilita atingerea unor obiective sau realizarea unor sarcini. Prin urmare, datorită performanței putem face feedback-ul competenței.

În legătură cu cele relatate, mai apare încă o problemă menționată de reputatul lingvist N. Chomsky – ideea de creativitate a limbii, conform căreia se pot face combinații lingvistice la infinit. La nivelul competenței are loc o creativitate guvernată de reguli, iar performanța este dirijată de o creativitate care schimbă regulile (or în atare mod apare noutatea lingvistică) [2, p.189-190].

Abordarea interdisciplinară la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

Vom analiza în cele ce urmează circumstanțele în care se aplică interdisciplinaritatea în cadrul Facultății de Limbi și Literaturi Străine a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

Atât cursurile practice cât și cele teoretice sunt predate în limba franceză (doar unele cursuri din modulul psiho-pedagogic, care sunt predate de profesorii de la facultățile Științe ale Educației și Psihologie, rămân a fi ținute în limba română), astfel permițându-le studenților să aplice cunoștințele și abilitățile achiziționate în cadrul cursurilor practice, prin comunicare, interpretare, dialog, joc de rol, simulare, proiecte, studii de caz, documente autentice, aplicarea de sarcini, interacțiunea cu profesorii nativi asociați, etc. și în cadrul prelegerilor și seminariilor. Prezentăm în tabelul de mai jos listele cursurilor practice și teoretice conform planului de învățământ al facultății, publicat în anul 2016 [4].

Conform planului de învățământ al Facultății menționate, cursurile teoretice au o continuitate de la an la an, trecând prin lingvistică, literatură, civilizație, didactică, interpretare. Astfel studenții facultății (viitorii profesori de limbi străine) au posibilitatea de a-și dezvolta competența comunicativă și cea discursivă pe trei dimensiuni necesare în predarea /învățarea /evaluarea limbilor: lingvistică, didactică, culturală. Chiar și denumirile cursurilor teoretice și practice uneori scot în evidență interdisciplinaritatea și tendința de trecere de la competență spre performanță (a se vedea tabelul de mai jos):

Cursuri cu titlu interdisciplinar	Cursuri care demonstrează tendința spre performanță
Istoria literaturii franceze în secolul XVIII și introducere în scrierea academică, Probleme filozofice ale lingvisticii, Elaborarea și utilizarea resurselor digitale didactice, Tehnici ale scrisului prin TIC, Fonetica limbii franceze prin TIC, TIC în asimilarea lexicului, Limbajul non-verbal prin TIC	Gramatica contextuală, Lexicul francez și fonetica articulară, Limba franceză și comunicare, Praxiologia comunicării în limba franceză, Studiul situativ al limbii franceze, Simularea situației problemă în limba franceză

Sunt mulți profesori universitari, bunăoară Z. Zubcu, care sunt de părerea că principiile interdisciplinare la cursurile practice (de sintaxă, spre exemplu) contribuie la transformarea gramaticii limbii străine dintr-o disciplină dificilă în una interesantă, accesibilă și necesară pentru viitoarea profesie a studenților [9, p. 282].

Ar trebui de remarcat și lucrările de cercetare ale studenților, prezentate la finele fiecărui an de studiu (tezele de an și licență), care presupun concentrarea mai multor competențe pentru crearea acelor texte științifice și prezentarea lor în cadrul conferințelor studențești și susținerea lor în fața comisiilor de evaluare. În aceste cazuri este vădită trecerea de la competență spre performanța studenților prin intermediul interdisciplinarității. Să nu uităm și despre practica pedagogică a studenților, desfășurată în licee, care are un impact major asupra performanței lor, deoarece aceștia predând elevilor, se află în situație reală, unde trebuie să comunice spontan, să predea limba și să aplice toate conținuturile și competențele acumulate de pînă atunci.

Concluzie: E de observat, că abordarea interdisciplinară în glotodidactică poate fi considerată unul din cele mai efective mijloace de trecere de la competență spre performanță, deoarece organizarea discursurilor la disciplinele teoretice, de pildă, presupune folosirea contextualizată a sintagmelor lingvistice învățate anterior, ceea ce favorizează folosirea practică efectivă a limbii străine, ajutîndu-l pe student să ajungă pas cu pas la următorul nivel (sau subnivel) de cunoaștere a limbii.

Încheind cele spuse, putem sublinia, că pentru a pregăti studenții de azi pentru piața forței de muncă de mîine, este nevoie de investiție în dezvoltarea permanentă de noi competențe și gestionarea performanței, or acest lucru nu poate avea loc la nivel disciplinar dar interdisciplinar cu orientare spre transdisciplinaritate.

BIBLIOGRAFIE

1. [Cadrul European de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare. Strasbourg: Diviziunea Politici Lingvistice, 2003. 204 p. ISBN : 9975-78-259-0.](#)
2. CHOMSKY, N. *Le langage et la pensée*. (Trad. L. J. Calvet et C. Bourgeois). Paris: Payot, 2009. 336 p. ISBN: 978-2-228-90386-8.
3. JULA, A., Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea, factori de creștere a calității învățămîntului universitar. Buletinul AGIR, An IX, nr.3/2004, ISSN 2247-3548. www.agir.ro/buletine/83.pdf (vizitat 20.04.2020).
4. Plan de învățămînt. Limba și literatura franceză și limba engleză / germană / italiană/ spaniolă. Facultatea Limbi și Literaturi Străine. Chișinău UPSC, 2016. https://upsc.md/wp-content/uploads/2018/12/stud_fac_lls_prog_stud_ll_fr_en_ger_sp_it_2017.pdf (vizitat 24.04.2020).
5. PRIGORSCHI, C., BOTNARU, L. Les techniques de base qui contribuent à la formation des compétences linguistiques et compétences communicatives. *Probleme de didactică și gramatică ale limbilor moderne*. Actele Conferinței Internaționale în memoria Eugenia Pavel, 26 aprilie 2013. Chișinău: USM, 2014. 279-282. ISBN 978-9975-71-501-0.
6. STAN, C., Interdisciplinaritate, transdisciplinaritate și pluridisciplinaritate în cadrul orelor de literatură. In: Tribuna învățămîntului. 2016. <https://tribunainvatamantului.ro/2016/10/05/interdisciplinaritate-transdisciplinaritate-si-pluridisciplinaritate-in-cadrul-orelor-de-literatura/> (vizitat 24.04.2020).
7. STANCIU, M. *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*. Editura Universității Suceava, 2007. 322 p. ISBN 973-8293-99-5.
8. TURCU, L.-N., TURCU D.-A., Abordarea conținuturilor învățării prin prisma interdisciplinarității și transdisciplinarității. In: Tribuna învățămîntului. 2017. <https://tribunainvatamantului.ro/2017/02/20/abordarea-continuturilor-invatarii-prin-prisma-interdisciplinaritatii-si-transdisciplinaritatii/> (vizitat 24.04.2020).
9. ZUBCU, Z. Les principes de l'interdisciplinarité aux cours de syntaxe française. La Francopolyphonie: L'interculturalité à travers la linguistique et la littérature. Chișinău: ULIM, 2012. 7(1). 280-283. ISSN 1857-1883.
10. САМСОНОВА О. Б., Междисциплинарный подход к преподаванию французского языка при подготовке бакалавров в неязыковом ВУЗе. *Французский язык: теория и*

практика. Выпуск 2 / Сост.: И. В. Николаева, И. Ю. Бартенева; под общ. ред.: Т. А. Полякова. Вып. 2. Москва: Спутник+, 2012. 40-47. ISBN-10: 1847061141.

11. СЛЕПЦОВА Л. А., КЛИМЕНКО М. В., Реализация междисциплинарных связей в процессе преподавания языковых дисциплин бакалаврам педагогического направления подготовки (профиль „английский и немецкий языки”). In: Cyberleninka. 2014. <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-mezhdistsiplinarnyh-svyazey-v-protse-sses-prepodavaniya-yazykovyh-distsiplin-bakalavram-pedagogicheskogo-napravleniya/viewer> (vizitat 17.04.2020).

LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE: UN NOUVEAU PARADIGME POUR LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

*Guzun Maria, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU: 378.147.88:811=133.1

Rezumat

Abordarea reflexivă ocupă un loc important în Curriculumul Național 2019, conceput cu scopul de a orienta predarea/învățarea limbilor străine în aspect cognitiv, metacognitiv, reflexiv și acțional. Aspectul reflexiv impune pedagogului să țină cont de experiențele sale anterioare pentru a-i permite modificarea calității experiențelor ulterioare. Profesorul va aplica în predare metode și strategii, care îi vor ajuta pe studenți să chibzuiască în situațiile didactice propuse, bazate pe rezolvare de probleme. David Colb, unul din fondatorii curentului practicii reflexive, a prezentat un model de dezvoltare a gândirii critice în predarea limbilor străine. Noi am adaptat aceste model pentru ciclul universitar, care va fi util în procesul analizei textuale. Etapele propuse din acest model vor ajuta studenții să utilizeze același mod operațional de analiză a unei situații-problemă, atât în clasă, cât și în lucrul autonom.

Cuvinte-cheie: abordare reflexivă, gândire critică, metodă, FLE, Curriculum Național 2019

La démarche réflexive connaît actuellement une très grande vogue dans divers champs de l'activité humaine, dont celui de l'éducation. Selon John Dewey, « l'enseignant devrait entreprendre sa planification comme on entreprend une démarche de résolution de problèmes » [2, p. 82]. La démarche réflexive exige, que l'enseignant tienne compte de ses expériences antérieures afin de lui permettre de modifier la qualité de ses expériences ultérieures. Chaque expérience enrichit son inventaire de savoirs (connaissances et habiletés) et guide sa réflexion à travers ses nouvelles actions, accédant à une connaissance du sujet et les compétences qu'il doit en prendre pour construire une analyse. Par la réflexivité, l'enseignant met en relief sa méthode, dont il peut mieux approfondir les supposés, pour les appliquer de façon raisonnée dans sa résolution de problèmes. Le rôle de l'enseignant est de guider ses élèves, pour qu'ils expérimentent l'effort de penser en autonomie à partir de leur expérience.

Dans le cadre de la formation de la démarche réflexive, il est indispensable de faire référence à Donald Schön, un des fondateurs du courant de la pratique réflexive dans l'apprentissage, de même qu'à Philippe Perrenoud, théoricien de la pratique réflexive en éducation. Ils parlaient de la démarche réflexive comme d'un processus cognitif continu, qui favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique. À travers ce processus, on encourage un retour de la pensée sur elle-même : « stimulant un retour de la pensée sur elle-même, cela permet à l'enseignant d'analyser et d'évaluer ses propres actes en se référant à son répertoire de savoirs constitué des savoirs scientifiques et professionnels intégrés dans cette démarche » [3, p. 67]. En effet, Schön utilise la notion de « savoirs d'action », qui doivent être déduits à partir de l'action pour devenir exprimables dans le contexte de la démarche réflexive. Donc, l'action réflexive découle d'une décision, qui résulte d'une réflexion dans l'action.

On pourrait définir *la démarche réflexive* comme un ensemble de techniques de communication et de régulation des processus d'enseignement, des procédés d'évaluation et le

recours aux ressources théoriques et technologiques, permettant une conduite optimale des actes éducatifs. Pour Lafortune Louise et Daudelin Colette « la démarche réflexive est un ensemble de gestes professionnels, qui comprend non seulement l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ces manières » [4, p. 56].

Le travail de l'enseignant est efficace si celui de l'apprenant se réalise. Chaque apprenant, au regard d'une situation-problème d'apprentissage, devine ce qui peut être fait et ce qu'il est impossible de faire, sur des interprétations, des raisonnements et des savoirs d'expérience. En ce sens, il faut tenir compte des volets de la démarche réflexive : *une réflexion sur sa pratique et une analyse de celle-ci et l'élaboration d'une représentation de son propre modèle de pratique.*

David KOLB a présenté son modèle de la réflexion critique, qui prévoit quelques étapes : expérimentation concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite, expérimentation active, point d'ancrage de la démarche réflexive à partir de situations didactiques [1, p. 56].

Nous avons adapté ce modèle pour *le cycle universitaire*, qui serait utile dans le processus de la réflexion textuelle, nous aidant à définir la problématique d'un texte. Les étapes proposées :

- 1) Observation réfléchie (mobilisation consciencieuse dans une situation similaire);
- 2) Le retour sur l'action réflexive : connaître sa manière d'agir dans des circonstances données ;
- 3) L'identification des aspects essentiels (problème) : apprendre à analyser, à expliciter ;
- 4) La création de méthodes alternatives (solutions) : c'est une forme de *sagesse* ;
- 5) Le jugement (les arguments proposés) : c'est le concept de la démarche réflexive.

Notre démarche va aider l'enseignant à faire face à des situations problématiques. Nous pouvons constater, que le passage de l'enseignement du FLE à travers toutes ces phases de l'analyse réflexive va nous permettre d'émettre l'hypothèse suivante : les étudiants utiliseraient dans la classe de FLE à chaque fois un même mode opératoire d'analyse du problème. Chaque problème suivrait alors le même chemin, en passant par les mêmes activités d'interprétation, jusqu'à trouver sa solution dans la plate-forme des solutions possibles, disponibles dans la mémoire des apprenants. Dans le langage courant, la réflexion porte sur une question ou sur un problème. Si la réflexion peut précéder l'action « réfléchir avant d'agir », elle la guide aussi pendant qu'elle se déroule, c'est la cognition. Elle peut également être sollicitée après l'action, à posteriori dans un retour réflexif. Les enseignants lui préfèrent le terme « réfléchissement ». Mais pour qu'une démarche réflexive soit avantageuse, il faut envisager un temps de réfléchissement, suivi d'un temps de réflexion, sur ce qui a été « réfléchi » par le réfléchissement. Sans doute, « la réflexion c'est un processus, dont les éléments visent à en présenter les contours et à porter l'attention sur les divers espaces dans lesquels elle intervient, leur mise en œuvre dans l'enseignement, leur inscription dans le courant de professionnalisation, leur rôle central dans la formation et auto-formation des étudiants » [5, p. 250].

La démarche de la pratique réflexive dans la classe du FLE, du point de vue de la didactique, s'appuie sur une pensée réflexive qui permet un travail conscient sur l'origine, le sens, les causes et les conséquences des choix faits dans et autour de la pratique. Elle s'adosse sur le développement de la conscience (la perception, la connaissance qu'un apprenant a de sa pensée) dont une des caractéristiques est la réflexivité. La réflexion peut prendre part avant, pendant ou après l'action.

Un des aspects didactiques de la démarche réflexive présente c'est que l'enseignant du FLE doit mettre en valeur la métacognition des élèves, à l'aide de la démarche réflexive.

La métacognition est définie comme « la connaissance que la personne a ses propres connaissances ainsi que le contrôle qu'elle exerce sur son propre système cognitif » [5, p. 248]. C'est une compétence réflexive à se poser des questions pour planifier, avant, pendant et après une tâche, et se réajuster au besoin. C'est également savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures et savoir sélectionner des stratégies cognitives. La métacognition est indispensable pour la démarche réflexive. La formation à la DR s'appuie sur des outils comme le journal de bord ou le portfolio, appelé aussi portefeuille de compétences. C'est un autre aspect didactique qu'il faut respecter pour la meilleure démarche réflexive qu'on peut réussir comme enseignant du FLE. Le portfolio peut faciliter la démarche réflexive de l'apprenant, car il favorise l'autoévaluation, qui conduit à une meilleure connaissance de soi, il améliore également les compétences, car il l'aide à identifier celles qui doivent encore être développées. La situation de réflexion dans la classe du FLE est envisagée comme « un ensemble fonctionnel fait de variables cognitives, affectives, culturelles et sociales qui interagissent entre elles. Les variables sont segmentées en séances de formation décrites par compétences visées » [5, p. 249].

Dans la classe du FLE, la démarche réflexive est définie comme un processus impliqué dans l'accès au sens de ces variables. La complexité et la singularité de la démarche réflexive dans le cadre de l'apprentissage du FLE amènent l'enseignant à recourir à des ressources de types divers pour gérer les situations et également, dans la confrontation avec les situations, à construire des réponses sur la base de connaissances ou à partir d'intuitions. L'enseignant doit les organiser selon des critères qui lui sont propres, mais également en fonction de réponses, antérieurement expérimentées et aux phénomènes inattendus, qui interviennent dans la situation réelle dans la classe du FLE. Ceci suppose, d'une part, d'adopter une position critique et, d'autre part, d'avoir à disposition un portefeuille de savoirs et de savoir-faire (ressources personnelles et ressources externes) dans lequel avoir une capacité à les identifier, à les mobiliser et les combiner pour être capable de les modifier, de les enrichir, en mettant en place un processus de construction continue de compétences.

La démarche réflexive a trouvé une place importante dans le *Curriculum National 2019*, élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale de la République de Moldova, qui oriente l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en approche communicative, cognitive, métacognitive, réflexive et celle actionnelle. On prête une attention particulière à la démarche réflexive : les enseignants des lycées de la république planifient le processus de l'enseignement d'une langue étrangère d'après le Cadre ERRE : *évoation, réalisation du sens, réflexion et extension*. Cela veut dire, que le déroulement des phases de la leçon implique souplesse, flexibilité et réflexion. Le curriculum traite l'enseignement d'une langue étrangère par le prisme de six éléments : « communicatif-actionnel ; communicatif-situatif ; centration sur l'apprenant ; introduction des activités transdisciplinaires ; la promotion des alternatives méthodologiques d'enseignement-apprentissage-évaluation ; évaluation formative et complète de l'enseignement et la concentration sur l'actualité et contextes authentiques d'enseignement » [6, p. 6].

Les spécificités de la modernisation du dernier curricula sont liées au déplacement de l'accent du processus d'enseignement sur le processus d'apprentissage. On accorde une importance majeure à l'enseignement formatif et non pas à celui informatif ou reproductif. Les contenus éducatifs ont été transformés sur les relations fonctionnelles, qui promulguent l'autonomie, la créativité, l'ingéniosité, les intérêts des apprenants et sont en corrélation avec les particularités du développement intellectuel, cognitif, métacognitif, réflexif, psychologique des

apprenants. Dans cet ordre d'idées les enseignants doivent utiliser des supports didactiques attrayants (cartes conceptuelles, produits digitaux), instruments éducatifs (TBI, tablettes, portables, ordinateur), activités ayant un caractère ludique et supports digitales (blog, posters, collages, films, DAV). Les enseignants de français langue étrangère pourraient utiliser beaucoup de méthodes interactives pour animer un cours et développer le concept de réflexion critique :

- *Le brainstorming* est une technique de génération d'idées, qui stimule la réflexion créative lors de la recherche de solutions pour un problème donnée et privilégie la spontanéité, l'imagination.

- *La problématisation* est une méthode didactique qui prévoit la présentation d'un problème sous différents aspects. Dans ce contexte nous pensons, qu'il est très nécessaire de se servir de la grille SPR, qui permet de mettre en relief la structure d'un texte ou d'un problème lorsqu'une question est posée, ou un problème évoqué, et que l'apprenant est à la recherche d'une solution.

- *L'étude de cas* est une analyse systématique d'une situation dans le but de trouver des solutions et de résoudre un problème : l'apprenant doit faire preuve de jugement, d'esprit d'analyse et de synthèse pour poser le bon diagnostic, pour proposer des solutions et recommander une décision.

- *Un jeu* est également caractérisé par la présence d'une décision, non seulement celle de jouer ou d'entrer dans le jeu, mais le fait que le jeu n'est qu'une succession de décisions. Dans la classe du FLE, on peut utiliser le jeu de rôle avec un objectif de réflexion dans la mesure où il acquiert la compétence de développer une interaction verbale autour d'une situation-problème.

- *La pédagogie de projet* c'est la finalité de la démarche réflexive. C'est la méthode la plus importante dans l'activité enseignement / apprentissage du FLE, élaboré à l'échelle d'une structure précise, car elle développe toutes les quatre habiletés : compréhension orale/écrite ; expression orale/écrite.

En conclusion nous pouvons affirmer, que l'appareil conceptuel et théorique de la démarche réflexive convient à tous les types de leçon, car elle présente de façon très cohérente une suite d'opérations réflexives, pouvant mener un enseignant de FLE à une théorisation complète de sa pratique. La démarche réflexive offre l'angle d'approche et le fil directeur indispensables à la constitution d'une réflexion, la possibilité de mettre en route sa pensée et de lui tracer un chemin. Il faut donc s'employer à donner du sens aux activités qu'on se propose d'enseigner aux apprenants. Finalement, on peut dire, que l'exploitation de l'importance de la personnalité de l'apprenant et son implication active dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, restera le pilon central autour duquel vont être construites toutes les initiatives didactiques. Il faut pouvoir réfléchir sur ses pratiques, mais aussi savoir les soumettre aux autres pour recevoir des rétroactions qui mèneront à faire des ajustements dans des actions ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

1. CHEVALIER, J. ; CHARBONEAU, B. Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences en éducation*. 2000, volume 26, (2), pp. 287-324.
2. DEWEY, J. Comment nous pensons. In : DECROLI, O. *Les Empêcheurs de penser en rond*, Paris : „Le Seuil”, 2004, pp. 81-82.
3. HEYNEMAND, J. ; GAGNON, D. Le praticien réflexif. In : SCHON D., *À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques, 1997. pp. 67-68.
4. LAFORTUNE, L. ; DAUDELIN, C. *Accompagnement Socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Puq, 2001. 208 pag. ISBN 2760516806, 9782760516809

5. LAFORTUNE, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Collection Education-recherches, Presses de l'Université, 2002. 351 p. ISBN 2-7605-1070-0.
6. MECC, *Ghid de implementare a Curriculumului Național. Limba străină*. Chișinău : 2019, 89 p.

ЛИДЕРСТВО КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Коминарец Татьяна, кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и методики дошкольного, начального
школьного образования и языковых коммуникаций,
КВУЗ «Херсонская академия непрерывного образования»

CZU: 378.017.92(477)

Abstract

The article offers an analysis of the teacher's professional qualities that go beyond traditional competencies. New competencies respond to the modern challenges that society imposes to education. Such innovative activities of the teacher include leadership. The qualities of a leader that characterize a competent teacher are highlighted. In the conditions of intellectual and professional competition, constant self-improvement, pedagogical search and creativity are one of the mandatory requirements that are applied to a modern teacher. Teaching leadership focuses on teaching-learning processes and student and teacher outcomes in order to achieve high quality teaching. The problem of forming the professional qualities of a humane leader is not well studied.

Keywords: leader, development periods, responsibility, flexibility, paradigm, teacher, humane.

Лидерство - универсальное по своей природе явление общественной жизни. Оно существует в обществе в разных видах: в больших и малых организациях, в бизнесе и в религии, в компаниях и учебных заведениях, в неформальных организациях, массовых демонстрациях.

Роль лидеров особенно велика в переломные периоды развития, когда нужно быстро принимать решения, уметь правильно понять конкретные задачи. При этом существует мнение, что «сильный лидер» может решить все проблемы. Поэтому наше исследование о значении развития лидерских качеств у учителя школы приходится именно на время реформы в образовательной системе, которая получила название Новая украинская школа.

Лидерство присуще любой сфере человеческой деятельности, существование и процесс которой требует определение руководителей и подчиненных, лидеров и последователей.

Гуманистическая составляющая этого явления очевидна. Лидер должен быть олицетворением групповых нравственных качеств и обладать компетенциями, необходимыми для решения существующих и прогнозируемых задач, понимать особенности и интересы членов группы и учитывать их в своей деятельности [6].

В середине 80-х годов XX века в отечественной лидерологии произошли изменения, отразившие демократические и экономические изменения в обществе. В советское время термин «лидер» нивелировался, вместо него употреблялся термин «вождь». В 90-х годах XX века-начале XXI века значение слова «лидер» стало прерогативой бизнес-структур. В наше время значение этого слова трансформировалось во все направления человеческой деятельности и, прежде всего, в образование [2].

Исследования в области лидерологии начались давно. Ученые исследовали различные аспекты этого явления. В современных зарубежных исследованиях лидерство рассматривается в работах таких ученых как Б. Басьо, В. Беннис, К. Берда, К. Бланшар, Ж. Блондель, Е. Богардус, М. Вебер, Ю. Джайнота, Д. Дженнингс, К. Левин, Д. МакГрегор, Б.

Митчел, М. Мемфорд, Дж. Морено, Р. Стогдилл, Р. Такер, К. Фидлера, М. Хьюстон, П. Херси, Р. Хаус, С. Хук, А. Херманн и многие другие.

Однако попытки определения задач эффективного лидера продолжаются. Эти попытки вполне оправданы, так как с помощью них исследователи пытаются ответить на вопрос: что именно должен делать лидер? каким он должен быть? Понятно, что с усложнением задач, стоящих перед лидерами, расширяется и спектр навыков, которыми они должны обладать.

Слово «лидер», что означает «ведущий», «управляющий», согласно Оксфордскому словарю английского языка, возникло в XIII в. В славянских, романских и других языках нет аналога соответствующего английскому слову.

Целью исследования выступает анализ лидерских качеств педагога современной школы в соответствии с требованиями современного социума в формировании успешной личности и основных принципов гуманизма.

Символом лидерства в обучении является фреска работы Рафаэля Санти «Афинская школа». Эта фреска символизирует такие высшие цели истинного лидерства, как наставничество, помощь людям в обретении верного пути в жизни и расширении мировоззрения, эволюции сознания человека и обретении своего предназначения.

Неотъемлемыми качествами лидерства выступают ответственность, гибкость, интуиция, умение приспосабливаться к меняющимся условиям, способность экспериментировать, постоянное обучение [1, с. 123–127.].

Лидеры дают силы тем, кого они ведут за собой. От таких людей ожидается, что они:

- 1) более четко представляют себе действительно значимые вещи и более способны быть самими собой;
- 2) не просто уверены в себе, а по-настоящему компетентные;
- 3) обладают творческим потенциалом, поскольку способны приспосабливать свои познания в конкретных обстоятельствах.

Решительность, уверенность в себе, потребность в успехе, целеустремленность, креативность, способность активно влиять на других, организаторские способности, коммуникабельность, готовность к риску, эмоциональная устойчивость являются основными показателями успешности [3, с. 89-96].

В модернизирующемся образовании, в период реформирования образовательного процесса центральной фигурой является учитель-исследователь, учитель-лидер, учитель новой формации - духовно развитая, социально зрелая, творческая личность, компетентный специалист, на высоком профессиональном уровне обладающий всем арсеналом педагогических средств, стремящийся к постоянному самосовершенствованию. Он несёт ответственность за формирование и развитие высокообразованной личности и ее максимальную самореализацию.

Задачи, которые должен уметь решать такой педагог:

- учить новому мышлению, методам познания и самоорганизации;
- уметь формировать деятельную стратегию обучения, в которой ребенок будет играть определяющую роль;
- научить ученика самостоятельно рассматривать явления целостно и в динамике;
- научить ученика самоорганизации и показать ему реальный путь к самореализации по спирали:

Я - самообучение -

самовоспитание -
самоутверждение -
самоопределение -
саморегуляции -
саморазвитие -
самопознание -
самоактуализации -
самореализации.

Это означает: показать всепроникающий принцип подобия в природе, мышлении. Научить искать сходства, аналогии для новых изучаемых явлений, углубляя и меняя их по мере необходимости; научить ученика использовать все навыки и умения в процессе познания; помочь раскрыть полный потенциал ученика и вывести его в космос творчества. Это и есть стратегический ориентир в будущее, который отличается от задачи традиционной школы - дать некоторый объем знаний и методов работы по основам школьных науки.

Синтезируя понятие «лидер», «лидерство» с термином «качество», А. В. Евтихов предлагает такое определение: лидерские качества личности - это обобщенные свойства лидера создавать новое видение решения проблемы, успешно влиять на последователей в направлении достижения группой или организацией целей [5].

Авторитарная педагогика основывалась на идее, что ученик - это «запоминающий субъект» и ориентировалась на прошлое.

Новая парадигма образования требует от учителя необходимости умения работать с ребенком, используя психологические методики корректирующего типа, работающие на формирование личности учащегося; владеть возможностями психологического моделирования и прогнозирования не только реализации близких целей как-то: результатов изучения той или иной темы, или того или иного предмета. Современный педагог должен понимать перспективу более глобально, которая повлияет на жизнь школьника после окончания учебного заведения. Именно такая заинтересованность в развитии личности ребенка, понимание перспектив, которые общество предоставляет ему и демонстрирует лидерские качества учителя в их гуманистическом проявлении.

Знания, которыми необходимо владеть учителю новой формации: основы научной теории, гносеологии, методологии; хорошее знание предмета; что позволит показать личную уверенность учителя и стимулировать творческий процесс познания у ребенка

В педагогическом наследии Василия Сухомлинского слово «лидер» не фигурирует, однако более основательное знакомство с его произведениями дает основания утверждать, что описанные в его педагогической системе методы воспитания гражданина-патриота, гражданина - борца можно уверенно использовать только при наличии педагога - лидера и патриота.

Среди лидерских качеств личности, А. А. Савельева выделяет характер (устойчивость к стрессам), харизму, преданность делу, компетентность, проницательность, сфокусированность, инициативность, умение слушать, положительное отношение, умение решать проблемы, коммуникабельность, ответственность, уверенность, самодисциплина, способность к обучению, видение перспективы, готовность к риску [8,с. 82].

Умения, которыми должен обладать учитель новой формации: любить - важнейший компонент принципа гуманизма и важнейшее качество воспитателя, учителя; безусловно принимать мир и человека; уважать в ребенке человека, видеть в каждом личность; верить в ребенка как в человека - выражение оптимистичной линии и гуманизма; знать ребенка как человека - без знания души личности воспитание является слепым; быть гуманным - значит знать человека; понимать ребенка как человека, уметь поставить себя на его место, увидеть мир его глазами бережно относиться к духовному миру и природы личности - каждая личность имеет свой неповторимый духовный мир, свой опыт, привычки, взгляды; беречь и развивать чувство собственного достоинства - без этого невозможно ни воспитание, ни самовоспитания; стать другом ребенка - как человека, как соучастника образовательного процесса; уметь целостно мыслить, трансформировать негативные проблемы, настроения, устремляться в позитивные; ориентироваться на культуру педагогического труда, на целостное мировоззрение; не навредить здоровью, психике ученика; мотивировать целостное восприятие мира личностью обучающегося; мотивировать положительный выбор ученика в ситуациях неопределенности; работать с инновационными методиками и технологиями образования, которые помогают сделать процесс обучения интересным [7].

Великий гуманист Я.А.Коменский, мечтая о школах как о «мастерских мудрости и человечности» сравнивал учителя с мастером, а школу с мастерской, в которой из ребенка делают человека. Педагог выступает как активный субъект, реализующий в профессиональной деятельности свой способ жизнедеятельности как носитель педагогического сознания. [4].

Лидерские качества это такие качества личности, которые обеспечивают эффективную деятельность, а именно: индивидуально-личностные и социально-психологические особенности личности, влияющие на группу и ведущие ее к достижению цели [10].

Безусловными качествами, которыми должен обладать учитель-лидер должны быть «мягкие навыки», а именно - развитый эмоциональный интеллект, наивысшей ступенью которого считается эмпатия.

Эмпатия (от греч $\epsilon\mu\pi\acute{\alpha}\theta\epsilon\iota\alpha$ — сопереживание) — постижение эмоционального состояния другого человека сопереживанием [9].

Эмпатия - это способность понимать, сочувствовать, почувствовать чувства других людей, увидеть мир с позиции другого человека и направлять собственное поведение в соответствии с этим.

Очень важно развивать сочувствие у школьника. Сочувствие - это процесс понимания и сострадания к тому, кто испытывает боль и дающий нам возможность показать нашу поддержку и безразличие.

Чтобы вдохновить учеников на этот путь, учителя не должны притворяться, что человеческие чувства - это то, к чему они неуязвимы. Педагог должен сочувствовать с учащимися, демонстрируя наличие собственных чувств и желание понять чувства других. Если учитель сможет создать благодатное пространство в классе для развития эмпатии, он также сможет укреплять психологические связи с учениками.

Учитель не должен самоутверждаться за счет учеников, манипулируя ими с помощью шантажа, угроз или санкций. Его сила заключается в его способности сгенерировать эту силу в учениках. Учитель организует учеников так, что они всегда

становятся победителями, и они лучше всех. Лидер - это не тот человек, который сильнее своих учеников, это человек, который может сделать сильными самих учеников. Все качества и хорошие и плохие есть у каждого человека. Важным моментом является предъявление правильного качества в определенный момент. У каждого человека есть своя картина мира, и если он себя в этой картине мира видит лидером, так тому и быть. Лидер – это человек, который отвечает сам за себя. Лидер умеет генерировать будущее. Он не живет прошлым и настоящим, он живет будущим.

Лидер окружает себя лидерами, отличной возможностью является для учителя воспитать лидера. Настоящий лидер не будет окружать себя исполнительными рабами, вокруг него будут такие личности, которые несут ответственность сами за себя и всегда имеют свободу выбора [11].

Выводы. Хорошая школа — это не только стены, материальная база или высокие результаты на экзаменах. Ее задача — поиск сильных лидеров, способных создавать и доводить до результата социально значимые проекты, в которых участвует школьное сообщество. Так появляется сеть эффективных партнерств между педагогами и учащимися, задачей которых является формирование лидерских качеств у последних. Школьное сообщество — это среда, где каждый может проявить инициативу, участвовать в общем деле, поверить в свои силы и стать успешным.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БАЗАРОВ, Т., БАЗАРОВА, К. *Возможно ли распределенное лидерство?* // Национальный психологический журнал. 2007. № 1 (2). С.123-127.
2. БЛОНДЕЛЬ, Ж. *Политическое лидерство: Путь к всеобъемлющему анализу* <http://grachev62.narod.ru/blondel/introd.htm>
3. ГОЛОВЕШКО, Б. Р. *Про деякі проблеми розвитку лідерських якостей у студентів вищих навчальних закладів: зб. наук. пр.* // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. 2012. № 32-33 (36-37). С. 89–96.
4. ГРИГОРЬЕВА, ГОЛУБЕВА, В. «*Воспитание будущего педагога как коммуникативного лидера*» <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-buduschego-pedagoga-kak-kommunikativnogo-lidera/viewer>
5. ЕВТИХОВ, О. *Стратегии и приемы лидерства: теория и практика.* СПб.: Речь, 2007. 238 с.
6. КОЧУБЕЙ, Е., СЕМЕНОВ, А. *Сучасні теорії лідерства: теоретичний аспект Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Випуск 40, 2012, С.178.
7. МАЖИКИЭВ, Т. *"Відкритий урок: розробки, технології, досвід"* <https://osvita.ua/school/method/psychology/6617/>
8. САВЕЛЬЕВА, О. *Оцінка лідерського потенціалу студентів як майбутніх управлінців / О. О. Савельева // Вісник Хмельницького національного університету. Серія: Економічні науки. 2010. № 4. Т. 4. С. 81-84. с. 82.*
9. СТАРОВАЙТОВ, В. *Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль. Под редакцией В. С. Стёпина. 2000, С.351.*
10. ЯГОДНІКОВА, В. *Чинники формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 1 (55). С. 342–348.*
11. ЯГОДНІКОВА, В. *Чинники формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 1 (55). С. 342–348.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Финюк Виктор,

директор Каховской общеобразовательной школы

I-III ступеней №5

Каховского городского совета

Херсонской области, Украина

CZU:378.4:005.346(477)

Abstract

The article discusses the concept of the image of an educational institution, describes the model of the head's work with the teaching staff to form the school image. An integral part of the image is an innovative focus on the development and competitiveness of the institution. The author indicates that the formation of the image of the institution involves the introduction of new promising pedagogical technologies of communication models and the modernization of the educational environment of the school. Based on work experience to maintain the image of the school, it is expected to use PR-technologies, in particular the use of the school logotype on eco-bags, training organizers, training supplies. Tendencies for improving the professional education of teachers by improving high technologies for the modernization of progress as technological and social are defined.

Keywords: innovations, image, educational environment, PR-technologies, reputation.

Система образования, находящаяся в состоянии реформирования и модернизации, кардинально меняется, меняется отношение к ней, меняются приоритеты образования. В современных рыночных условиях образовательные организации ориентированы на социальных заказчиков, сложно решаются проблемы дифференциации образовательных услуг, сохранения и привлечения дополнительного контингента учащихся, внебюджетного финансирования, с которыми без общественного участия школа справиться не в состоянии. Вот почему в условиях бурного развития общества, культуры и образования актуальным для образовательной и управленческой практики является формирование позитивного имиджа школы, необходимость инновационной направленности педагогической деятельности, что, по мнению Е.О.Головиной определяется рядом обстоятельств[1].

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации образовательного процесса в учебных заведениях. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль педагогического знания и имиджа школы в социальной среде.

В-третьих, происходит изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания образовательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств,

то сейчас она приобретает все более избирательный, автономный и исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Эти обстоятельства и послужили развитию в начале XX века новой области знания, инноватики – науки о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Реформирование системы образования в Украине характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство.

Отсюда следует, что школа с высоким уровнем имиджа воспринимается как образовательная организация с сильным преподавательским составом и современным техническим оснащением. Основными элементами учреждения с высоким уровнем имиджа является качество деятельности образовательной организации, профессионализм педагогического состава и финансовое обеспечение.

Целью статьи является описание инновационных подходов к формированию имиджа современного учебного заведения, что должно способствовать повышению его конкурентоспособности.

В настоящее время об учреждении образования все чаще говорят как о сфере услуг. При этом употребляются такие понятия, как «конкурентоспособность», «образовательная услуга», «реклама», «имидж учебного заведения», «имидж руководителя». Имидж (от лат. *imago* — изображение, образ) школы – это эмоционально окрашенный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками образ учреждения образования, созданный в результате формирования и интегрирования представлений педагогов, учащихся, родителей, представителей окружающего социума об этом учреждении. Этот образ призван оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума [2]. В условиях рыночной экономики жизнеспособными оказываются только конкурентоспособные учреждения. Конкурентоспособное образовательное учреждение – это учреждение, которое обеспечивает устойчивый уровень качества образовательных услуг.

Педагогическая специфика учреждения диктует свои законы, поэтому сначала нужно определиться с базовой идеей образовательного учреждения. Ее можно назвать также «концепцией», «миссией», «изюминкой» и т.д. Итогом этого этапа должно быть четкое понимание того, каковы сильные и слабые стороны школы. Дальнейшая стратегия здесь проста: сильные стороны актуализируем и популяризируем, с проблемами – работаем. Второй этап – определение целевой аудитории. Планируя имиджевую работу, необходимо понять, какую целевую аудиторию вам хотелось бы привлечь в союзники. Это могут быть: ученики, родители, коллектив работников образовательного учреждения, социальные партнеры, СМИ. Несомненно, что выпускники школы являются, чуть ли не главными «пиарщиками» образовательного учреждения. Память о школе хранится долго, и если тот образ, который сложился у ребят по окончании учебного заведения, привлекателен, они обязательно приведут своих детей именно в эту школу [3].

Достаточно подробную модель имиджа учебного заведения предлагает Д.В.Журавлев [4]. Составляющие этой модели:

1. Внешняя атрибутика.
2. Финансовое благополучие.
3. Имидж руководителя и его команды.
4. Качество деятельности, качество продукции (для школы - это её выпускники). .
5. Деловые коммуникации организации и персонала.

В структуру имиджа Каховской общеобразовательной школы №5 включаются элементы, относящиеся к числу имиджевой символики — название, гимн, флаг, традиции, а также используемые для рекламных целей — логотип, девиз и в целом фирменный стиль. Они окрашивают и вносят в образ учебного заведения дополнительные (желаемые) смыслы. Внешняя атрибутика влияет на социальные группы опосредованно и поэтому роль психологических процессов в этом случае возрастает.

Особое место в структуре имиджа образовательного учреждения занимает образ молодого, энергичного, перспективного руководителя. Формирование имиджа руководителя - достаточно сложный процесс, так как он выполняет функции администратора, организатора, специалиста и общественного деятеля. При этом он демонстрирует и свои личные качества. При формировании имиджа в первую очередь оцениваются профессиональные качества менеджера, такие как: гибкость, хозяйственность, информированность, умение принимать рациональные решения, находить выход из конфликтных ситуаций, быть компетентным в вопросах экономики, психологии, делопроизводства, маркетинга, быть методически грамотным. Поэтому руководитель должен постоянно совершенствовать свои знания и умения, повышать квалификацию, обучаться – не стоять на месте, идти в ногу со временем. Так, на данном этапе, я, как директор, который на должности первый год, получаю второе образование по специальности «Менеджмент. Управление учебными заведениями». Для меня важно задавать тон общения и создавать дух коллектива, которым я руковожу.

Известно, педагог является неотъемлемой частью формирования имиджа учебного заведения. Имидж педагога - это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании [5]. Каким же хотят видеть педагога ученики, родители, администрация? Опрос, проведенный среди учащихся нашей школы, свидетельствует, что подростки хотят видеть педагога, который будет внимательным, умным, доброжелательным собеседником, к тому же уважающий их мнение. Кроме того, учитель, по мнению школьников, должен быть современным, как в плане внешнего облика, так и в плане культуры. Родители хотят, чтобы с их детьми работал компетентный, заботливый, но одновременно требовательный специалист. А администраторы обращают особое внимание на профессионализм, организационные и методические умения педагога. Для этого в нашей школе мы всячески способствуем педагогическому росту учителя, не ограничиваем в выборе форм и методов педагогической работы, а также особо внимательны к самообразованию учителя, учитывая интересы и потребности самого педагога. Всё это составляет требуемый или желаемый имидж школы.

Учебное заведение - это организация, которая всегда является конкурентом, поэтому нужно не только поддерживать уровень имиджа, но и постоянно его совершенствовать. Для поддержания устойчивого положительного имиджа нашей школы

используем PR технологии - технологии создания и внедрения её образа с использованием логотипа школы на эко-сумках,, органайзерах, учебных принадлежностях и т.п.. PR может использовать отдельные технологии маркетинга, такие как: исследования, рекламу, методы стимулирования интереса к организации, которые мы размещаем на сайте школы, странице в фейсбук, используем публикации ежегодных отчетов деятельности учебного заведения. Доступ к этой информации привлекает потенциальных потребителей образовательных услуг. Такие сайты дают так называемую "прозрачность". Вся предоставленная информация должна иметь удобную навигацию и своевременные обновления. .

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: положительный имидж учебного заведения, инновационный подход к формированию жизнедеятельности школы играют важную роль в поддержании организации в конкурентоспособном состоянии. Только хорошо продуманная и спланированная политика школы по формированию собственного имиджа позволяет, чтобы конкретная школа была высоко оценена потребителями образовательных услуг и выбрана ими из ряда других.

БИБЛИОГРАФИЯ

- 1.ГОЛОВИНА,Е.О. *Инновации в современном образовании // Успехи современного естествознания.* – 2013. – № 10. – С. 74-75
- 2.ПИСКУНОВ,М.С. *Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования/ М.С. Пискунов // Мониторинг и стандарты в образовании.* -1999. - С. 45-51.
- 3.ТЦМИЛОВА, Т.М. *Модель имиджа организации / Т.М. Томилова // Маркетинг в России и за рубежом.* - 1998, № 4. - С.110.
- 4.ЖУРАВЛЕВ, Д.В. *Имидж как специфическое единство типичных признаков, управляющих индивидуальным, групповым и массовым сознанием / Д.В. Журавлев // PR в образовании.- 2004.- №2. С.106-112.*
- 5.ЗОЛОТОВСКАЯ, Л.А. *Особенности профессионального имиджа педагога: социально-психологический аспект / Л.А. Золотавская //PR в образовании.-2005.-№3.*

UNA VISIONE COSTITUTIVA DELLA GLOTTODIDATTICA-L'AMICIZIA TRA LA SCIENZA DEL LINGUAGGIO E L'EDUCAZIONE PLURILINGUE

*Bordei Irina, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU:80/81:37=131.1

Rezumat

Acest articol abordează o viziune constitutivă a glottodidacticii împreună cu știința limbilor și educația plurilingvistică. Prin urmare, se va încerca definirea termenilor de referință didactici și lingvistici, care ar putea duce la dezvoltări interesante pe viitor. Aruncând o privire la științele cu care glottodidactica are o strânsă legătură, nu putem să nu observăm că fiecare dintre ele a urmat o cale de specializare constitutivă. Această cercetare s-a bazat, în esență, pe analiza a două domenii (didactica și educația lingvistică) în care este necesară întotdeauna o reflecție privind limbajul empiric sau conceptualizarea predării interculturale.

Cuvinte-cheie: glottodidactica, știința limbajului, educație plurilingvistică, predare, abordare.

La glottodidattica è una disciplina teorico-pratica, meglio definibile una **costellazione disciplinare**. Nasce nel 1942 con Bloomfield in un articolo in cui definisce l'apprendimento di una lingua come un **iperapprendimento** intensivo, lungo, fatto di pratica ed esercizio.

Un tale punto di vista è in contrasto con la moda imperante dell'insegnamento linguistico fatto essenzialmente di grammatica-traduzione, di memorizzazione di regole ed eccezioni condotte sul modello del latino.

Linguisti insieme a Bloomfield riportano l'attenzione sull'oralità della lingua, sulla sua forza perlocutiva. I metodi nuovi diretti, naturali o semplificati vengono inaugurati tra il XIX e il XX secolo – è proprio qui troviamo i fondamenti della glottodidattica come scienza.[1, p.12-17]

Glottodidattica, il suo campo di riferimento (glotto), non riguarda solo l'insegnamento delle lingue straniere, ma anche la lingua madre, la lingua seconda, il dialetto, le lingue minoritarie e quelle classiche.

Didattica indica che il campo di riferimento riguarda gli interventi formali elaborati per promuovere, attraverso l'istruzione, l'apprendimento delle lingue. La glottodidattica non si occupa dell'acquisizione naturale delle lingue, ma nasce dall'esigenza di considerare in maniera scientifica la molteplicità dei fattori coinvolti nell'insegnamento di una lingua.

Glottodidattica multifattoriale: dell'atto didattico: L (Lingua) A (Allievo) D (Docente) M (Macchina, Materiale). Il docente e l'allievo assieme alla macchina/materiali comunicano linguisticamente in LS o L1 per scopi pedagogici. Quindi non è solo la lingua a ricevere attenzione. Non ci si interroga solo su essa.

LINGUA – LS oggetto (quella in apprendimento) come mezzo di comunicazione e veicolo d'apprendimento.

DOCENTE – Le strategie didattiche da lui messe in atto, la sua scelta di materiali, obiettivi, stili di insegnamento, la sua personalità, la sua lingua/cultura di provenienza.

ALLIEVO – Ci si riferisce ad aspetti psicologici legati anche all'età dell'allievo, alla sua lingua e cultura di origine, repertorio linguistico, i suoi stili e strategie di apprendimento, attitudine alle lingue e disponibilità a lingue e culture altrui, alle altre lingue che non conosce, al contesto di apprendimento alla sua esperienza pregressa.

MACCHINA – La presenza di ICT e altri materiali usati come fonti di input, strumenti per l'esercitazione e la pratica della lingua va ponderata sia rispetto alle caratteristiche specifiche e alle modalità di fruizione didattica che non possono derivare, rispetto all'integrazione che il docente può operare con riferimento al proprio ruolo.

Contesto – le classe, connotata culturalmente. Le classe fa parte di una struttura organizzata secondo indicazioni. [3, p.93-95]

La glottodidattica interroga le diverse scienze e il tipo di scienza interrogata influisce sul modo di vedere l'insegnamento, la lingua, il discente e i processi di apprendimento. La visione che ne deriva è legata al periodo storico. Negli anni '40 l'influenza della linguistica tassonomica ha contribuito alla visione della lingua nell'insegnamento come elenco di strutture anziché come sistema di regole grammaticali.

Il raggio di attenzione della glottodidattica si è esteso sempre più a diverse scienze-processo di arricchimento. L'effetto è una visione cambiata e evoluta nel tempo.

Due costrutti sono fondamentali: APPROCCIO E CURRICULUM

APPROCCIO – quadro teorico al quale fa riferimento il docente per l'elaborazione del suo programma, non è sempre esplicitato. Inoltre i campi di riferimento possono non essere coerenti tra loro o non essere aggiornati.

CURRICULUM – Piano dettagliato che guida la determinazione di un corso di azione e lo stabilire degli standard. L'importanza del concetto appare appena si comincia a abbandonare il concetto di metodo. Con esso si acquisisce un pacchetto già pronto. Basta attuare seguendo le istruzioni. [3]

Implicito nel concetto di educazione linguistica è l'idea di integrazione. Necessario è creare dei raccordi sinergici tra le materie cosiddette non linguistiche.

Giustificazione cognitiva : non è possibile creare le condizioni ottimali per l'apprendimento delle lingue ed educare l'allievo alle lingue attraverso le lingue se esse vengono insegnate a compartimenti stagni. Il discente deve poter operare delle sintesi, trasformare il suo repertorio multilingue in una competenza plurilingue, riconoscere collegamenti, similitudini, contrasti.[5]

Scienza del linguaggio è un tema affascinante, misterioso, semplice e al tempo stesso inesauribile è proprio quello del linguaggio umano. Ma dal punto di vista della ricerca scientifica quale sia la natura del linguaggio è un problema talmente profondo che forse solo oggi con molta difficoltà si sta cominciando a capire qualcosa, ma certamente molto di più è quel che ancora non si comprende. Noi tutti ci rendiamo conto che da una parte il linguaggio appare essere una prerogativa dell'uomo, del nostro essere simili, in qualche maniera, in qualche misura rudimentale finché si vuole comunicare senz'altro fra di loro:

„Allora cosa facciamo nel caso del linguaggio ? Scegliamo una delle priorità del linguaggio e lo facciamo diventare una specie di **fenomeno** guida per farci capire qual è la struttura e qual è la necessità della nostra esperienza. Questo linguaggio che ci rende così unici nella natura è qualcosa che abbiamo ereditato e che continuamente ereditiamo . . . l'eredità che ci hanno lasciato i nostri padri, nei libri, nelle scuole, negli oggetti, nella biblioteche, in quello che stiamo facendo noi qui ora, questo e quello che fa la differenza – intelligenza.” [2, p.230-237]

Ogni giorno, sia come insegnanti che come esperti in materia ci troviamo alle prese con la concettualizzazione corretta della relazione tra glottodidattica e il linguaggio scientifico oppure quello quotidiano. Esistono tuttavia molte ed oggettive difficoltà nel trattare un argomento così complesso e vasto.

Questa ricerca si è basata essenzialmente sull'analisi di due ambiti in cui è sempre necessaria una riflessione che riguarda il linguaggio scientifico ovvero la *divulgazione scientifica e l'insegnamento*.

Un insegnante, nel preparare le sue lezioni quotidiane, si trova a dover pensare a come introdurre un nuovo argomento, a come svilupparlo, a dover scegliere gli esempi più incisivi ed esplicativi. La scelta di fondo è però quella del *linguaggio* da utilizzare nelle sue esposizioni: utilizzare un linguaggio scientifico che non perda in rigosità, chiarezza, precisione e completezza oppure utilizzare un linguaggio che “arrivi” alla maggior parte dei nostri uditori, rischiando così di limitarsi a dare i risultati concreti della scienza, i fatti curiosi e stimolanti, le briciole della scienza, perdendo così tutti quei passaggi sottili che ci sono dietro ad ogni prodotto della lavorazione scientifica? Per rispondere a questa domanda occorre chiedersi qual è l'obiettivo del nostro insegnamento. A mio avviso scopo dell'insegnare è quello di diffondere una “cultura didattica, plurilingue e multietnica”. E'preferibile veicolare le idee che stanno alla base di un concetto piuttosto che “indottrinare” i ragazzi con tecnicismi atti a risolvere esercizi senza una piena consapevolezza. [4, p.526]

Per la ricerca dell'educazione plurilingue ci sono materiali di studio che intendono fornire informazioni, proporre riflessioni e invitare alla sperimentazione di buone pratiche su un'area di ricerca innovativa e in linea con le indicazioni linguistiche. Tale area potrebbe essere definita facendo ricorso all'espressione, *Educazione plurilingue nella realtà multiculturale* . Si tratta di un'espressione i cui prefissi pluri-e multi- stanno ad indicare l'ampiezza del contenuto e del senso. [3, p.20]

Educazione: punto di vista pedagogico all'interno dell'istituzione scolastica, che rende necessarie considerazioni su alcune questioni aperte:

- Quale offerta formativa deve garantire una scuola che aspiri ad essere „ agenzia culturale “ veicolo di plurilinguismo?
- L'educazione linguistica in un curriculum plurilingue ha una didattica ancora tutta da inventare?
- Quali sono i presupposti teorici e i concetti fondamentali di una didattica plurilingue?

Plurilingue: ci sono tante definizioni e le concezioni del plurilingue sia quel individuale che multiculturale come finalità educativa.

L'educazione plurilingue e pluriculturale si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture.

Attualmente si ritiene che l'apprendimento di una lingua straniera consiste nell'aggiungere la competenza comunicativa in quella lingua, in qualche modo isolata alla competenza comunicativa nella lingua madre.

Competenza plurilingue e la capacità di acquisire ed usare progressivamente diverse competenze in diverse lingue, o livelli diversi di abilità e per diverse funzioni. Lo scopo centrale dell'educazione plurilingue è di sviluppare questa competenza. Si tratta insomma di considerare il patrimonio linguistico complessivo di ogni individuo e di ogni gruppo – classe come risorsa che la persona stessa ha il poter sfruttare il meglio possibile e che la scuola ha il dovere di riconoscere, rispettare e sviluppare.

La configurazione di una società connotata sempre di più dal multiculturalismo e dal multilinguismo pone alle istituzioni scolastiche nuovi interrogativi e nuove sfide, soprattutto nel campo dell'educazione linguistica.

Le sue finalità riguardano dunque una lingua viva e reale che non può certamente essere circoscritta ad una buona esecuzione di performances, ma che deve servire per «la vita» delle persone in quanto esseri sociali.

È necessario sottolineare, in conclusione, che l'educazione linguistica per le classi plurilingui non può essere certamente un'educazione monolingue, con alcuni “spot interlinguistici”. È necessario trovare strade nuove e soprattutto condividerle nella comunità educativa degli insegnanti.

Se le ricerche nel campo della psicolinguistica confermano il fatto che una persona plurilingue funziona in modo diverso da una persona monolingue (6, p.117-118), non si può dunque chiedere ad un plurilingue di funzionare esclusivamente come un monolingue.

Si tratta allora di cercare di far emergere **un'educazione linguistica “tra le lingue”**: linguisti e insegnanti insieme, magari impegnati in percorsi di ricerca, azione e formazione, capaci di intaccare positivamente la quotidianità.

In finale vorrei dire che questo articolo illustra alcuni risultati di una ricerca condotta sugli atteggiamenti degli insegnanti di classi plurilingue nei confronti dei propri alunni di prima e/o seconda generazione o neoarrivati, che permettono poi di comprendere come possano essere valutate le diverse implicazioni del plurilinguismo nei processi di apprendimento, infine offrono una panoramica di esperienze didattiche attraverso le quali si concretizza l'intento di valorizzare le varie „ lingue di casa “.

L'esplorazione degli atteggiamenti degli insegnanti rappresenta un punto di partenza essenziale per comprendere le modalità con le quali **promuovere** la glottodidattica, scienza del

linguaggio e l'educazione plurilingue, obiectivo **irrinunciabile** per la nostra scuola e per la nostra societ .

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. CILIBERTI A., *Manuale di Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Editore La Nuova Italia, 1999. p.12-17. ISBN-10 8822114167.
2. CHOMSKY NOAM, *La scienza del linguaggio*. Milano: Editore Il Saggiatore, 2015. p. 230-237. ISBN-10 884281895X.
3. Consiglio d'Europa, Divisione per le politiche linguistiche. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula, per un'educazione plurilingue e pluriculturale*, Directorate of Education and Languages, DG IV, Strasbourg. Trad. it. a cura di Edoardo Lugarini (2011), in Italiano LinguaDue, Semestrale del Master Promotals, Universit  degli Studi di Milano, Supplemento al n. 1. 201, 2010. p.93-95.
4. HALLIDAY – RESNICK, *Fondamenti di fisica*, Editore Casa Editrice Ambrosiana, Bologna, 2015. 526 p. ISBN-10 8808182290,
[5.https://www.docsity.com/it/la-glottodidattica/618759](https://www.docsity.com/it/la-glottodidattica/618759) (vizitat 29.04.2020)
6. ECO U. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma: Editore Laterza, 2006. p.117-118. ISBN-10 8842050288.

WE STUDY MINOR WAYS OF WORD FORMATION

*Gogu Tamara, dr., associate professor,
"Ion Creanga" SPU*

CZU: 811.111

Rezumat

Literatura de specialitate, de obicei, abordează pe larg formele principale de formare a cuvintelor, l s nd în umbră pe cele secundare. Prezentul articol „We Study Minor Ways of Word Formation” este dedicat formelor secundare de formare a cuvintelor, precum: abrevierea, acronimia, formarea inversă, reduplicarea, imitarea sunetelor, interschimbarea sunetelor, interschimbarea accentului, etc. O atenție deosebită este acordată elucidării factorilor majori, care au dus la formarea lor  i eviden ierii aspectelor semantice ale acestor forme. Articolul se evidențiază prin caracterul său aplicativ, oferind studenților o multitudine de exemple oportune.

Cuvinte-cheie: abreviere, formare inversă, reduplicare, imitarea sunetelor, interschimbarea sunetelor, interschimbarea accentului.

Word-formation is the system of derivative types of words and the process of creating new words from the material available in the language after certain structural and semantic formulas and patterns.

The most important and the most productive types of word-formation in Modern English are: word derivation (affixation), word composition, conversion (on the synchronic plane regarded as a type of derivative correlation between two words making up a conversion pair).

Within the main types further distinction is made between the minor ways and means of word-formation such as: **abbreviation (shortening, blending, clipping, acronymy), back-formation, reduplication, sound imitation, sound-interchange, stress-interchange.**

An abbreviation (from Latin *brevis* ‘short’) is a shortened form of a word or phrase. It usually consists of a letter or group of letters taken from the word or phrase. For example, the word *abbreviation* can itself be represented by the abbreviation *abbr.* or *abbrev* [1, p. 44].

Abbreviation is observed in communication, especially written. It represents the process or the result of representing a word or group of words by a shorter form of the word or phrase. Abbreviations take many forms and can be found in ancient Greek inscriptions, in medieval manuscripts, e.g., *DN* for (Dominus Noster), and in the Qur’an, Cicero’s secretary, Marcus Tullius Tiro, who devised many abbreviations that have survived to modern times, such as the

character ampersand, & for *et* from Latin and means ‘and’. But it was the so-called information explosion of the 20th century that made abbreviation a common practice in communication.

The causes of shortening can be extra-linguistic and linguistic.

Extra-linguistic causes can be outlined in the changes of people’s life. In Modern English many new abbreviations, acronyms, initials, blends are formed because the tempo of life is increasing and it becomes necessary to give more and more information in the shortest possible time.

A major factor in the trend toward abbreviation is that of economy. In telegraphy <http://www.britannica.com/eb/topic?idxStructId=585850&typeld=13>, for example, as well as in computerized communications, the extra time, space and materials required for rendering long words and phrases is an important concern. Fortunately, redundancy of information exists in all speech and this redundancy increases dramatically if the context is not known or if the message is long. Scientific studies indicate that up to 75% of all information in relatively long communications is redundant and this knowledge makes abbreviation not only possible but convenient [3, p. 16].

Another factor in the development of abbreviations is the proliferation of new products and organizations that need to be named. Long descriptive terms can be shortened into mnemonic units.

The need for speed in shorthand and the desire to avoid redundancy in codes makes abbreviation an important element in stenography and cryptography as well.

There are several important forms of abbreviation. One form entails representing a single word either by its first letter or first few letters, e.g. *n.* for (noun) or *Co.* for (Company); by its most important letters, e.g. *Ltd.* for (Limited) or by its first and last letters, e.g. *Rd.* for (Road). These abbreviations are usually spoken as the whole word they represent, e.g. though *Ltd.* is sometimes spoken as “el-tee-dee”.

The symbolic notations used in mathematics and other sciences may also be regarded as forms of abbreviation.

Truncation is especially common in popular speech, e.g. *Mets* for (Metropolitans).

The combination of the first syllables or letters of component words within phrases or within names having more than one word is common and often produces <http://www.britannica.com/eb/topic?idxStructId=4186&typeld=13> acronyms, which are pronounced as words and which often cease to be considered abbreviations. Such popular acronyms are the well-known *radar* for (radio detecting and ranging) and *snafu* for (situation normal, all fouled up).

Acronyms are to be distinguished from <http://www.britannica.com/eb/topic?idxStructId=288299&typeld=13> initialisms such as *U.S.A.* and *NCAA*, which are spoken by reciting their letters.

There are also linguistic causes of abbreviating words and word-groups, such as the demand of rhythm, which is satisfied in English by monosyllabic words. When borrowings from other languages are assimilated in English they are shortened. The modification of form is done on the basis of analogy, e.g. the Latin borrowing *fanaticus* is shortened to *fan* on the analogy with native words: *man*, *pan*, *tan*, etc.

There are two main types of shortenings: graphical and lexical abbreviations.

Graphical abbreviations are the result of shortening of words and word-groups only in written speech while orally the corresponding full forms are used. They are used for the economy of space and effort in writing.

The oldest group of graphical abbreviations in English is of Latin origin. In these abbreviations Latin words are shortened in the spelling, while orally the corresponding English equivalents are pronounced in the full form, e.g. *a.m.* – (ante meridiem), *for example* – (exempli gratia), *No* – (numero), *p.a.* – (per annum), *d* – (denarius) that means ‘penny’, *lb* – (libra) that means ‘pound’, *i.e.* – (id est) that means ‘that is’.

Some graphical abbreviations of Latin origin have different English equivalents in different contexts, e.g. *p.m.* can be pronounced “in the afternoon” (post meridiem) and “after death” (post mortem).

There are also graphical abbreviations of native origin, where in the spelling we have abbreviations of words and word-groups of the corresponding English equivalents in the full form. There are several semantic groups:

- days of the week, e.g. *Mon* – Monday, *Tue* – Tuesday;
- names of months, e.g. *Apr* – April, *Aug* – August;
- names of counties in the UK, e.g. *Yorks* – Yorkshire, *Berks* – Berkshire;
- names of states in the USA, e.g. *Ala* – Alabama, *Alas* – Alaska;
- names of address, e.g. *Mr.*, *Mrs.*, *Ms.*, *Dr.*;
- military ranks, e.g. *cap.* – captain, *col.* – colonel, *sgt.* – sergeant;
- scientific degrees, e.g. *B.A.* – Bachelor of Arts, *D.M.* – Doctor of Medicine, (sometimes in scientific degrees we have abbreviations of Latin origin, e.g. *M.B.* – *Medicinae Baccalaurus*);
- units of time, length, weight, e.g. *f. / ft* – foot / feet, *sec.* – second, *in.* – inch, *mg.* – milligram.

The reading of some graphical abbreviations depends on the context, e.g. *m* can be read as: “male, married, masculine, metre, mile, million, minute”; *l.p.* can be read as “long-playing, low pressure”.

Graphical abbreviations include initial abbreviations or initialisms, acronyms, backronyms, anacronyms and retronyms.

Initialisms are the bordering case between graphical and lexical abbreviations. When they appear in the language they are closer to graphical abbreviations because orally full forms are used, e.g. *J.V.* – (joint venture). When they are used for a period of time they acquire the shortened form of pronouncing and become closer to lexical abbreviations, e.g. *BBC* is as a rule pronounced in the shortened form. Initialisms are denoted in different ways. Very often they are expressed in the way they are pronounced in the language of their origin, e.g. *ANZUS* (Australia, New Zealand, United States); *SALT* (Strategic Arms Limitation Talks).

There are three types of initialisms in English:

- initialisms with alphabetical reading, e.g. *UK*, *BUP*, *CND*;
- initialisms which are read as if they are words, e.g. *UNESCO*, *UNO*, *NATO*;
- initialisms which coincide with English words in their sound form, e.g. *CLASS*, *laser*, *Scuba*, *SARS*.

Some initialisms can form new words in which they act as root morphemes by different ways of word building:

- affixation, e.g. *AWALism*, *ex-rafer*, *ex-POW*, *AIDSophobia*;
- conversion, e.g. *to raff*, *to fly IFR* (*Instrument Flight Rules*);

- composition, e.g. *STOLport*, *USAFman*. There are also compound-shortened words where the first component is an initial abbreviation with the alphabetical reading and the second one is a complete word, e.g. *A-bomb*, *U-pronunciation*, *V-day*. In some cases the first component is a complete word and the second component is an initial abbreviation with the alphabetical pronunciation, e.g. *Three-Ds* (Three dimensions).

Some scientists unite the types of initialisms which are read as if they are words and those which coincide with English words in their sound form into one group, that of acronyms.

A number of commentators believe that acronyms can be differentiated from other abbreviations in being pronounced as words. Dictionaries, however, do not make this distinction.

Marchand H. divides acronyms into “initialisms”, which consists of initial letters pronounced with the letter names and “word acronyms”, which are pronounced as words [4, p. 57]. Initialism, an older word than acronym, seems to be too little known to the general public to serve as the customary term standing in contrast with acronym in a narrow sense. *The Oxford English Dictionary* records the first printed use of the word initialism as occurring in 1899 and that of the word acronym – in 1943.

The Concise Oxford Dictionary of Current English (1991) presents the acronym as a word usually pronounced as such, formed from the initial letters of other words (as *laser*, *Nato*).

Crystal David remarked in *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (1995) that some linguists do not recognize a sharp distinction between acronyms and initialisms but use the former term for both.

Barnes and Noble outline in *Webster’s New Universal Unabridged Dictionary* (2003) acronyms as a set of initials representing a name, organization or the like with each letter pronounced separately (as *FBI* for *Federal Bureau of Investigation*).

Acronyms are abbreviations, such as *NATO*, *laser* and *IBM* that are formed using the initial letters of words or word parts in a phrase or name. Acronyms are usually pronounced in a way that is distinct from that of the full forms for which they stand – as the names of the individual letters (as in *IBM*), as a word (as in *NATO*).

The word *acronym* comes from Greek [ἄκρος, akros, “topmost, extreme” + ὄνομα, onoma “name”]. Early examples in English are: *a.m.* (Latin *ante meridiem*, “before noon”) and *p.m.* (Latin *post meridiem*, “after noon”); *B.C.* (*Before Christ*) and *A.D.* (*Anno Domini*); *O.K.*, a term of disputed origin, dating back at least to the early 19th century, now used around the world.

In the English language, the widespread use of acronyms and initialisms is a relatively new linguistic phenomenon, becoming increasingly evident from the mid-20th century onwards. As literacy rates rose and as science and technologies advanced, bringing with them more complicated terms and concepts, the practice of abbreviating terms became increasingly convenient.

The following examples are considered acronyms: the word *radar* is an acronym for (Radio Detection and Ranging); the name of the large computer company *IBM* comes from the words (International Business Machines); the name of the part of the United States government that sends rockets into outer space is *NASA*, from the words (National Aeronautics and Space Administration); *CLASS* (Computer-based Laboratory for Automated School System); *laser* (Light Amplified through Stimulated Emission of Radiation); *Scuba* (Self-Contained Underwater Breathing Apparatus); *SARS* (Severe Acute Respiratory Syndrome).

A backronym is a portmanteau of backward and acronym coined in 1983. It usually refers to a phrase that is constructed backwards from the phrase’s abbreviation, the abbreviation being

an initialism or acronym. Sometimes backronym refers to the initialism or acronym itself, but usually in those cases, it is a “replacement” backronym, the abbreviation already having an associated phrase. When the backronym phrase becomes more popular than the original, the word becomes an acronym. An example of a backronym from the word *acronym* is as follows: *Acronyms Condense Representations of Neologisms You Memorize*. In this example, because the word *acronym* itself is not an acronym, the phrase above is a pure backronym, not a replacement backronym. Since the phrase indirectly refers to the word itself, it is also acronymic. Also, because the word *acronym* itself appears in its backronym, the phrase is also a recursive-backronym. If this backronym helps you remember the word *acronym* or backronym, then it is also a mnemonic.

Backronyms can be classified into: pure backronym, mnemonic backronym, recursive backronym.

All these types are not exclusive of each other, that is, a backronym can be mnemonic, pure and recursive. However, a backronym cannot be both pure and replacement.

A pure backronym occurs when the root word was not previously or commonly known as an acronym or abbreviation.

Examples: The word *wiki*, from the Hawaiian word means ‘quick’. Since its application to consumer generated media, some have suggested that *wiki* means ‘what I know is’. *Adidas* has been written about in “All Day I Dream about Sports: The story of the Adidas Brand”. *Adidas* is actually a portmanteau of the shoe company’s founder, Adolf Dassler, whose nickname was Adi (Dassler).

Sometimes the backronym is so commonly heard that it is generally but incorrectly believed to have been used in the formation of the word, e.g. *SOS*, the international distress signal is chosen solely for its easy recognition in Morse code. The International Wireless Telegraph Convention makes no mention that it stands for “save our ship”, “save our souls” or “send out succour”.

Some backronyms are back-formed from an initialism or acronym that is an abbreviation with another meaning. For example, *IBM* is the official abbreviation for (International Business Machines), but is sometimes jokingly referred to as “I’ve been moved”, used among many IBM employees because of the frequent position changes within the company.

Many backronyms are apronyms, that is, the word itself is relevant to its associated phrase. The relevance may be either serious or ironic. Many jocular (and often also derogatory) apronyms are created as a form of wordplay, e.g. *TLA* (Three-Letter Acronym). Not actually an acronym since it is not pronounced as such. However a suitable replacement backronym is *Three-Letter Abbreviation*.

Mnemonic backronyms are typically constructed for educational purposes, to form mnemonics so that the word or initialism is easier to remember. For instance, when learning to read sheet music, students often learn “*Every Good Boy Does Fine* (US) or *Every Good Boy Deserves* (*Favour*| *Fruit*| *Fudge*| *Football*) (UK)” to help remember that these notes (E, G, B, D and F) are on the lines. Another example, also applied in music, is *FACE*, referring to the “space” notes F, A, C, E. Another example is the Apgar score used to assess the health of newborn children. The rating system is named after Virginia Apgar. Ten years after the initial publication, the acronym *APGAR* for (*Appearance* (skin color), *Pulse* (heart rate), *Grimace* (reflex irritability), *Activity* (muscle tone) and *Respiration*) was coined in the US as a mnemonic

learning aid. *DVD* is an example of an anacronymed backronym. What started as *Digital Video Disc* was later changed to *Digital Versatile Disc*.

Recursive backronyms are backronyms formed recursively, e.g. *PINE* – PINE Is Nearly Elm or PINE Is Not Elm, referring to the e-mail program Elm, an acronym for “ELECTronic Mail”. However, *PINE* now officially stands for *Program for Internet News and E-mail*.

Other types are: acronym and retronym.

Anacronyms are replacements of other phrases that have become obsolete, either for technological, political or marketing reasons. For example, *ESV*, originally (in 1970) meant *Experimental Safety Vehicle* but since 1991 it means *Enhanced Safety of Vehicles*; *RAID*, originally meant *Redundant Array of Inexpensive Disks* and now usually *Redundant Array of Independent Disks*. *RAID* was originally a way to expand the linear capacity of unreliable commodity hard disk devices while providing extra reliability. Now that the hard disk is standard, “independent” is more appropriate; *SAT* originally meant *Scholastic Achievement Test*. In 1941, the College Board changed its name to *Scholastic Aptitude Test* (whereas “achievement” suggests what a student has accomplished, “aptitude” suggests a student’s potential). In 1990, the name was changed to *Scholastic Assessment Test* and finally in 1994, the initials were officially declared to stand for nothing at all, reflecting the College Board’s reluctance to specify anything definite that the test actually measures; DVDs http://en.wikipedia.org/wiki/Backronym_-_note-sat#_note-sat were originally designed as media for audio-visual data and as such the abbreviation *DVD* originally stood for *Digital Video Disc*, regardless of the fact that the medium could carry any data. As the format inevitably came into common use for other data storage, a different semi-official expansion was created, namely *Digital Versatile Disc*.

A retronym is a type of neologism coined for an old object or concept whose original name has come to be used for something else and it is no longer unique or is otherwise inappropriate or misleading. The term was coined by Frank Mankiewicz. Many of these are created by advances in technology. However, a retronym itself is a neologism coinage consisting of the original noun with a different adjective added, which emphasizes the distinction to be made from the original form. In 2000, *the American Heritage Dictionary*, 4th edition was the first major dictionary to include the word “retronym”. Examples of retronyms are: *acoustic guitar* (coined when electric guitars appeared); the advent of *satellite radio* has prompted the term *terrestrial radio*.

In entertainment media a retronym can be applied to a property that becomes a franchise and requires the source property to be differentiated from others in the franchise. An example is the original “Star Trek television series”, which in modern times is referred to as *Star Trek: The Original Series* (abbreviated as *ST:TOS*) to identify it among the many film and television sequels that *Star Trek* has spawned. Another example is the first “Star Wars movie” to be filmed and released, originally titled simply *Star Wars*; after the film (and its sequels) became a smash success and prequels were assured, the film was sub-titled “Episode IV: A New Hope” for all subsequent releases.

Abbreviation of words consists in clipping a part of a word. As a result we get a new lexical unit where either the lexical meaning or the style is different from the full form of the word. In such cases as *fantasy* and *fancy*, *fence* and *defence* we have different lexical meanings. In such cases as *laboratory* and *lab*, we have different styles.

Abbreviation does not change the part-of-speech meaning, as we have it in the case of conversion or affixation. It produces words belonging to the same part of speech as the primary

word, e.g. *prof* is a noun and *professor* is also a noun. Mostly nouns undergo abbreviation but we can also meet abbreviation of verbs, e.g. *to rev* from *to revolve*, *to tab* from *to tabulate*, etc. Mostly abbreviated forms of verbs are formed by means of conversion from abbreviated nouns, e.g. *to taxi*, *to vac*. Adjectives can be abbreviated but they are mostly used in school slang and are combined with suffixation, e.g. *comfy*, *dilly*, *mizzy*. As a rule, pronouns, numerals, interjections, conjunctions are not abbreviated. The exceptions are: *fif* (fifteen), *teen-ager*, *in one's teens*.

Lexical abbreviations are classified according to the part of the word which is clipped.

In linguistics, clipping is the word formation process which consists in the reduction of a word to one of its parts [4, p. 32]. Clipping consists of the following types: back clipping; fore-clipping; middle clipping; complex clipping.

Mostly the end of the word is clipped because the beginning of the word in most cases is the root and expresses the lexical meaning of the word. This type of abbreviation is called apocope.

Back clipping or apocopation is the most common type, in which the beginning is retained. The unclipped original may be either a simple or a composite, e.g. *ad* (advertisement), *cable* (cablegram), *doc* (doctor), *exam* (examination), *gas* (gasoline), *math* (mathematics), *memo* (memorandum), *gym* (gymnastics, gymnasium), *mutt* (muttonhead), *pub* (public house), *pop* (popular concert), *fax* (facsimile), *Jap* (Japanese), *prep* (preparatory), *to demob* (demobilization), *lab* (laboratory).

There is also a group of words in English ending in *o*, such as *disco* (discothèque), *expo* (exposition), *intro* (introduction) and many others. On the analogy with these words there developed a number of words where *o* is added as a kind of a suffix to the shortened form of the word, e.g. *combo* (combination), *Afro* (African).

In other cases, the beginning of the word is clipped. This type of abbreviation is called aphaeresis.

Fore-clipping or aphaeresis retains the final part, e.g. *phone* (telephone), *varsity* (university), *chute* (parachute), *gator* (alligator), *pike* (turnpike), *copter* (helicopter), *car* (motor-car), *bus* (omnibus), *plot* (complot), *story* (history), *change* (exchange), *pen* (fountain pen).

Sometimes the middle of the word is clipped. Such abbreviations are called syncope.

In middle clipping or syncope, the middle of the word is retained, e.g. *flu* (influenza), *tec* (detective), *jams* (pyjamas), *shrink* (head-shrinker), *mart* (market), *fanzine* (fan magazine), *maths* (mathematics).

Sometimes we have a combination of apocope with aphaeresis, when the beginning and the end of the word are clipped, e.g. *tec* (detective), *van* (avanguard).

Clipped forms are also used in compounds. One part of the original compound most often remains intact, e.g. *cablegram* (cable telegram), *op art* (optical art), *org-man* (organization man), *linocut* (linoleum cut).

Sometimes both halves of a compound are clipped as in *navicert* (navigation certificate). In these cases it is difficult to know whether the resultant formation should be treated as a clipping or as a blend, for the border between the two types is not always clear. According to L. Bauer, the easiest way to draw the distinction is to say that those forms which retain compound stress are clipped compounds, whereas those that take simple word stress are not. By this criterion *bodbiz*, *Chicom*, *Comsymp*, *Intelsat*, *midcult*, *pro-am*, *sci-fi* and *sitcom* are all compounds made of clippings [2].

According to H. Marchand, clippings are not coined as words belonging to the standard vocabulary of a language. They originate as terms of a special group like schools, army, police, the medical profession, etc., in the intimacy of a milieu where a hint is sufficient to indicate the whole. For example, in school slang originated *exam*, *math*, *lab*; in stock-exchange slang – *spec* (speculation), *tick* (ticket = credit), whereas *vet* (veteran), *cap* (captain) are army slang. While clipping terms of some influential groups can pass into common usage, becoming part of Standard English, clippings of a socially unimportant class or group will remain group slang [4, p. 67].

Sometimes shortening influences the spelling of the word, for example the letter *c* can be substituted by letter *k* before *e* to preserve the pronunciation, e.g. *mike* (microphone), *Coke* (coca-cola). The same rule is observed in the following cases: *fax* (facsimile), *teck* (technical college), *trank* (tranquilizer). The final consonants in the shortened forms are substituted by letters characteristic of native English words.

Sometimes the clipping is complex. There is a combination of apocope with apheresis, when the beginning and the end of the word are clipped. Such words are called blends.

The term “portmanteau” is also used. “Portmanteau word” was the original phrase used to describe such words (as listed in dictionaries published as late as the early 1990s), but this is now usually abbreviated to simply “portmanteau”.

Blends are words formed from two synonyms or a word-group. In blends two ways of word-building are combined – abbreviation and composition. To form a blend we clip the end of the first component (apocope) and the beginning of the second component (apheresis). As a result we have a compound-shortened word.

Some blends are formed from two synonyms. One of the first blends in English was the word *smog* from two synonyms: *smoke* and *fog* which means ‘smoke mixed with fog’. From the first component the beginning is taken, from the second one the end, the middle element *o* is common for both of them. Examples of blends formed from two synonyms: *slanguange*, *to hustle*, *gasohol*, *chunnel*, etc.

Mostly, blends are formed from a word-group, e.g. *acromania* (acronym mania), *cinemadict* (cinema addict), *dramedy* (drama and comedy), *detectifiction* (detective fiction), *faction* (fact fiction, which means ‘fiction based on real facts’), *informecial* (information commercial), *medicare* (medical care), *magalog* (magazine catalogue), *slimnastics* (slimming gymnastics), *sociolite* (social elite), *slanguist* (slang linguist), *spork* (spoon and fork), *animatronics* (animation and electronics), *blaxploitation* (black and exploitation).

Most blends are formed by one of the following methods:

- The beginning of one word is added to the end of the other, e.g. *brunch* is a blend of *breakfast* and *lunch*; *drunch* (*drinks* + *lunch*); *skort* (*skirt* + *short*). This is the most common method of blending.
- The beginnings of two words are combined, e.g. *cyborg* is a blend of *cybernetic* and *organism*.
- One complete word is combined with part of another one, e.g. *Wikipedia* is a blend of *wiki* and *encyclopedia* or *Manglish* (*man* + *English*); *bascart* (*basket* + *cart*); *mobus* (*motor* + *bus*).
- Two words are blended around a common sequence of sounds, e.g. *Californication* is a blend of *California* and *fornication*.

Multiple sounds from two component words are blended, while mostly preserving the sounds' order. Poet Lewis Carroll was well known for this kind of blends. An example of this is the word *slithy*, a blend of *lithe* and *slimy*. This method is difficult to achieve and is considered a sign of Carroll's verbal wit. When two words are combined in their entirety, the result is considered a compound word rather than a blend. For example, *bagpipe* is a compound, not a blend of *bag* and *pipe*.

Typically, blends or portmanteau words are neologisms. One of the most well-known examples is *cyborg*, a term which is commonly used to refer to a cybernetic organism.

See also the following blends: *avgas* (aviation and gasoline), *backronym* (back and acronym), *Bionicle* (biological and chronicle), *bioterrorism* (biological and terrorism), *boxercise* (boxing and exercise), *crunk* (crazy and drunk), *cryptex* (cryptology and codex), *dancercise* (dance and exercise), *deliquid* (delicious and liquid), *dramastic* (dramatic and drastic), *ginormous* (gigantic and enormous), *grasscycle* (grass and recycle), *grue* (green and blue), *guesstimate* (guess and estimate), *McJob* (McDonalds and job), *McLife* (McDonalds and life), *telecast* (television and broadcast), *telematics* (telecommunications and informatics), *texel* (texture and element), *thermistor* (thermal and resistor), *transistor* (transfer and resistor), *voxel* (volumetric and pixel), *webcam* (World Wide Web and camera), *Wikiquette* (Wikipedia and etiquette).

Another way of word-formation is **back-formation**. The process of back-formation is the creation of a neologism by reinterpreting an earlier word as a derivation and removing apparent affixes, or more generally, by reconstructing an "original" form from any kind of derived form, including abbreviations or inflected forms. The resulting new word is called a back-formation. It is opposite to suffixation, i.e. why it is called back formation.

At first it appeared in the language as a result of misunderstanding the structure of a borrowed word. Prof. Yartseva explains this mistake by the influence of the whole system of the language on separate words. It is typical of English to form nouns denoting the agent of the action by adding the suffix *-er* to a verb stem, e.g. *to speak* - *speaker*. So, when the French word *beggar* was borrowed into English the final syllable *-ar* was pronounced in the same way as the English *-er* and Englishmen formed the verb *to beg* by dropping the end of the noun.

The simplest case is when a longer form of a word pair predates what would usually be the basic form. For example, the noun *resurrection* was borrowed from Latin and the verb *resurrect* was then derived from it. We expect the suffix *-ion* to be added to a verb to create a noun. In this case the suffix is removed from the noun to create the verb. This is a back-formation.

Back formation becomes a kind of folk etymology when it rests on an erroneous understanding of the morphology of the longer word. For example, the singular noun *asset* is a back-formation from the plural *assets*. However, *assets* is originally not a plural; it is a loanword from Anglo-Norman *asetz* (modern French *assez*). The *-s* was erroneously taken to be a plural inflection.

Many words came into English by the means of back-formation. The word *Pease* was once a mass noun but it was reinterpreted as a plural, leading to the back-formation *pea*. The noun *statistic* was likewise a back-formation from the field of study statistics. In Britain *burgle* came into use in the 19th century as a back-formation from *burglar*.

Even though many English words are formed this way, new coinages may sound strange and are often used for humorous effect. For example, *gruntled* or *pervious* (from *disgruntled* and *impervious*) would be considered mistakes today and used only in humorous contexts. The

comedian George Gobel regularly used original back-formations in his humorous monologues. Bill Bryson mused that the English language would be richer if we could call a tidy-haired person *shevelled*, as an opposite to *dishevelled*.

Frequently back-formations begin in colloquial use and only gradually become accepted. For example, *burger* (and *beefburger*, *cheeseburger*, etc., from *hamburger*) is in common use today though it would have been considered awkward or colloquial as late as the 1940s; *enthuse* (from *enthusiasm*) is gaining popularity, though it is still considered substandard by some today.

Back-formation of borrowed terms generally does not follow the rules of the original language, for example the Latin *Homo sapiens* (for *thinking man*). As with all Linnaean species names, this is singular in Latin (plural would be *homines sapientes*) but it is sometimes mistakenly treated as plural in English with the corresponding singular back-formation *Homo sapien*.

See other examples of back formation: *accreditate* from *accreditation*, *bach* from *bachelor*, *collocate* from *collocation*, *enthuse* from *enthusiasm*, *compute* from *computer*, *emote* from *emotion*, *reminisce* from *reminiscence*, *televise* from *television*, *biograph* from *biography*, *adulate* from *adulation*, *arm* (weapon) from *arms*, *automate* from *automation*, *babysit* from *babysitter*, *back-form* from *back-formation*, *commentate* from *commentator*, *creep* (as a noun for a person) from *creepy*, *custom-make* from *custom-made*, *diagnose* from *diagnosis*, *diplomat* from *diplomatic*, *donate* from *donation*, *dry-clean* from *dry-cleaning*, *edit* from *editor*, *handwrite* from *handwriting*, *opine* from *opinion*, *vinify* from *vinification*, etc.

As we can notice in cases of back formation the part-of-speech meaning of the primary word is changed.

Sound interchange is the way of word-building when some sounds are changed to form a new word. It is non-productive in Modern English. It was productive in Old English and can be met in other Indo-European languages.

The causes of sound interchange can be different. It can be the result of *Ancient Ablaut* which cannot be explained by the phonetic laws during the period of the language development known to scientists, e.g. *to strike* - *stroke*, *to sing* - *song* etc. It can be also the result of *Ancient Umlaut* or vowel mutation which is the result of palatalizing the root vowel because of the front vowel in the syllable coming after the root (regressive assimilation), e.g. *hot* - *to heat* (hotian), *blood* - *to bleed* (blodian), etc.

In many cases we have vowel and consonant interchange. In nouns we have voiceless consonants and in verbs we have corresponding voiced consonants because in Old English these consonants in nouns were at the end of the word and in verbs in the intervocalic position, e.g. *bath* - *to bathe*, *life* - *to live*, *breath* - *to breathe*, etc.

Stress interchange can be mostly met in verbs and nouns of Romanic origin: nouns have the stress on the first syllable and verbs on the last syllable, e.g. *`accent* - *to ac`cent*. This phenomenon is explained in the following way: French verbs and nouns had different structure when they were borrowed into English. Verbs had one syllable more than the corresponding nouns. When these borrowings were assimilated in English the stress in them was shifted to the previous syllable (the second from the end). Later on the last unstressed syllable in verbs borrowed from French was dropped (the same as in native verbs) and after that the stress in verbs was on the last syllable while in nouns it was on the first syllable. As a result of it we have such pairs in English as: *to af`fix* - *`affix*, *to con`flict* - *`conflict*, *to ex`port* - *`export*, *to ex`tract* -

extract, etc. As a result of stress interchange we have also vowel interchange in such words because vowels are pronounced differently in stressed and unstressed positions.

Sound-imitation is the way of word-building when a word is formed by imitating different sounds. There are some semantic groups of words formed by means of sound imitation:

- sounds produced by human beings, e.g. *to whisper, to giggle, to mumble, to sneeze, to whistle*;
- sounds produced by animals, birds, insects, e.g. *to hiss, to buzz, to bark, to moo, to twitter*;
- sounds produced by nature and objects, e.g. *to splash, to rustle, to clatter, to bubble, to ding-dong, to tinkle*.

The corresponding nouns are formed by means of conversion, e.g. *clang* (of a bell), *chatter* (of children) etc.

In linguistics **reduplication** is a morphological process by which the root or stem of a word or only part of it is repeated. Reduplication is based on phonetic patterns implying euphony and rhythm in language. In this sense, reduplication is closer to onomatopoeic words than to compounds.

English uses some kinds of reduplication, mostly for informal expressive vocabulary. There are three types:

- **Internal vowel alternation (ablaut reduplication)** e.g. *chit-chat* (gossip), *clink-clank* (jingle of words), *dilly-dally* (loiter, waste time), *knick-knock* (small article of ornament), *mishmash* (confused mixture), *tick tack* (sound of the clock), *zig zag* (series of sharp turns or angles);

See also: *bric-a-brac, chit-chat, criss-cross, dilly-dally, ding-dong, fiddle-faddle, flimflam, flip-flop, hippety-hoppety, kitcat, kitty-cat, knick-knack, mish-mash, ping-pong, pitter-patter, riff-raff, rickrack, riprap, see-saw, shilly-shally, sing-song, splish-splash, teeny-tiny, teeter-totter, tic-tac-toe, tick-tock, ticky-tacky, tip-top, tittle-tattle, wish-wash, wishy-washy*.

- **Rhyme-based coining**, e.g. *boogie-woogie* (a certain style of playing blues), *hocus-pocus* (jugglery), *humdrum* (boring), *mumbo-jumbo* (deliberate mystification), *tweeny-weeny* (very small);

See also: *bow-wow, chock-a-block, claptrap, easy-peasy, eency-weency, fuddy-duddy, fuzzy-wuzzy, gang-bang, hanky-panky, harum-scarum, heebie-jeebies, helter-skelter, herky-jerky, hi-fi, higgledy-piggledy, hobnob, Hobson-Jobson, hocus-pocus, hodge-podge, hoity-toity, hokey-pokey, honey-bunny, hot-pot, hotch-potch, hubble-bubble, hugger-mugger, Humpty-Dumpty, hurdy-gurdy, hurly-burly, hurry-scurry, itsy-bitsy, itty-bitty, loosey-goosey, lovey-dovey, mumbo-jumbo, namby-pamby, nimbly-bimbly, nitty-gritty, nitwit, okey-dokey, pall-mall, palsy-walsy, pee-wee, pell-mell, picnic, razzle-dazzle, righty-tighty, roly-poly, rumpy-pumpy, sci-fi, super-duper, teenie-weenie, teeny-weeny, tidbit, walkie-talkie, willy-nilly, wingding*.

- **Exact reduplication** (baby-talk-like), e.g. *bonbon, bye-bye, chop-chop, chow-chow, dum-dum, fifty-fifty, gee-gee, go-go, goody-goody, knock-knock, night-night, no-no, pee-pee, pooh-pooh, rah-rah, so-so, tsk-tsk, tuk-tuk, tut-tut, wee-wee*.

Reduplication is often described phonologically in one of two different ways: either (1) as **reduplicated segments** (sequences of consonants/vowels) or (2) as **reduplicated prosodic units** (syllables or moras).

In addition to phonological description, reduplication often needs to be described morphologically as a reduplication of linguistic constituents, i.e. words, stems, roots. As a result,

reduplication is interesting theoretically as it involves the interface between phonology and morphology.

The base is the word (or part of the word) that is to be copied. The reduplicated element is called the reduplicant, often abbreviated as *RED* or sometimes just *R*. In reduplication, the reduplicant is most often repeated only once. However, in some languages reduplication can occur more than once, resulting in a tripled form and not a duple as in most reduplication. The term ‘**dupleme**’ has been used (after morpheme) to refer to different types of reduplication that have the same meaning.

Reduplication is used both in inflections to convey a grammatical function, such as plurality, intensification, etc. and in lexical derivation to create new words. It is often used when a speaker adopts a tone more “expressive” or figurative than ordinary speech and is also often, but not exclusively, iconic in meaning. Reduplication is found in a wide range of languages and language groups, though its level of linguistic productivity varies.

BIBLIOGRAPHY

1. ADAMS, V. *An introduction to Modern English word-formation*. – London: Longman, 1982, pp. 23–45.
2. BAUER, L. *English word-formation*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 2-23.
3. COLEMAN, J., KAY, C. J. *Lexicology, semantics and lexicography*. – Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2000, pp. 3-21.
4. MARCHAND, H. *The categories and types of present-day English word-formation*. – Munchen, 1969, pp. 30 -58.

Dictionaries:

1. *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language*. (Klein E.) – Amsterdam: London - New York, 1966.
2. *The American Heritage Dictionary*. (4th Edition) – Boston: Houghton Mifflin Company, 2000.
3. *Webster’s New Universal Unabridged Dictionary*. – USA, 2003.
4. *Oxford English Dictionary*. (Simpson J. A., Weiner E. S. C.), (2nd Ed.) – Oxford: Clarendon Press, 1989.
5. *The Cambridge Encyclopaedic Dictionary of the English Language*. (Crystal, D.) – Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
6. *Webster’s New Universal Unabridged Dictionary*. – USA, 2003.
7. *The Concise Oxford Dictionary of Current English*. - Oxford: Clarendon Press, 1991.

THE STUDY OF PROVERBS AND SAYINGS FROM THE POINT OF VIEW OF TRANSLATION

*Herța Lilia, lector univV.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 811.111’25:37.016

Rezumat

Traducerea este o operație esențială care permite oamenilor din întreaga lume să împărtășească informații, știri, cultură, literatură și științe. Este un proces de redare a textului inițial și a tuturor caracteristicilor sau aspectelor sale în mod semantic, cultural și pragmatic, într-o altă limbă. Traducerea proverbelor necesită cunoaștere în ambele limbi, culturi și cunoștințe în strategii care sunt adecvate pentru redarea sensului dorit. Strategiile sunt necesare deoarece, de obicei, permit traducătorilor să depășească dificultățile pe care le-ar putea întâmpina în procesul de traducere.

Cuvinte-cheie: proverbe și zicători, traducere, limbă țintă, limbă sursă, strategii.

Translation is an essential operation that enables people all over the world to share information, news, culture, literature, and sciences among others. It is a process of rendering the original text and all of its features or aspects semantically, culturally, and pragmatically, into

another language. Proverbs are crucial components of people's speech because they are fixed expressions that have meanings which cover all aspects of life. They may carry themes related to religion, God, family, marriage, men and women, education, health, friendship, money, animals, neighborhood, experiences, wisdom, poverty and wealth. Proverbs have distinguished features, for instance, the structure of proverbs is not like any simple sentence that everyone is familiar with. Translating proverbs requires knowledge in both languages, their cultures and knowledge in strategies that are suitable for rendering the intended meaning as well. Strategies are necessary because they usually enable translators to overcome difficulties that they might encounter in the process of translation.

Translation is a process of rendering meaning, ideas, or messages of a text from one language to other language. There are some considerations which follow this process, which mainly related to the accuracy, clarity and naturalness of the meaning, ideas, or messages of the translation. It means that translation is a complex and complicated process. One of the most prominent definitions of translation is stated by Peter Newmark who defines translation as “rendering the meaning of a text into another language in the way that the author intended the text”. [3, p. 88] This definition emphasizes the author comprehension but in the same time his knowledge of the subject and culture.

Speaking about the translating process, it is important to point out that it includes two mental processes – understanding and verbalization. First, the translator understands the contents of ST (source language), that is, reduces the information it contains to his own mental program, and then he develops this program into TT (target language).

The theory of translation was treated and explored from different sides, and it became necessary to established different types of translation in order to make an accurate translation. So, there are different types, such as:

- Back translation – helps a translation consultant determine if the original meaning has been preserved in the target language;

E.g. Back translation of the Cheyenne proverb would be: Don't race in craziness, try to stop your mounts, try to come in last in terms of craziness!

An idiomatic translation of the Cheyenne proverb would be: Don't live foolishly. Slow down. Don't live a rushed life.

- Closest natural equivalent – this is a form of idiomatic translation. This procedure ensures that the translation is faithful to the meaning independent by the original writer.
- Committee translation – is a translation done by a group, rather than a single individual. This translation has distinct advantages, especially in increased accuracy that comes from the checks and balances process of committee work.
- Common language translation (CLT) – is a version of the source text which is in the “plain”, ordinary language of the average speaker. It follows an idiomatic translation approach. The vocabulary and grammatical constructions are chosen carefully to ensure that they are in common usage by ordinary speakers of the language.
- Dynamic translation – means that the original meaning is communicated naturally in it, as well as accurately. This type pays a careful attention to the natural features of the target language. A dynamic translation attempts to speak in the language of the average fluent speaker of the language.
- Essential literal translation – is the translation that captures the precise wording of the original text and the personal style of each writer. Its emphasis is on “word-for-word”

correspondence, differences of grammar, syntax and idiom between current literary English and the original languages.

- Formal equivalence translation (FT) – is a translation approach which attempts to retain the language forms of the original as much as possible in the translation, regardless of whether or not they are the most natural way to express the original meaning.
- Free translation – is one which preserves the meaning of the original but uses natural forms of the target language, including normal word order and syntax, so that the translation can be naturally understood. This is a kind of idiomatic translation.
- Idiomatic translation – is where the meaning of the original is translated into forms which most accurately and naturally preserve the meaning of original forms. Idiomatic refers to being in the common language of average speakers, using the natural phrasings and idioms of the language.
- Interpretative translation – for such critics, would essentially be synonymous with their use of the similarly problematical term, paraphrase. One logically uses of this term would be for instances where a translator inserts information which is extraneous to the particular passage being translated. Such information is relevant to study of the implications of the passage, belongs elsewhere, such as in commentary, rather than in the translation itself.
- Literal translation – is where the forms of the original are retained as much as possible, even if those forms are not the most natural forms to preserve the original meaning. This type of translation is sometimes called word-for-word translation, as opposed to thought-for-thought translation.
- Loan translation – means borrowing the meaning parts of a source word and directly translating them to the target language, instead of using a native term from the target language. The meaning parts of the source word are directly translated to equivalent meaning parts of the target language. Sometimes the borrowing is partial, with part of term borrowed and part of it native in form.
- Thought-for-thought translation – in such a translation the meaning of the original text is expressed in equivalent thoughts, that is, meanings. This type of translation is typically contrasted with word-for-word translation.
- Word-for-word translation – is a form of literal translation which seeks to match the individual words of the original as closely as possible to individual words of the target language. The translator seeks to translate an original word by the same target word as much as possible (this is technically called concordance). In addition, the order of words of the original language will be followed as closely as possible. [5, p.52]

Analyzing these types of translation we could easily determine that in the process of translation proverbs and sayings could be used such types as, back translation, idiomatic translation, free translation, thought-for –thought translation, and sometimes even word-for-word translation is appropriate as in the example: “Like author, like book” that is translated in Romanian “Aşa autor, aşa carte”.

Regarding this process, the translation of proverbs and sayings involve specific skills and abilities, deep knowledge in the fields that the material is translated, so translator should understand and deeply know linguistic and non-linguistic features of the languages in which he or she translate. Each proverb conveys a particular meaning in a context of certain situation. Proverb and sayings should be conveyed very attentive and accurate to carry the same cultural

conventions in the original proverb. In this context, the researcher Mollanazar H. emphasized that proverbs cannot be translated literally (word-for-word) and they may sometimes have no natural figurative equivalents in target languages. [3, p. 109] Thus, he proposed two strategies in translating proverbs:

a) Some similar proverbs can be found in the two languages with more or less similar form, vocabulary and meaning and;

b) Many proverbs may be found in the two languages which have similar meanings and can be applied in the same contexts, but they have different form and vocabulary.

Other scholars, such as Beekman and Callow suggested three ways to translate a proverb which are as follow:

1. The words following the proverb could be introduced as the meaning of the proverb;
2. It can be replaced with an equivalent local proverb;
3. Its non-figurative meaning could be stated straight forwardly. [2, p. 76]

In this context, as far as the translation of proverbs is concerned Falk says that “since idioms, proverbs and certain nonproductive compounds must be entered in the lexicon of a grammar as single units as if they were single morphemes, it is not surprising that these items pose difficulties when translation from one language to another is involved”.

In order to direct the process of translation Baker has proposed four strategies for the translation of idioms and fixed expressions including proverbs which are as follow:

1. Using an idiom of similar meaning and form of SL one.
2. Using an idiom of similar meaning but dissimilar form of SL idiom.
3. Translation by paraphrase.
4. Translation by omission. [1, p. 35]

Duff also mentioned that “idiomatic expressions are notoriously untranslatable. These include similes, metaphors, proverbs and sayings (as good as jargon, slang, and colloquialisms).” Duff also noted that if these expressions have no equivalents in TL, the translator may approach to TL equivalents as follows:

1. Literal translation;
2. Original word in inverted commas;
3. Close equivalents;
4. Non-idiomatic translation.

Finally, Duff clarified that if there is not an appropriate equivalent in TL, the translator should not force it into the translation. [6, p. 124]

A more frequent case is that of partial equivalence, when the proverb has similar meaning, but dissimilar form, consisting of different lexical items, morphosyntactic, structures and/or stylistic features, as in the example: “They are but birds of one feather” – “Toți sunt o apă și-un pământ.”

There are many instances when an equivalent proverb cannot be found in the target language, becoming a serious challenge for a translator. Usually, it is the case of proverbs that are deeply rooted in the source culture, and consequently resist transfer to another language. Quite a good strategy that can be employed for the translation of such a proverb is paraphrase, when it is substituted by a string of words, with no idiomatic character, which expresses the global sense conveyed by the original unit, as in the example: “Bygones shall be bygones between us.” – “Tot ce-a fost între noi va rămâne în trecut”.

Proverbs are interesting, important, and complex. That is why so many different views have evolved to analyze them: the personal, formal, religious, literary, practical, cultural and cognitive views. These views have different goals that have been persuaded with different techniques, so they provide us with different information. Proverbs have been and remain most powerful and effective instrument for the transmission of culture, social morality, manners and ideas of a

people from one generation to another. The reason behind the efficacy of them has been and remains a most powerful and effective instrument for the transmission of culture, social morality, manners and ideas of a people from one generation to another. The reason behind the efficacy of the proverb is that it is an aphorism, a wise saying based upon people's experience, and is a reflection of the social values and sensibility of the people.

BIBLIOGRAPHY

BAKER, M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. 2nd Edition Routledge; 2011. 352 p. I SBN 978-0415467544

BEEKMAN, J., CALLOW, J. C., KOPESEC, F. M. *The Semantic Structure of Written Communication* Summer Institute of Linguistics, Academic Publications; 5th Fifth Revision ed. edition .2017. 124 p. ISBN 978-1556714061

FARGHAL, M. *Jordan's Proverbs as a Window into Arab Popular Culture: The Fox in the Blackberries*. Cambridge Scholars Publishing, 2019.148 p. ISBN 152753233X, 9781527532335.

NEWMARK, P. *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1988.306 p. ISBN O-B-912593-Oipbk.

ȘAPA, E. *Basics of translation studies*. Suport de curs de Masterat/ Universitatea de Stat din Moldova”, Fac. de lb. si lit. stăine, Catedra Filologie Engleză – Chișinău: CEP USM, 2009.- 128p. ISBN 978-9975-70-830-2

TOURY, G. *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins Publishing,2012. 350 p. ISBN 902722448X, 9789027224484.

ZUR KONSTRUKTIONSGRAMMATISCHEN BEDEUTUNG DER MERHWORTEINHEIT „WIE AUCH IMMER“

*Chiseliu Victor, dr., conf. univ.,
UPS “Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 811.112.2'36

Rezumat

Fenomenul lingvistic abordat în acest articol este sintagma sau unitatea cu mai multe cuvinte (colocație) *wie auch immer*, care în dependență de modul de abordare poate fi tratată fie ca o unitatea frazeologică fie ca o sintactică. În acest eseu autorul presupune, că fenomenul dat poate fi tratat și ca o construcție în sensul gramaticii construcționale (engl. Construction Grammar). O atenție deosebită se acordă determinării sensului construcției *wie auch immer*, care, potrivit autorului, constă nu numai dintr-o componentă lexical-semantică, ci și dintr-o componentă funcțional/pragmatică.

Cuvinte-cheie: sintagmă cu mai multe cuvinte (colocație), frază simplă, construcție gramaticală, construcție, sensul construcției gramaticale, idiomaticitate, non-compoziționalitate

Zur Bezeichnung der im Beitrag behandelten Entität wählt der Autor bewusst den Ausdruck „*Mehrwortereinheit*“ (des Weiteren im Text - MWE), weil damit sowohl die zufällige (also: kompositionelle) Abfolge von mehreren Wörtern als auch eine mehr oder weniger verfestigte Wortverbindung bezeichnet werden kann. Die Frage, in wie weit die betreffende Abfolge von betreffenden Wörtern „zufällig“ oder „nicht zufällig“ ist, ist nur anhand der quantitativen korpuslinguistischen Analyse zu beantworten, die uns die Feststellung ermöglicht, wie r e k u r r e n t (also: wiederholend) die betreffende Abfolge im Sprachgebrauch vorkommt.

Zum Wesen der MWE *''wie auch immer''*. Phraseologischer Ansatz

Kathrin Steyer (2013) behandelt solche Entitäten, darunter auch die MWE *''wie auch immer''*, als *U s u e l l e W o r t v e r b i n d u n g e n* (UWV), die ihrerseits „m u s t e r h a f t“ gebraucht werden. „Musterhafter Gebrauch bedeutet, dass mehrgliedrige Ausdrücke als holistische Entitäten potentiell auch zu eigenständigen Lexikoneinheiten werden,...“ [11, p. 29]. Als solche können sie „...im Lexikon gespeichert, und bei Gebrauch dort abgerufen werden“ [1, p. 404]. Demnach ist *''wie auch immer''*, so Steyer, als eine der Repräsentationen des Sprachgebrauchsmusters „X *auch immer*“ zu betrachten, das aus dem Slot X im Vorfeld, der unterschiedlich gefüllt werden kann, und des verfestigten Syntagmas *auch immer*, die in diesem Fall als Basis erscheint, besteht.

Zum Wesen der MWE *''wie auch immer''*. Konstruktionsgrammatischer Ansatz

Kathrin Steyer weist unter anderem auch darauf hin, dass das von ihr entwickelte Konzept der UWV sich in mehrerer Hinsicht mit konstruktionsgrammatischen Ansätzen im Sinne der klassisch gewordenen Vorstellung von der Konstruktion durch die *Berkeley Construction Grammar* (vgl. Fillmore u.a.: 1988, 501 ff; Kay/Fillmore:1999, p. 7) überlappt. Des Weiteren im Text wird auf diese Gemeinsamkeiten ausführlicher eingegangen: *Erstens*: Das an und für sich phraseologische Konzept der UWV von Steyer basiert auf dem Prinzip der „M u s t e r h a f t i g k e i t“. „Zentrale Muster des Sprachgebrauchs“ [11, p.3], „Sprachgebrauchsmuster“ [4, p.179], sowie „geprägte komplexe Ausdrucksmuster“ [2, p.187] sind die üblichen Bezeichnungen für solche mehrwertige, und lexikalisch teilspezifizierte Einheiten. Auf demselben Prinzip beruht auch das Konzept der *K o n s t r u k t i o n*, als Operationseinheit der C&G. Den Konstruktionen liegen auch *p r o t o t y p i s c h e* Muster zugrunde, die zur Reproduktion „holistischer konstruktionsartigen Strukturen“ [9, p. 16] dienen. Wollen wir an dieser Stelle anhand der MWE *''wie auch immer''* veranschaulichen, welche Konstruktionen als Repräsentationen des Sprachgebrauchsmusters „X *auch immer*“ in Frage kommen könnten:

wie auch immer: (KK – 331) (ZK – 2574)

(1) Doch ein Spiel der Nationalelf löst den Fußballalltag auf, **wie auch immer** der Gegner heißt, egal in welcher Stadt. (Die Zeit, 15.11.2014, Nr. 47)

was auch immer: (KK – 284) (ZK – 2096)

(2) **Was auch immer** passierte, Lucile spitzte die Lippen und zog die Brauen hoch. (Walser, Martin. Ein springender Brunnen, 1998, S. 309)

wer auch immer: (KK – 81) (ZK – 772)

(3) **Wer auch immer** Christian M. war, wer immer er sein wollte: Wahrscheinlich ist er längst ein anderer. (Die Zeit, 05.01.2018, Nr.01)

wo auch immer: (KK – 52) (ZK – 555)

(4) Es war ein letzter, wie so oft hilfloser Versuch, sich zu positionieren – **wo auch immer**. (Die Zeit, 18.10.2017, online)

warum auch immer: (KK – 10) (ZK – 182)

(5) Und er steht auch nicht auf einem Felsen, sondern auf einem Tisch, **warum auch immer**. (Die Zeit, 02.11.2017, online)

wohin auch immer: (KK – 11) (ZK – 92)

(6) Ich kann mit meinem Motorrad über endlose Landstraßen fahren, nach Hamburg, nach Berlin, **wohin auch immer** ich möchte. (Die Zeit, 11.12.2017, Nr. 42)

wann auch immer: (KK – 8) (ZK – 73)

(7) „**Wann auch immer** Ihr Name fällt, wird man sich an das Böse erinnern, das Sie getan haben“, sagte er. (Die Zeit, 25.06.2015, online)

woher auch immer: (KK -5) (ZK – 66)

(8) **Woher auch immer** sie kommen, verantwortlich gemacht für Erfolg oder Scheitern wird am Ende die Schule. (Die Zeit, 04.01.2018, Nr. 52)*

Zweitens: UWV werden als Phraseologische Ausdrücke behandelt, die einen gewissen Grad der I d i o m a t i z i t ä t der Bedeutung aufweisen. In der C&G wird die 'Idiomatizität' durch den Begriff „N i c h t – K o m p o s i t i o n a l i t ä t“ umschrieben, der aber nicht nur die Bedeutungs-, sondern auch die Formseite des Sprachzeichens „Konstruktion“ erfasst. Formal sind die Konstruktionen nicht voneinander ableitbar, sondern „...existieren nebeneinander als relativ selbständige Einheiten.“ [4, p. 134]; von der Bedeutungsseite her lässt sich ihre Bedeutung nicht aus der Summe der Bedeutungen ihrer Konstituenten zusammensetzen. Idiomatic Ausdrücke werden entsprechend dieser Betrachtungsweise als p r o t o t y p i s c h e Konstruktionen aufgefasst, die ihrerseits „...als p h r a s a l e E i n h e i t e n, deren Form nicht nach den Regeln der Syntax und/oder deren Bedeutung nicht kompositional ermittelt werden können.“ [8, p.149] definiert werden. *Drittens:* Sowohl in der Phraseologie als auch in der C&G spielt noch ein weiteres Kriterium eine große Rolle. In der C&G bezeichnet man dieses Kriterium mit dem Begriff „K o n v e n t i o n a l i t ä t“, nach dem man feststellen muss, wie häufig die zu erforschenden Strukturen im Sprachgebrauch vorkommen. In diesem Fall werden sie als „konventionelle Sprachmuster“ (dazu: Stefanowitsch, 2008). bzw. -modelle (eng.: patterns), aus denen eine lebendige Sprache besteht, oder/und als „soziale Konventionen“ und „kognitive Routinen“ [4, p. 147] bezeichnet, die „...bei typischen Sprechern einer Sprache eine eigene mentale Repräsentation haben.“ [9, p. 17]. Deshalb ist in Klammern bei den 8 oben angeführten Realisierungen des Sprachmusters 'X auch immer' die Zahl der Vorkommen entsprechender Realisierungen im DWDS- Kernkorpus und DWDS-Zeitkorpus (1945 – 2018) angegeben.

Die Wahl des Forschungsobjektes für diesen Beitrag, und nämlich der Konstruktion 'wie auch immer', wurde auch nach dem Häufigkeitskriterium vorgenommen, weil diese unter allen möglichen Repräsentationen die höchste Frequenzrate aufweist: 331 Treffer im Kernkorpus und 2574 Treffer im Zeitkorpus.

Zur Bedeutung der MWE 'wie auch immer' aus der konstruktionsgrammatischen Perspektive

Der konstruktionsgrammatischen Bedeutung der MWE 'wie auch immer' wird in diesem Beitrag mehr Platz eingeräumt, denn „Konstruktionsgrammatiken sind im Kern Bedeutungstheorien. ... Die Rekonstruktion einer Konstruktion aus dem Sprachgebrauch basiert also nicht auf der Beschreibung formaler Merkmale, sondern geht vielmehr von der Annahme an spezifische sprachliche Formen gebundener Bedeutungen aus.“ [6, p. 1]. Die Erschließung konstruktionsgrammatischer Bedeutung wird auch dadurch verkompliziert, dass außer den lexikalisch-semantischen auch ihre pragmatischen und funktionalen Aspekte berücksichtigt werden müssen.

In Bezug auf die Struktur der lexikalischen Bedeutung des Sprachgebrauchsmusters 'PRONwie + auch immer', das abhängig von der konkreten syntaktischen Funktion durch einen weiteren Slot im Nachfeld (Y) erweitert werden kann (siehe: unten), lässt sich folgendes sagen: Als D e n o t a t bzw. Träger der denotativen Bedeutung erscheint hier eindeutig die fixe Komponente dieser MWE, also 'auch immer', während die K o n n o t a t i o n e n durch die

ersetzbaren Füller der Slots im deren Vor- und Nachfeld ausgedrückt werden. Des Weiteren wird gezeigt, wie die lexikalische Komponente der konstruktionsgrammatischen Bedeutung von *''wie auch immer''* in konkreten syntaktischen Bedingungen zum Vorschein kommt.

Satzwertiger Gebrauch von *''wie auch immer''*

Anhand der unten angeführten Beispielsätze wird gezeigt, in welchen Korrelationsbeziehungen semantisch-pragmatische und funktional - syntaktische Konstituenten der konstruktionsgrammatischen Bedeutung von MWE *''wie auch immer''* zueinander stehen. Am häufigsten fungiert *''wie auch immer''* im Rahmen eines Satzgefüges als **K o n n e k t o r** (737 Treffer von 2574 im Zeit-Korpus), und zwar als Subjunktor, der einen **N e b e n s a t z** einleitet. Dabei kann der mit *''wie auch immer''* eingeleitete Nebensatz in Bezug auf den Hauptsatz nach- oder vorgestellt sowie auch in den Hauptsatz eingebettet werden, z.B.:

(9) Und nach Jahren der großkoalitionären Stagnation gelobte er *''die Veränderung''*, **wie auch immer** die aussehen mag. (Die Zeit, 16.10.2017, online)

(10) **Wie auch immer** man einen Weihnachtsbaum mit Davidstern nennt, er kam mir sehr stimmig vor. (Zeit Magazin, 14.12.2017, Nr. 52)

(11) Indem Brüssel sich aus dem Katalonienkonflikt heraushält und die Regierungen der großen EU-Staaten dazu schweigen, will man sicherstellen, dass die wirtschaftlichen Folgen der Auseinandersetzung, **wie auch immer** sie ausgeht, auf der Iberischen Halbinsel verbleiben. (Die Zeit, 15.10.2017, Nr. 42)

Wenn es insbesondere um eingebettete Nebensätze geht, so weisen sie recht oft die elliptische Form auf:

(12) „Randale – **wie auch immer** und durch wen auch immer {sie ausgelöst sein mag}** - schadet beiden Vereinen und ihren Anhängern“, hieß es in dem Schreiben. (Die Zeit, 09.11.2012, Nr. 45)

In den Beispielsätzen (9), (10), (11) und (12) wird vor allem der funktionale Aspekt der konstruktionsgrammatischen Bedeutung von *''wie auch immer''* hervorgehoben, und nämlich der des Subjunktors. Die semantisch-pragmatische Komponente besagt ihrerseits folgendes: Der im Nebensatz ausgedrückte Sachverhalt ist dem Sprecher entweder unbekannt oder scheint ihm nicht relevant zu sein. Er will ihn trotzdem nicht unkommentiert lassen, verzichtet jedoch auf eine nähere Explikation oder Bewertung. Der Konnektor *''wie auch immer''* ist in diesen Sätzen auch satzgliedwertig, hat die syntaktische Funktion eines mehrgliedrigen Adverbs und kann semantisch mit *'egal (wie)'*; *'egal (auf welche Weise)'*; *'egal (mit welchen Mitteln)'* etc. umschrieben werden: „Randale – **egal wie und durch wen** sie ausgelöst sein mag – schadet... .“ Eine zweithäufigste Verwendungsweise von *''wie auch immer''* ist die des Teilsatzes im Rahmen einer Satzverbindung. Dabei treten die von *''wie auch immer''* eingeleiteten Sätze ausschließlich in elliptischer Form (581 Treffer im Zeit- Korpus) auf, z.B.:

(13) **Aber wie auch immer**: Mir ist ein Konkurrent vom Kaliber Dortmund sympathischer als viele andere, die in der Vergangenheit an uns gekratzt haben. (Die Zeit, 24.09.2015, online)

(14) „**Wie auch immer** – wir müssen diese Reform machen“! (Die Zeit, 30.05.2013, online)

In den Sätzen (13) (14) drückt *''wie auch immer''* einen Sachverhalt aus, der sich auf das vorher Gesagte bezieht. Durch *''wie auch immer''* bewertet der Sprecher das vorher Gesagte als etwas zweitrangiges, denn das Wichtigste wird durch den Folgesachverhalt ausgedrückt. *''Wie auch immer''* lässt sich in diesen Sätzen durch das syntaktische Synonym in Form eines

vollwertigen Satzes - „*wie dem auch sei*“ – ersetzen: „*Wie dem auch sei, wir müssen diese Reform machen.*“

Satzgliedwertiger Gebrauch von „*wie auch immer*“

Die dritthäufigste Verwendungsweise von „*wie auch immer*“ ist die satzgliedwertige, und nämlich die des erweiterten A t t r i b u t s (insgesamt 584 Vorkommen im Zeit-Korpus). In diesem Fall hat die MWE „*wie auch immer*“ einen zusätzlichen Slot (Y) im Nachfeld (PRON*wie* +*auch immer* Y), der in absoluter Überzahl durch Partizipien (vor allem durch Partizip Perfekt) gefüllt werden kann. „*Wie auch immer*“ in Verbindung mit einem attributiv gebrauchten Partizip kommt in 555 aller Fälle vor, darunter in 334 Fällen in Kombination mit dem attributiv gebrauchten Partizip „*geartet*“, z.B.:

(15) In einer **wie auch immer** *zusammengesetzten* neuen Bundesregierung wird auch die FDP den Menschen ihr Recht auf saubere Luft nicht verweigern können. (Die Zeit, 29.09.2017, online)

(16) Wer auch immer der Nachfolger von Heiko Maas wird, könnte sich auf das Gutachten berufen, um ein **wie auch immer** *geartetes* Algorithmusgesetz vorzuschlagen. (Die Zeit, 14.10.2017, online)

Sehr selten - es wurden also nur 3 Treffer von 555 Vorkommen im Zeit-Korpus festgestellt - wird der Slot Y durch Partizip Präsens gefüllt, z.B.:

(17) Eine **wie auch immer noch** *auszuhandelnde* diplomatische Lösung des Krieges wird in Genf von Russland mitbestimmt. (Die Zeit, 15.03.2016, online)

In 29 aller Realisierungen des attributiven Gebrauchs des Sprachgebrauchsmusters PRON*wie* + *auch immer* Y wird der Slot Y mit einem Adjektiv gefüllt, z.B.:

(18) Von Rückkehr in eine – **wie auch immer** *ferne* – Heimat konnte kaum die Rede sein. (Die Zeit, 12.10.2006, Nr. 42)

Es sei betont, dass auch beim attributiven satzgliedwertigen Gebrauch von „*wie auch immer*“ das Denotat der lexikalischen Komponente der konstruktionsgrammatischen Bedeutung - '**egal**' (*wie*) - unverändert bleibt, während die Konnotation bzw. Nuancierung der Bedeutung durch attributiv gebrauchte Partizipien im Nachfeld - *geartet-/definiert-/beschaffen-*' usw. - erfolgt.

Neben ihrer Verwendungsweise als erweitertes Attribut sei hier noch die Funktion der Konstruktion „*wie auch immer*“ als A d v e r b i a l bzw. U m s t a n d s e r g ä n z u n g (Es wurden dafür insgesamt 106 Treffer im Zeit-Korpus festgestellt) erwähnt. Der Gebrauch von „*wie auch immer*“ in dieser Funktion verursacht manchmal weitere semantische Nuancierungen, weil in den meisten Fällen nicht nur Kotext (=nähere Umgebung von „*auch immer*“, also Slotsfüller), sondern auch der konkrete Kontext berücksichtigt werden muss. Lassen wir diese Beobachtung durch konkrete Beispielsätze, versehen mit eigenen Kommentaren, belegen:

- „*egal auf welche Weise; koste es, was es wolle*“

(19) „Wir werden Mubarak stürzen – **wie auch immer**“, skandieren sie. (Die Zeit, 03.02.2011, Nr. 6)

(„*wie auch immer*“ im Satz (19) weist darauf hin, dass die Demonstranten bereit wären, ihr Endziel egal auf welchem Wege und um jeden Preis zu erreichen)

- „*auf irgendwelche Art und Weise*“

(20) „Ich habe zu keinem Zeitpunkt **wie auch immer** für das Ministerium für Staatssicherheit der DDR gearbeitet“, schrieb Mahler in einer persönlichen Erklärung. (Die Zeit, 05.08.2011, online)

(Der Sprecher im Satz (20) behauptet, weder als offizieller Mitarbeiter noch als Spitzel oder in irgendeiner anderen Art und Weise für das Ministerium für Staatssicherheit der DDR gearbeitet zu haben)

- „*stets und auf irgendwelche Art und Weise*“

(21) An Tragödien hat sie, **wie auch immer**, Anteil. (Die Zeit, 22.02.2001, Nr. 9)

(im Satz (21) behauptet man, dass die konkrete Person stets auf irgendwelche Art und Weise beteiligt war)

- „*auf unterschiedliche Art und Weise*“

(22) Strafrecht und Strafprozeßordnung mögen **wie auch immer** beschaffen sein: ... (Die Zeit, 20.09.1968)

(Die Aussage im Satz (22) weist auf die Möglichkeit verschiedener Interpretationen in Bezug auf das Strafrecht hin. Der Doppelpunkt am Satzende signalisiert davon, dass des Weiteren die Konkretisierung dieser Aussage folgt.)

Kurze Zusammenfassung

Die verfestigte Wortverbindung „*wie auch immer*“ erscheint in diesem Beitrag als eine der Realisierungen des abstrakteren prototypischen Musters „X auch immer“, die von der Formseite her eine recht stabile Struktur aufweist und ihrerseits an eine bestimmte Grundbedeutung (**egal wie**) gebunden ist. Wie die analysierten Belege gezeigt haben, bleibt diese Grundbedeutung bzw. das Denotat in unterschiedlichen Ko- und Kontexten im Wesentlichen erhalten und weist nur unter bestimmten syntaktischen Bedingungen eine leichte Nuancierung auf. Das trinäre Syntagma „*wie auch immer*“ bildet ein **F o r m – B e d e u t u n g s p a a r** und erfüllt somit eine der wichtigsten Voraussetzungen für die **K o n s t r u k t i o n**.

Die im Beitrag angeführten Belege weisen unter anderem darauf hin, dass bei der Ermittlung der konstruktionsgrammatischen Bedeutung nicht nur ihre lexikalisch-semanticen, sondern auch die funktional-pragmatischen Aspekte, vor allem hinsichtlich der syntaktischen Funktionen jeweiliger Konstruktionen in konkreten Sätzen, berücksichtigt werden müssen.

BIBLIOGRAFIE

1. BUßMANN, H. Lexikon der Sprachwissenschaft., 4.durchges. und bibliogr. erg. Aufl., Stuttgart, 2008, p. 404
2. FEILKE, H. Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik., Frankfurt a.M., 1996, p. 187
3. FILLMORE, C.J.; P. KAY; M.C. O’CONNOR. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of ‘Let Alone’, Language 64/3, 1988, pp. 501-538
4. HEIN, K.; N. BUBENHOFER. Korpuslinguistik konstruktionsgrammatisch. Diskursspezifische n-Gramme zwischen statistischer Signifikanz und semantisch-pragmatischem Mehrwert. In: A.Lasch/Ziem,A. (Hgg.) Konstruktionsgrammatik IV: Konstruktionen als soziale Konventionen und kognitive Routinen., Stauffenburg Verlag GmbH, Tübingen, 2015, p. 179
5. KAY, P.; C.J. FILLMORE. Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations: the ‘What’s X doing Y?’ Construction, Language, 75, 1999, pp. 3 -33
6. LASCH, A.; A. ZIEM. Aktuelle Fragen und Forschungstendenzen der Konstruktionsgrammatik. In: Lasch, A./A.Ziem (Hgg.) Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze., Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2011, p.1

7. SMIRNOVA, E.; T. MORTELMANS. Funktionale Grammatik: Konzepte und Theorien., Berlin, New-York, de Gruyter, 2010, S. 134
8. STATHI, K. Idiome in der Konstruktionsgrammatik: im Spannungsfeld zwischen Lexikon und Grammatik. In: Lasch, A./A.Ziem (Hgg.) Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze., Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2011, p. 149
9. STEFANOWITSCH, A. Konstruktionsgrammatik und Grammatiktheorie. In: , A./A.Ziem (Hgg.) Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze., Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2011, pp. 16-17
10. STEFANOWITSCH, A. Vorwort . In: Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik. Stefanowitsch, A, Fischer, K. (Hgg) , Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2008, pp. 1-3
11. STEYER, K. Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpuslinguistischer Sicht. In: Studien zur deutschen Sprache., Bd. 65., hrsg. von A. Deppermann, S. Engelberg, A. Wöllstein., Narr Verlag, Tübingen, 2013, 498 ff

*Die Zahl der Repräsentationen, die nach diesem vorgegebenen Schema gebildet werden können, ist mit denen im Text angeführten 8 Belegen gar nicht erschöpft. Denkbar wären noch die Realisierungen wie „mit wem auch immer“, „aus welchen Gründen auch immer“ usw.

** Im Beispielsatz (12) zeigt der Autor, wie der elliptische Satz erweitert werden kann.

PARTICULARITĂȚILE FONOLOGICE ALE SISTEMULUI VOCALIC AL LIMBII ENGLEZE

*Usatfi Larisa, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU:811.111'34

Abstract

The present article touches upon the phonological value of the sounds which is of huge importance to the learners. Each language has its specific inventory of vowels. The vowel system in English is much more complicated and presents more complex problems than that of consonants. The vowel system is classified according to five criteria. One of the characteristic features of the English vowels is the way they are pronounced according to four types of reading. Vowels (monophthongs) have a strong position within the phonological system and are resistant being in an unstressed position, viable combined with other sounds, however preserving their quality.

Keywords: the English vowel system, monophthongs, vertical position of the mouth, tongue position, lip position, vowel duration.

Cunoaşterea *valorii fonologice* a sunetelor vorbite este de o uriaşă importanţă pentru cei ce studiază limba engleză, deoarece fiecare limbă are un alt *inventar de foneme*.

Numărul de sunete-tip în limba engleză este, în principiu, stabilit la nivel literar, normat și standard, iar la nivel dialectal, subdialectal, grai, subgrai oscilează. Aceste diferențe se conturează în dependență de conceptul fonologic al cercetătorilor foneticieni, de tehnicile, metodele și procedeele utilizate de ei la examinarea sunetelor vorbite, precum și modalitatea funcționării lor în procesul comunicativ.

Inventarul sunetelor-tip al limbii engleze, problemă de principiu al fonologiei engleze – ține, în special, de natura fonetică, statutul fonologic al *sunetelor simple* (monofonongi), *compuse* (diftongi, diftongoizi, trifonongi), *vocale în hiat* (intern și extern), *vocale și consoane duble*, *vocale alăturate*, *africate*, *geminat*, *sunete faringale (faucale)*, de alte fenomene fonetice cum sînt *catataza* și *metastaza* sunetelor nazale consonantice labiale etc.

Sistemul fonologic al oricărei limbi este alcătuit dintr-un număr de sunete-tip, care pot fi stabilite și pe baza probei de comutare, adică a substituiri, într-un cuvînt, a unui sunet cu altul, de fiecare dată apare un alt cuvînt, cu sens diferit. De exemplu, în limba engleză cuvintele *'Mary*, *'merry*, *'marry* /'mɛəri, 'meri, 'mæri/ pun în evidență existența unui *raport de comutare* între sunetele /'ɛə, e, æ/, care sînt astfel identificate ca foneme diferite cu statut fonematic, fonemic.

În funcție de locul pe care îl ocupă în structura silabei, fonemele se repartizează în două categorii: **vocale și consoane**. Deosebirea din punct de vedere funcțional dintre vocale și consoane e legată de rolul lor în silabă: *vocalele* sunt elemente silabice, pot fi pronunțate aparte, de sine stătător, ele formînd nucleul silabei, pe când *consoanele* intră în componența silabei ca niște elemente nesilabice, ele neputînd fi pronunțate aparte, ci numai în însoțirea unei vocale. Ele se deosebesc și prin trăsături de ordin funcțional (lingvistic), articulatoric (fiziologic) și acustic (fizic). [11].

În opinia cercetătorului M. Bogdan *sistemul vocalic* al limbii engleze prezintă probleme mult mai complexe decît cel al consonantic [1]. Vocale în calitatea sa de prim component al unui grup sintagmatic binar admite după sine ca element secund pe oricare alt fonem vocalic sau consonantic: *up, ox, on, or, in* etc.

Limba engleză standard are un număr de **44 sunete**: **12 sunete vocalice simple – monoftongi**, **8(9) sunete compuse – diftongi**, **21 sunete consonantice și 2 semivocale**. Ele se notează cu ajutorul simbolurilor din alfabetul fonetic internațional (AFI).

În diferite limbi numărul vocalelor nu este același, precum și cel al consoanelor. Unele limbi posedă mai multe vocale, altele mai puține. Fonemele vocalice engleze se împart în primul rînd în două grupuri mari: **monoftongi și diftongi**. Această împărțire se bazează pe stabilitatea articulării.

Monoftongul este un *sunet vocalic* pur (neschimbător). La pronunțarea lui organele de vorbire perceptibil nu-și schimbă poziția pe parcursul duratei vocalei.

Diftongul este un *sunet complex* care constă din două elemente vocalice pronunțate în cadrul unei silabe. La pronunțarea lui organele de vorbire încep articularea în poziția primei vocale și treptat alunecă (glisează) spre cealaltă vocală [10]. Limba engleză are **12 vocale simple – monoftongi și 8(9) diftongi**. În fonetică o **vocală** (*sunet vocalic*) este un sunet elementar, caracterizat printr-o configurație deschisă a căii vocale care nu împiedică în mod semnificativ ieșirea aerului. Spre deosebire de consoane, vocalele reprezintă în fond tonuri muzicale, a căror sursă în majoritatea cazurilor o constituie vocea, care ia naștere în laringe datorită vibrației coardelor vocale [11].

Vocalele simple (monoftongii) ale limbii engleze au o poziție puternică în cadrul sistemului de pronunțare: ele sunt frecvente în modelele (tiparele) de pronunțare, sunt rezistente în poziție neaccentuată, sunt viabile, combinîndu-se cu alte sunete, dar își păstrează calitatea [8]. Vocalele pot fi accentuate și neaccentuate fără să-și schimbe calitatea; ele sunt rostite fie că cu buzele rotunjite, fie cu buzele neutre. La rostirea vocalelor englezești buzele sunt adesea ușor întinse lateral și încordate, iar desciderea gurii nu e deplină nici chiar la vocala posterioară [a:] de lungă durată. Astfel deschiderea la rostirea vocalelor englezești este mai mult orizontală decît verticală.

În opinia renumiților foneticieni monoftongii englezi sunt prezentați în diverse *consecutivități și succesivități* de la 1 la 12, uneori un monoftong sau altul fiind notat mereu cu alte cifre. Aceasta adesea se întîmplă din cauza conceptului foneticienilor referitor la statutul cantitativ și calitativ al acestor sunete engleze simple, apartenența lor la grupele clasificatoare conform mișcării sau poziției limbii pe orizontală sau conform gradului/modului de apertură etc.

Sușținem opinia foneticienilor D. Jones[5], M. Bogdan [1], V. Vassilyev [10], H. Pârlog [6] că monoftongii englezi trebuie să fie prezentați în perechi conform *duratei* lor (lung-scurt), și conform *poziției limbii pe orizontală*: anterioară, posterioară și centrală: [i:-i; e-æ(:);[ɑ:, ɔ-ɔ:], u-u:, [ʌ, ə:-ə], excepție făcînd perechea [ɑ: și ʌ] or monoftongul [ʌ] – este postero-central.

În limba engleză vocalele sunt legate între ele prin opoziții după trei trăsături diferențiale, ca urmare a clasificării vocalelor după **trei criterii** de bază de ordin fiziologic (articulatoric) [1]- *poziția limbii; poziția buzelor; gradul de apertură*.

Prin poziția limbii înțelegem mișcarea limbii în plan orizontal: înainte spre partea anterioară a cavității bucale și înapoi spre partea ei posterioară. După poziția limbii în plan orizontal vocalele se împart în:

Tabelul 1.1 Clasificarea monoftongilor după poziția limbii în plan orizontal
DUPĂ POZIȚIA LIMBII ÎN PLAN ORIZONTAL

<i>ANTERIO ARE PROPRIU - ZISE</i> (anterioringuală/ prepalatală / Front)	<i>ANTERIO ARE RETRASE</i> (Front retracted)	<i>MEDIALE</i> (centrale Mixed /Central)	<i>POSTERI OARE PROPRIU - ZISE</i> (parietale/ velare /posteriolinguale Back)	<i>POSTERI OARE AVANSATE</i> (Back Advanced)
[i:, e, æ]	[i]	[ə:, ə]	[ɔ:, ɑ:, ʌ, u:]	[ɔ, u].

Clasic, dar și tradițional, vocalele limbii conform poziției limbii față de palat, locul de articulare/ articulație, după mișcările limbii pe orizontală, adică după regiunea de pe bolta palatului spre care se îndreaptă partea anterioară și cea posterioară sau rădăcina limbii, se clasifică în: *anterioare, mediale și posterioare*, opinie susținută de foneticienii V. Zagaevchi [11], N. Corlăteanu[2].

Un alt grup de foneticieni: M. Bogdan[1], S. Dermenji – Gurgurov [3] numesc vocalele *mediale și centrale, medii, mediane*. Foneticienii: G. Torsuev [12], A. Turculeț [9], G. Gogin [4] numesc *vocalele mediale și mixte, neutre / mediopalatale*.

Grupul de foneticieni: S. Leontieva V. Vassilyev et al. [10], D. Chițoran și H. Pârlog [6], P. Roach [7] numesc vocalele *mediale și centrale*, iar pe cele *anterioare – frontale*. Foneticianul experementalist G. Gogin [4] numește vocalele *anterioare și anterolinguale / anterioringuale*, pe cele *mediale - mediolinguale / mediolinguale*, iar pe cele *posterioare – posterolinguale, posterolinguale*, în alte lucrări el le numește respectiv: *prepalatale, mediopalatale și postpalatale* sau *anterioare, centrale și posterioare*. Foneticienii engleziști români H. Pârlog [6] numesc vocalele *posterioare și parietale*. Din practica noastră de predare a vocalelor limbii engleze ne-am convins că la prezentarea / predarea acestora studenților este binevenită clasificarea lor în *anterioare, mediale și posterioare*.

În limba engleză nu întâlnim vocale anterioare labializate. Sub influența limbii franceze, unii vorbitori de limbă engleză au tendința de a introduce în sistemul vocalic englezesc sunete vocalice labializate ca [o] și [u], ceea ce contravine limbii standard literare engleze. Pentru articularea vocalelor /i:, i, e, æ] engleze, partea anterioară a limbii este ridicată la anumite nivele față de palat. Aceste sunete se numesc *frontale/anterioare*;

Pentru producerea monoftongilor [u:, u, ɔ:, ɔ, ɑ:, ʌ] partea posterioară a limbii este ridicată la nivele diferite față de palat. Aceste vocale se numesc *parietale/posterioare*;

Pentru pronunțarea sunetelor vocalice [ə:, ə]/ engleze este ridicată partea centrală a limbii. Aceste sunete sînt numite *centrale*.

Un alt criteriu de clasificare a vocalelor și un factor care contribuie la deosebirea diferitor vocale după timbru este poziția buzelor. După poziția buzelor vocalele se împart în **labiale** [ɔ, ɔ:, u:, u] (lat. *labium* „buză”) și **non labiale**[e, ə:, ə, ʌ, æ, a:, i:, i].

Al treilea criteriu – *gradul de apertură* constituie un factor important care contribuie la identificarea vocalelor după timbru și este condiționat de participarea celor două maxilare și de mișcarea limbii în plan vertical. După gradul de apertură vocale se împart în:

Tabelul 1.2 Clasificarea monoftongilor după gradul de apertură.

DUPĂ GRADUL DE APERTURĂ			
<i>DESCHISE</i>	<i>SEMI-DESCHISE</i>	<i>SEMI-ÎNCHISE</i>	<i>ÎNCHISE</i>
[ɔ, a:, ɔ:]	[ʌ, æ,]	[e, ə:, ə]	[i:, i, u:, u]

În dependență de gradul de ridicare a unei părți a limbii față de palat, vocalele engleze se împart în vocale *închise*. În atare cazuri limba este ridicată foarte aproape de palat, astfel, distanța dintre palat și limbă este relativ mică. Din această grupă fac parte vocalele anterioare [i:, i] și cele posterioare [u:, u].

La emiterea vocalelor [e, ə:, ə, ʌ] distanța dintre limbă și palat este *medie*, din care cauză ele se numesc sunete medii.

Atunci când distanța dintre limbă și palat este *mare* și atestăm o deschidere pronunțată a gurii prin îndepărtarea maxilarului inferior obținem sunete vocalice *deschise* ca în cazul monoftongilor [æ, ɔ, a:, ɔ:].

În urma analizei vocalelor după cele trei criterii observăm că unele vocale engleze au și o diferențiere cantitativă notată prin semnul fonetic [:] care indică **lungimea** sau **durata**. Astfel avem perechile [i:, i], [u:, u], [ə:, ə], [ɔ, ɔ:], [ʌ, a:]. Este cunoscut faptul că elementul cantitativ (durata) nu este singurul element care diferențiază unul de altul fonemele perechi de mai sus. Elementul cantitativ e în strânsă legătură cu cel calitativ (timbrul determinat de poziția limbii), și aceste două elemente împreună contribuie la diferențierea vocalelor respective una de alta. Deoarece în limba noastră nu acordăm valoare fonologică diferențelor de cantitate, trebuie să fim extrem de atenți la lungimea (durată) vocalelor în limba engleză și să nu negliăm nici elementul calitativ. *Nerespectarea lungimii vocalelor duce la confuzii*. Exemple: bit [bit] și beat [bi:t]; hit [hit] și heat [hi:t]. Inventarul dublu al secvențelor vocalice în limba engleză față de cele din limba română este prima dificultate la învățarea limbii engleze pentru studenții vorbitori de limba română; numărul vocalelor este mai redus. În limba engleză sunt 12 vocale simple comparativ cu 6 în limba română, iar acelor posteriori 6 – 3. Pronunțarea corectă a vocalelor limbii engleze prezintă greutăți deosebite pentru românii care învață această limbă, principalele surse ale acestor dificultăți fiind calitatea diferită a lor.

Vocalele simple (monoftongi) engleze se grupează în perechi, din punct de vedere cantitativ: în total 6 perechi de sunete-tip. Subliniem că sunetele vocalice din perechile respective se deosebesc unele de altele și din punct de vedere calitativ (articulatoric și acustic). Vocala /æ/ tinde să se lungească atunci când este urmată de sunetele consonantice /d/ sau /g/ în următoarele cuvinte: *bad* /bæ:d/, *bag* /bæ:g/. În unele cazuri monoftongul /æ/ se diftongează *bad* /bæəd/, *'carry* /'kæəri/, *'Harry*, /'hæəri/, *'Mary* /'mæəri/. Cazuri de acest fel atestăm atât în engleza britanică, cât și în cea americană. Astfel, un mare număr de cuvinte monosilabice din limba engleză se deosebesc între ele numai prin faptul că nucleul lor este o vocală lungă sau una scurtă. Vocalele lungi engleze se deosebesc de cele scurte și în ceea ce privește timbrul lor, și, prin urmare, nu numai cantitatea vocalei, dar și calitatea acesteia determină deosebirea a două cuvinte foarte asemănătoare între ele. Aproximarea timbrului vocalelor scurte de cel al vocalelor

lungi și neglijarea elementului cantitate poate duce la nenumărate confuzii, încât nici contextul nu poate contribui la identificarea precisă a sensului cuvântului pronunțat greșit. În conformitate cu cele expuse anterior vocalele-monofonzi englezi se caracterizează prin **încordarea** organelor articulatorii în cazul pronunțării vocalelor de lungă durată și **relaxarea** lor în cazul vocalelor de scurtă durată: monofonzi /i, e, ə, u, ɔ, ʌ/ sînt sunete laxe, iar /i:, ə:, u:, ɔ:, ɑ:, æ (æ:)/ sînt încordate. Astfel, clasificarea monofonzilor limbii engleze are un alt criteriu – *conform intensității*. Deosebim vocale *tensionate* și *laxe*. Vocalele ce au durată *lungă* fac parte din grupul vocalelor *tensionate* și cele de *scurtă* durată fac parte din grupul celor *laxe*.

În contextul cantitate menționăm că în limba engleză există două feluri de /i/, de /o/, de /u/, de /ə/, de /ɑ/, de /e/. Aceste două tipuri de vocale engleze sînt, însă, calitativ și, de cele mai multe ori, și cantitativ diferite. O înlocuire a lui /i:/ cu /i/ într-un cuvînt atrage după sine schimbarea sensului său, obținerea unui cuvînt cu totul diferit: de exemplu: *deed* și *did*, *seat* și *sit*, *peak* și *pick*, *reach* și *rich*, *deep* și *dip*.

Rolul fonematic al duratei vocalelor în limba engleză este mai mult sau mai puțin completat de diferențe în articulare între sunetele perechi lungi – scurte [8].

În figura ce urmează clasificarea MPE în conformitate cu cele cinci criterii este prezentată.

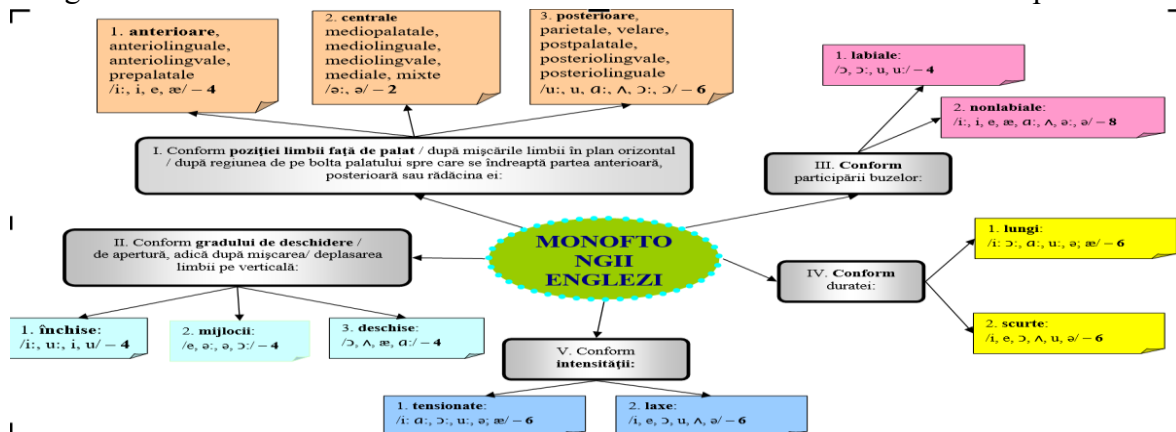


Figura 1.1 Clasificarea monofonzilor englezi.

În zilele noastre, când cunoașterea limbii engleze reprezintă o condiție importantă pentru succesul în profesie, orice persoană care dorește să se perfecționeze în învățarea acestei limbi trebuie să țină seama de următoarele cerințe: *să poată înțelege un mesaj vorbit sau scris, să poată vorbi corect și coerent, să poată citi corect și coerent, - să poată scrie corect*. Studiul sistemului fonetic al limbii engleze îi ajută pe cei care doresc să vorbească și să citească în mod coerent, iar studiul morfosintaxei îi ajută să-i perfecționeze toate cele patru deprinderi menționate anterior. Un prim pas în însușirea unei pronunții corecte potrivit cerințelor așa-numitei Standard English, adică a limbii vorbite de persoanele educate, este studiul transcrierii fonetice. Având în vedere că alfabetul limbii engleze are 26 de litere, iar limba vorbită identifică 44 de sunete-foneme, dar și pentru că există o discrepanță între scrierea cuvintelor și pronunțarea lor, s-a simțit nevoia alcătuirii unei reprezentări grafice care să-i ajute pe cei ce învață limba engleză să poată pronunța corect fiecare sunet în parte, adică o transcriere fonetică.

Pronunția în engleză este deseori cea mai grea parte a procesului de învățare, or cele șase vocale din limba engleză au diferite forme de pronunție, în funcție de cuvîntul în care au fost integrate în conformitate cu cele patru tipuri de citire a voacalelor:

- silabă deschisă sau condițional deschisă;

- silabă închisă;
- vocala urmată de consoana **r**;
- vocala urmată de consoana **r** și plus altă vocală.

sistemul englezesc de pronunțare cuprinde cazuri de vocale duble, e.g: *book, teeth, soon, continuum, settee, bazaar*

În concluzie, putem spune, că specificul fiecărei vocale în parte, culoarea ei dată de timbru, face ca o vocală să se deosebească de alta.

BIBLIOGRAFIE

1. BOGDAN M. Fonetica limbii engleze. Cluj: Editura Științifică, 1962. – 312 p.
2. CORLĂTEANU N. și Zagaevski V. Fonetica. Chișinău: Lumina, 1993. – 272 p.
3. DERMENJI-GURGUROV S. Fonetica limbii române. Suport de curs. Cahul: US "B.P.Hașdeu", 2010. – 150 p.
4. GOGIN G. Ortoepia. Chișinău: Știința, 2001. – 288 p.
5. JONES D. An Outline of English Phonetics. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 324p.
6. PĂRLOG H. English Phonetics and Phonology. București: Editura ALL, 1997. – 150 p.
7. ROACH P. English Phonetics and Phonology. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 283 p.
8. TĂTARU A. Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu Germana și Engleza. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1997. – 64 p.
9. TURCULEȚ A. Introducere în fonetica generală și românească. Iași: Casa Editorială Demiurg, 1999. – 288 p.
10. VASSILIEV V. English Phonetics. Moscow: Higher School Publishing House, 1970. – 324 p.
11. ZAGAEVSKH V. Fonetica pentru lingviști și lingviștii despre fonetică. În: Limba română, nr. 4, Anul XV, 2005, p. 42-49.
12. ТОРСУЕВ Г.П. Строение слога и аллофоны в английском языке. Москва: Наука, 1975. – 240с.

STYLISTIC APPROACH TO TRANSLATION

Budnic Ana, dr., conf. univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Smochin Olga, lector univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

CZU:811.111'25

Rezumat

Acest articol analizează modul în care o abordare stilistică a traducerii afectează citirea textului sursă și scrierea textului țintă. Problemele stilistice ale traducerii pot fi abordate din mai multe unghiuri: stilurile limbajului, particularitățile lor, scopurile și interrelația lor; sensul stilistic al cuvintelor; dispozitivele stilistice, natura și structura lor, funcția lor expresivă. Traducerea literară poate fi văzută ca traducerea stilului, deoarece este stil de text care permite textului să funcționeze ca literatură. O modalitate de a spune acest lucru este de a spune că stilul, ca reflectare directă a autorului opțiunii, poartă sensul vorbitorului, atât conștient, cât și inconștient, astfel încât traducerea unui text literar este traducerea unui anumit statut cognitiv, deoarece a devenit încorporat în text

Cuvinte-cheie: abordare stilistică, paradoxul stilistului, teoria traducerii, lingvistică, stilistică, efecte stilistice.

It is a truth universally acknowledged that a stylistic approach to translation affects the reading of the source text and the writing of the target text. For a literary translator, understanding the style of the source text and being able to recreate similar stylistic effects in the target text are essential. The paradox of stylistics and translation is while literary translation depends upon knowing not only what a text means in an obvious sense but also what it suggests,

the discipline which allows such insights is rarely seen as a necessary part of translation theory. Linguistics and stylistics, and ignorance of the advances made in both subjects, have contributed to the paucity of stylistic studies of translation in the recent past. Finally, this article discusses the nature of the interaction between stylistics as a theoretical discipline and translation as a practical and creative enterprise.

The concept of style is central to our understanding and construction of texts. But how do translators take style into account in reading the source text and in creating a target text?

Stylistic problems of translation may be approached from several angles: styles of language, their peculiarities, their goals and their interrelation; stylistic meaning of words; stylistic devices, their nature and structure, their expressive function; foregrounding of linguistic means for stylistic purposes and its attention-compelling function.

The translation of texts belonging to different functional styles of the language presents a vast comprehensive problem.

A style of language is dependent upon the sphere of communication and the aim of communication which determine the peculiar choice of language means. These means are interrelated and form a system which is characteristic of each style. Texts belonging to different styles of language possess distinctive stylistic features and thus are easily recognizable although they may to some extent vary from language to language. These features can be classified as leading or subordinate, obligatory or optional. The leading or dominant features form a common core in the S and T languages. They are reflected in the composition of each text, in its syntactic structure, in the choice of linguistic means and stylistic devices. The same means naturally occur in different styles but their use and functions are different.

In different communication situation the language users select words of different stylistic status. There are stylistically neutral words that are suitable for any situation, and there are literary (bookish) words and colloquial words which satisfy the demands of official, poetic messages and unofficial everyday communication respectively. SL and TL words of similar semantics may have either identical (a steed - armarar, aforesaid anterior, gluttony - lacomie) or dissimilar (slumber - somn, morn - dimineata) stylistic status of the original text, by using the equivalents of the same style or, failing that, opting for stylistically neutral units.

The principal stylistic effect of the text is created, however, with the help of special stylistic devices as well as by the interworking of the meaning of the words in a particular context. The speaker may qualify every object he mentions in his own way thus giving his utterance a specific stylistic turn. Such stylistic phrasing gives much trouble to the translator since their meaning is often subjective and elusive. Some phrases become fixed through repeated use and they may have permanent equivalents in TL, e.g. true love – dragoste adevărată, dead silence – tăcere moartă.

In most cases, however, the translator has to look for an occasional substitute, which often requires an in-depth study of the broad context.

There is an important attribute among those characterizing a translator, i.e. that of a good reader and, the same time, a real creator/ artist. If analysts have usually been interested in the tasks a translator has to perform in cases in which his/her artistic talents were not necessarily taken into account (prevailing his/her knowledge of linguistics), at the stylistic level, his/her skills in creating expressiveness, imagery, in short, his/her talent for creating literature himself/herself are a must. At this particular level we consider different figures of speech as means of expressing modality and, on the other hand, figures of speech are mainly used in literary creations, whenever a translator deals with a piece a literary text any assertion that

translation is either a science, or a craft would lose ground in favour of the perspective on translation as art. In this case, a translator becomes an author himself, the author of the translated version of the original piece of work. Moreover, a translator should, first of all, understand the message of the respective work and also study the form that the message in case puts on. The next step is to apply the original material (both form and content) to the possibilities offered by the TL (target language), especially the TC (target culture), at the same time paying attention to the beauty of the original, which must also be preserved.

In his article called *Proper and Geographical Names, Bynames and Other Challenges to Translators*, A. Bantaş [1, p.51] suggests what a translator should have in mind when rendering a text from one language into another: "take the semantic value as a pivot (or as maypole); search all possible synonyms and play with them around the pivot (like streamers around the maypole); churn or shift them; arrive gradually at a limited choice (through tearing out the parasitical streamers); test the remaining ones in the context; if necessary, adapt the micro-context to it".

Epithets are used to convey attributes of certain object, but they are the result of the author's subjectivity. Therefore, beautiful images are created by talented authors and the translator should be just as talented order to render the beauty of the original style in the TT. In the example above, *ashen and sober* were rendered by *de cenuşă* and *tristă*, both epithets referring to the *heart*. However, although the atmosphere was rendered, the melancholic tone was missed.

➤ Epithet:

e.g. *Then my heart it grew **ashen and sober**...*

Se făcu inima-mi de cenuşă, tristă... –[1, p. 102]

[7, p. 105]

Hyperbole:

e.g. " *He was so tall that I **was not sure** he had a face.*

Era atât de înalt încât nici nu ştiu dacă avea chip. [4, p. 176]

This figure of speech is preferred when authors feel they should emphasize certain qualities in their characters; therefore, they choose to exaggerate them as much as possible for a stronger effect upon the readers. The translators, in their turn, should estimate the real value of the respective quality first, and then should find in the TL proper means to exaggerate it as well.

➤ Simile:

e.g. "The **mountains** closed in and **sarled like angry jaws** around the city

*"Munţii se întâlneau şi îşi **arătau colţii ca nişte fălci strîmbîndu-se cu mînie**, formînd un cerc în jurul oraşului"* [3, p. 10]

In the original we have a sort of comparison, a simile, which was used in order to create a terrifying image of the respective place (*the mountains* being *with angry jaws*). The translator tried to preserve the simile in the TT (*munţii... ca nişte fălci strîmbîndu-se cu mînie*) for the sake of imagery, although there is a semantic gain: *strîmbîndu-se*, necessary, to our mind in order to disambiguate the context.

e.g. *They were **as like as two peas**.*

*Semănau **ca două picături de apă/leit**.* [5, p.34]

Besides the simile above, we can mention some others and provide the Romanian translations. We should specify, though, that similes are culture specific elements and the translator should find their equivalents in meaning, not in form.

As old as the hills.

Vechi de cînd lumea.

As cross as two sticks.

Supărat foc/ negru de supărare.

As drunk as a lord.

Beat criţă/ mort.

As merry as a cricket.

Vesel nevoie mare.

<i>As busy as a bee.</i>	<i>Harnic ca o furnică/ albină.</i>
<i>As bold as brass.</i>	<i>Nerușinat la culme.</i>
<i>As meek as a lamb.</i>	<i>Blînd ca un mielușel.</i>
<i>As wet as a drowned rat.</i>	<i>Ud leoarcă/ ciuciulete.</i>
<i>As stupid as a donkey.</i>	<i>Prost de dă în gropi.</i>
<i>As sure as death/ a gun.</i>	<i>Cum mă vezi și cum te vad.</i>

Therefore, in Romanian, their equivalents are not always made up of comparisons, but rather they consist of standard formulae with the value of superlative in order to make the utterance more expressive.[7, p.48]

➤ Metaphor:

e.g. a) "the winter of our discontent"
b) *Iarna nemulțumirii noastre*

the leaves fell sorrowfully
*frunzele căzură **cu tristețe*** [4, p.47]

The translator tried to stick to the style in the original and create metaphors in the TT as well. For the sake of preserving the image in e.g. b) *sorrowfully* was rendered by *cu tristețe* (adverbial phrase: preposition+ noun) instead of an adverb like in the original.

<i>e.g. ray of hope</i>	-	<i>rază de speranță</i>
<i>floods of tears</i>	-	<i>rîuri de lacrimi</i>
<i>from the bottom of my heart</i>	-	<i>din adîncul inimii/ din toată inima</i>

The last examples illustrate metaphors that have worn out and became **trite** or **dead** metaphors. In Romanian they are also quite frequent.

In order to make his text more expressive, the author chooses to replace the name of one object by the name of another. Hence, *crown* may stand for: *king, queen, reign, monarchy, etc.* In Romanian, *coroană* stands for the same things: *rege, regina, domnie, monarhie, etc.* Just the same, *cup/ glass* may be used to refer to the *liquid inside* and in Romanian the same association is possible, too.[5, p.79]

Thus, whenever the translator deals with metonymy s/he should first establish what it stands for and then preserve the metonymy in the TL as well.

Synecdoches may be traps for translators, too, because they can be confused with metonymy quite easily. They are in fact a more specific kind of metonymy, the part of something standing for the whole. In Romanian synecdoches are also used with the same purpose like in the examples:

<i>Motor - car</i>	<i>Volan - mașină</i>
<i>Bread - food</i>	<i>Pîine - mîncare/hrană</i>
<i>Sail - ship</i>	<i>Punte/bord- corabie/vas</i>
<i>Hands - crew</i>	<i>Capete - oameni</i>

Consequently, at this level, the translator as the receiver of the ST has a very important task to perform: to follow the 'laws' of translation suggested by Th. Savory in *The Art of Translation*, especially the fifth and the sixth, which say: A translation should reflect the style of the original; A translation should have the style of the original [1, p.7].

If these are being carefully considered, chances are that the flavour of the original may be preserved unaltered and the translator may prove to be a real artist. In such cases, the translator, as the first receiver of the SL literary text should prove to be a good one, a trained exegete. Moreover, s/he should create the same images in the TT by using, if possible, the same devices as in the original work: thus s/he should have talent in order to create literature himself/herself. If s/he preserves the flavour of the original almost intact in the text s/he produces, s/he turns out to be an

author himself/herself, the author of the translated version, but a real creator of beauty just like the author of the original text.[2,p.154]

Mention should be made that, first of all, the translator should be very well prepared in order to recognize the respective figures of speech in the TT, and then, s/he should be aware of the fact that the TL may not dispose of the same possibilities. [3, p.54]

In this case, it would be necessary that s/he should appeal to stylistic devices as well, though different ones, so that s/he can make sure that the modality expressed stylistically in the ST is rendered by stylistic means in the TT as well.

Thus, the translator is allowed to come with his/her own contributions (creations) but 'with humility'. What is important is that s/he should arise in the TT readers the same emotions as they might have felt, had they known the SL and read the original work.[7, p.120]

Note should also be taken of the inverted qualifier which syntactically is not the defining but the defined element. Such a qualifier precedes the qualified word which is joined to it by the preposition "of": "this devil of a woman", "the giant of a man ", etc. The phrase can be translated to obtain an ordinary combination (a devilish woman, a gigantic man) and then translated into Romanian. The translation may involve an additional element: the devil of a woman - o femeie al naibii de vicleană (inteligentă, irezistibilă etc.). Stylistically-marked units may also be certain types of collocations. Idiomatic phrases may be cited as an example. Another common type includes conversational indirect names of various object or "paraphrases". A frequent use of paraphrases is a characteristic feature of the English language.[7,p.128]

Some of the paraphrases are borrowed from such classical sources as mythology or the Bible and usually have permanent equivalents in Romanian (cf. Attic salt –sare atică, the three sisters – Zeita destinului, the Prince of Darkness -Prințul Întunericului). Others are purely English and are either transcribed or explained in translation: John Bull – John Bull, the three R's – citirea, scrierea și aritmetica, the Iron Duke – ducele de Wellington. [7,p.145]

A special group of paraphrases are the name of countries, states and other geographical or political entities: the Land of Cakes (Scotland), the Badger State (Wisconsin), the Empire City (New York). As a rule, such paraphrases are not known to the Romanian reader and they are replaced by official name in the translation. (A notable exception is "the eternal city" - Orașul Etern.

Many idioms are products of our conceptual system and not simply matters of language. An idiom is not just an expression that has a meaning that is somehow special in relation to the meanings of its constituting parts, but it arises from our more general knowledge of the world, embodied in our mentality and in our conceptual system. [6, p.59]

Similarly, some of the English standard metaphors and similes are rendered into Romanian word for word (to swim like a fish – *a înota ca peștele*), while the meaning of others can only be explained in a non-figurative way (as wet as a drowned rat – *ud learcă*).

More complicated is the problem of translating individual figures of speech created by the imagination of the ST author. They are important elements of the author's style and are usually translated word for word. Nevertheless the original image may prove unacceptable in the target language and the translator will have to look for a suitable occasional substitute. Idioms constitute one of the most difficult areas of foreign language learning and also of translations. This situation makes it sufficiently worthwhile for us to see what cognitive linguistics and cognitive semantics can contribute to the translation of idioms.

One major stumbling block in understanding and subsequently in translating idioms is that they are regarded as linguistic expressions that are independent of any conceptual system and that are isolated from each other at the conceptual level.

“Everything can be translated but only by implying the greatest efforts ever.

The work of the translator is, therefore, much more difficult than the work of the writer. The writer must be faithful only to himself and to his language system whereas the translator must be faithful to the writer, to the source culture and tradition and to the language in which s/he translates. [7,p. 106]

Three main procedures or strategies:

- metaphor/idiom into same metaphor/idiom – direct translation (a case of perfect equivalence);
- metaphor/idiom into different metaphor/idiom – substitution of the image in the SL text by a TL metaphor with the same or similar sense and /or same or similar associations;
- metaphor/idiom into sense – paraphrase, shift to a non-figurative equivalent

. **“Like an old lady with a machine-gun”**

Romanian: ca baba si mitraliera

English: a person object being massively unsuitable for the job in hand

“Leap like a frog into the concrete”

Romanian: se arunca ca broasca-n beton

English: jumping the gun

“Stare like a cat at a calendar”

Romanian: se uita ca pisica-n calendar

English: looking at someone confused

“Making a stallion out of a mosquito”

Romanian: a făcut din țânțar armăsar

English: making a mountain out of a molehill

“Walk the bear”

Romanian: plimba ursul

English: go away and leave me in peace

Therefore, for a translator to grasp another’s sense of the reality of things, s/he must find bases in his/her own physical, personal and cultural reality onto which s/he can project the other’s reality in a meaningful way [8, p.163]

Some stylistic devices may be ignored by the translator when their expressive effect is insignificant and their reproduction in the target text would run counter to the spirit of TL. One of the oldest and most commonly used stylistic devices in English is alliteration. Many headings, strings of epithets and other phrases in English texts consist of words, which begin with the same letter. An Englishman seems to be very happy if he can call an artificial satellite “a man-made moon” or invent a headline like “Bar Barbarism in Bars”. [2, p. 27]

This article attempts to bring some coherence to a highly interdisciplinary area of translation studies, situating different views and approaches to style within general trends in linguistics and literary criticism and assessing their place in translation studies itself. Some of the issues addressed are the link between style and meaning, the interpretation of stylistic clues in the text, the difference between literary and non-literary texts, and more practical questions about the recreation of stylistic effects. These various trends, approaches and issues are brought together in a consideration of the most recent cognitive views of style, which see it as essentially a reflection of mind.

BIBLIOGRAPHY

1. BANTAS, A., CROITORU, E. *Didactica Traducerii*. București: Teora, 1998, 144 p.
2. BELL, R., *Translation and Translating: Theory and Practice*, London and New York: Longman. 1991, 298p.
3. CROITORU, E., (1996), *Interpretation and Translation*, Galați: Ed. Porto-Franco, 1996, 539 p.

4. DODDS, J., (), *Aspects of Literary Text Analysis and Translation Criticism*, Udine: Campanotto Editore. 1994, 405p.
5. LEECH, G., M. SHORT, *Style in Fiction*, Longman, London and New York, 1990, eighth impression., 402 p.
6. LEVIȚCHI, L. *Manualul traducătorului*. București: Teora, 2000, 176 p.
7. NIDA, EUGENE A., *Contexts in translating*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company. 2001, 125 p.

THE IMPACT OF CONSCIOUS EMOTIONAL STATES ON LANGUAGE LEARNING

*Ruga Ecaterina, dr. conf., univ.,
Institutul de Relatii Internationale Chișinău "IMI-NOVA"
Covaliova Olga, asistent univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 811.111'33

Rezumat

Fiecare emoție a evoluat pe parcursul civilizațiilor pentru a ne ține în siguranță, pentru a ne ajuta să supraviețuim. Ne aflăm în permanență traversați de emoții negative – frică, anxietate, tristețe, furie, agresivitate, jalozie, rușine etc. Savanții Ekman, Plutchik și Humaine au propus diferite metode de clasificare a emoțiilor. Studiul propus identifică, analizează și clasifică emoțiile negative care au apărut în urma Brexit-ului. Se sugerează tehnici, strategii de gestionare a emoțiilor, cu toate că și emoțiile neplacute sunt îndreptățite. Prin inteligența limbajului se sublimă emoțiile negative. Grija pentru calitatea limbajului se află pe seama lingviștilor, jurnaliștilor, bloggerilor etc.

Cuvinte-cheie: adjudecare, „cerberi” ai limbajului, atitudine intelectuală subtilă, creșterea calității limbajului, categoriile emoțiilor negative

Specific words and (multiword) expressions serve the modern language both in present day policy and in the renovated economy, etc. Their servants are famous (and less known) journalists, state-men writers, editors, personalities, scholars, economists and a lot of common readers. Whenever they write, describe and analyze the new realities, concepts, ideas, new trends it is usually the reader who can adjudicate that the journalists, first of all, are among the accomplished authors with high linguistic attitudes and potential that make up and determine them as the main creators and builders of contemporary language; they can be considered the true “language “watch dogs” that decide what new words and expressions should be notedown in dictionaries and what contention should be preserved, what elements should be left out or entirely changed.

Each social subject cultivates and develops a great variety of things in depth and undoubtedly trains subtle intelligence attitude towards the people's elevated knowledgeable and advanced level of meaning of the next generation's spiritual peak erected by unexplored, brand-new elements among which there are the language up-to-the minute units apt to revolutionize and remold the future generation's spiritual greatness. Watchdogging the language units' development and the ability directed to communication skills embracing empathy, correctness, fidelity, love will be largely used by a friendly, future human society straight-forwarded to human beings, animals, environment, etc).

In order to improve the quality of life, people should be instructed and educated as there are still humans with poor knowledge, etc. That is why the language intelligence level should be improved within a certain concrete generation rather than within an époque (or centuries). One should examine the success of modern IT (Intelligence Technology) that swiftly surpassed the modern intelligence potential level of human beings leaving behind a great number of trained

and well-read individuals; they are based on deep knowledge that improves the individuals' intelligence developing the boldness to exceed the edge of fantasy (imagination).

Language intelligence can and substantially could develop a friendly attitude towards migration, especially during socio-economic and environmental crises creating common bank, investment funds, exchange of students. Those who want to live in isolation are more precautions towards possible natural and social calamities, though these nations do share their experience, aptitudes, skills in order to develop their economy, primarily starting with food, medicine, infrastructure, education, etc. A friendly attitude towards people in need is performed by language performant negotiation skills that have developed a high level potential of intelligence thinking and behaviour, i.e. by reaching the level of intelligence as a result of education encapsulating empathy, towards fellow creatures.

Linguists, personalities interested in the future social progress and social behaviour, journalists, politicians and watchdogging readers, now bloggers etc. are doing their grievous and painful job of checking the beauty, correctness and language intelligence. Their care and love for language greatness will bring in a motion people's consciousness and social openness. Our study has the intention to demonstrate the ways the language watchdogging strive to clean and improve language intelligence potential avoiding „sharp corner's" unacceptable wording persistently sweeping negative emotional utterance.

There were identified modern world circumstances that gave rise to utilize negative emotions. The authors of this study have read more than one hundred articles describing the exit /the divorce of the UK from the EU. The event has an enormous impact on political and social relationship among communities, countries and continents. Some people who had an ardent desire to leave the EU would be happy to return their sovereignty, some wouldn't. The greatest majority of writers and readers pay a great attention to certain politicians, different parties, activists, economists etc.

The purpose of this research is to see how much did the language **change** its vocabulary intelligence and what kind of emotions prevail in the society.

The means to create expressions with negative emotions is drawn attention to in the article "UK opposition Labour's McDonnell says must work to block a "no deal Brexit". Reuters, May 26, 2019)

The categories of negative emotions. Readers reactions towards the UK's governors, Labour Party, the EU, Th.May, Boris Johnson, Farage Nigel, citizens of the UK, Remainers, Left and Willson.

1. Expressing negative thinking toward two leaders' friendship:

Ex.: *Boris Johnson and Trump make a "good" pair* (the reaction of the reader- Outsider 217). To make a 'good pair' **renders** negative emotion –i.e. the author uses quotation marks to change or reverse the original meaning; the author method to avoid negativity is the *antonymous approach*. **Some writers convey negative emotions with irony ('good' pair –bad pair).**

2. Expressing threat towards 'extremist Brexiteer' in the sentence: Ex: *"There is real threat now of an 'extremist Brexiteer' becoming the leader of the Conservative Party and taking us over the cliff edge of a no deal". The reader identifies several categories/forms of negative emotions, namely: 1). Words the roots of which contain the innate negative meaning – 'fear' empowered by the adjective 'real', forming 'real fear' - a strong negativity and 2) words that don't contain negative meaning in their origin, but 2) acquire it due to certain unfavourable, dangerous or contradictory environment such as: a) leader of the b) Conservative Party, where*

both the leader and the Party itself lost credibility to voters provoking uncertainty, economic instability, loss of jobs. Historically, the expression ‘to take the citizens over the cliff edge’ preserved its strong negative emotions with the meaning to lead smb to a wrong/dangerous place. The last category of negative emotion can be identified by the particle ‘no’ in the expression ‘no-deal(Brexit)’.

So, to conclude: the methods to exteriorize negative emotions are diversified. Some of them remained in use since Adam was a boy and they continue to serve the language, others acquire negativity mirroring the contemporary reality.

3. Criticizing a member of the parliament- the contradictory McMalthouse.

Ex.: „*Will seek*” does not mean *will be able to bloc*” (Reaction – Alex Capricorn).

4. Criticizing the inconsistent PM, Boris Johnson:

Ex.: (Irony) ‘*May be send Boris back to New York*’(R.-Andre Morris)

5. Demonstrating an opposite attitude towards Remainers. Ex.: “*Leave means leave*” (Reaction –User),

6. Criticizing clashing left. Ex.: “*...Left wants ... to replace national sovereignty with international governing bodies*” (R. Bill)

7. Criticizing Wilson and Left (wing) – unelected bodies. Ex.:’ *..100 years ago Wilson proposed the League of Nations and Left wanted to treat every problem in the same. was.. more power to unelected bodies*”. (R.-Me).

8. Criticizing the’ genetic structure’ of a Labour. Ex.: “*Labour can’t do anything other than cling (Ro:a fi adeptul - Ру:цепляться) to the EU. It is in the Party’s genetic structure*” (R.-SecretCow boy).

9. Criticizing McDonnell, the UK Housing Minister. Ex.:’ *It is going to block a deal bid not going to do anything about actually getting a deal either*’(R.-Alan).

10. Criticizing the EU, DUP, Mr. McDonnell: Ex.: “*The EU has stated that they won’t renegotiate, and the DUP won’t accept the proposal, so now Mr.McDonnell think anything will get past* (R.- Alan);

11. Negative attitude towards LabourParty’.

Ex.: “*Have just wiped Labour of the bottom of my shoe*” (R-Bill);

12. Criticizing the EU: Ex.: “*Let’s see. May’s deal was to pay the EU a tone of money , no representation on EU polices, and you to still follow the EU rules. Tell the EU to F-off, you are paying nothing and following none of their rules. If EU countries want to do business with the UK set up a deal , hell, start the dialogue now* (R.-Me).

13. Criticizing the power leaders of the UK: Ex.: “*The loud mouthed Boris and Nigel Farage told a bunch of lies.*

Criticizing Boris and Farage: “*The gullible traditional EU haters imbibed all the lies without thinking things through. Where were Farage and Johnson during the leadership bid that brought May, to power? They are not leaders. They only shout on roof tops. They can’t lead showing inconsistent comportament of British towards EU*(R.-Fred).

14. Critisizing the Europinion Union utilizing pejorative expressions:

Ex.: “*Brits: just get the hell out of the EU anyway you can. The EU is just using Britain for a piggy bank to pay welfare to all the Pigs of Europe. All you get out of the EU is passportless travel to the Continent* (R.-Fred). *idea*

15. Negative inconsistent thinking towards the EU:

Ex.: “Don’t you think you have better uses for your taxed than given them away to countries that can’t manage their own finances? Wise up and get out of the EU” (R.- J&B)

16. Addressing reverse critics towards the citizens of the UK:

Ex.: “I really hope the UK gets the do-deal they want because then they will have to finally have to wake up to the fact that they royally screwed themselves” (R.– Anne Anonymous);

17. The converse reactions of the article, the author, verily , addresses the “white” Brits:

Ex.: “Many Brits, “white” ones, just eat up one liner BS slogans that stokes their Ratred and savage instincts. They have no idea what a Brexit with no deal really means. Let them get out and face recession, higher prices, cross border nightmare” ... (R.-The Cleaner).

18. Expressing negative antagonistic attitude towards governors of the UK using grotesque words: Ex.: “Labour should be a prescribed group because of their preacherous members...and Any Party that has the ludicrous wig-wearing Diane Abbot in it must never be allowed into Governemnt – she is a disgrace and an embarrassment (R.- The Cleaner).

DISTIBUTION OF NEGATIVE EMOTIONS

(in the article "UK Opposition...", Reuters, May 26, 2019)

Table 1

Categories of negative emotions	Productivity of negative emotions	Rate of neg.emot.	Reder^s reaction	Degree of occurance
1.UK governors	1, 3, 4, 9, 10, 18, 13, 15,	8	4.4%	1-st place
2.Labour Party	11, 8	2	1.1%	4-th place
3.The EU	12, 14, 15	3	1.7%	3-rd place
4.Th. May	12, 13,	2	1.1%	4-th place
5.Boris Johnson	1, 13, 4,	3	1.7%	3-rd place
6. Forage Nigel	13	1	0.6%	4-th place
7.Citizens of the UK on Brexit	16, 17, 2, 11	4	2.2%	2-nd place
8.Remainers	5	1	0.6%	4-th place
9. Critisizing Left	6	1	0.6%	4-th place
10. Critisizing Left and Wilson	7	1	0.6%	4-th place

The list of multi-words (and five one-word negatives)conveying negative emotions in the society and in a context referring to leaders in a crucial historical event .

1. ... both leaders make a “good” pair
- 2... to be able really to block the no-deal
- 3... to send back (to a wrong destination)
- 4... to block the deal but not otherwise
- 5... a) not to renegotiate
- ... b) anything will get past
- ... c) preacherous
- ... d) ludicrous
- e) wig-wearing
- ... f) disgrace
- ... g) embarrassment

- 6... *not to think things through*
- 7... (countries) *to not be able to manage own finances*
8. ...one (multi-) word negative emotion

Conclusion: 1. Multiword expressions dominate rendering negative emotions in modern context portraying a major social tumble.

2. Words and multiword expressions render negative meaning that only taken together in a certain consequence provide new, opposite and unequivocal meaning.

3. The multiword negative occurrences predominate (to more than 17-fold subsumed in the research).

4. The fragrance of negativity is disseminated by (at least) two ways: a) preserving the historical innate background and b) coining new occurrences' background developed on the base of social and political tumult.

5. Negative emotions are represented by the main parts of speech as nouns, adjectives, adverbs, verbs, pronouns (**She** for Th. May, or MP Diane Abbot, **He** for Boris Johnson, **They** for the Government etc.) ,reverse meaning of set expressions, proverbs, conjunctions, particles, quotation marks (as for oral speech the fragrance of negativity is also vast: the gesture, position, smile, tears, blinking, frowning and other visible and invisible (mood, conjecture, luck) hints.

6. The quality of language is provided by famous and less known editorial teams, obviously by journalists, experts in orthography, linguists, also the bloggers, who are the true Sisyphus hard workers in language intelligence 'watchdogging'.

BIBLIOGRAPHY

1. CRUSE, D.A. Ian. *Lexical Semantics*, Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press. 1986.
2. JACKENSON, R.; *The Architecture of the Language Faculty*. Cambr., USA, MIT Press, 1997.
3. METZLER, D.; CROFT, B, ... A Markov random field model for term dependences. In *Proceedings of 28-th International ACM-SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval (SIGIR2005)* 472-474, Salvador, Brazil, 2005
4. MOON, ROSAMUND, E. *Fixed Expressions and Idioms in English. A Corpus-Based Approach*. Oxford University Press, 1998.

References:

1. <https://www.acl.web.org/anthology/DK-1054>
2. 20 +Emotion Recognition CIP is that will Leave You Impr. nordicapis.com.
3. Emotion Lyrics-Brenda Lee jiosaavn.com
4. 5 Skills to Help You Develop Emotional Intelligence (M...marcmanson.net)

LIBERTATEA ACADEMICĂ – ORIENTĂRI, LĂMURIRI, JUSTIFICĂRI

*Donoagă Diana, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU: 378.4

Abstract

Among the determining factors of the evolution of society in the modern age are democracy and science. The latter organized any activity and gave man the criterion of searching for and finding the truth, while democracy gave human intelligence the freedom of the boldest research and the raising of all problems. Today, education and teaching are called to penetrate deeply into social reality, to transform it and to create a new spirituality and morality. We could say that the dominant feature of education is the unity of general and professional training designed as a direct preparation for life.

Keywords: globalization, academic values, education, responsibility, liberty, academic community.

De-a lungul istoriei lor, instituțiile de învățământ au fost responsabile nu numai de predare și cercetare, dar și de promovarea valorilor etice și morale normative. De fapt, în secolul trecut,

aceste instituții au fost inițiatorii și pionierii dezbaterilor etice cruciale cu privire la mișcarea drepturilor civile, egalitatea de gen și în drepturi, aspectele morale ale științei și așa mai departe.

Marile schimbări de la sfârșitul secolului XX, și în special în țările Europei Centrale și de Est, au adus noi perspective asupra dimensiunilor etice și morale ale învățământului și a științei. În lumina continuelor reconfigurări ale globalizării, instituțiile de învățământ trebuie să-și asume un rol și mai evident în calitate de reprezentanți ai valorilor sociale democratice moderne, precum *libertatea de exprimare și de asociere*, acces echitabil, responsabilitate pentru părțile implicate și statul de drept. În multe cazuri, membrii comunităților academice iau măsuri practice pentru a defini, proiecta, aplica și evalua diseminarea acestor valori.

Cu toate acestea, odată cu apariția societății bazate pe cunoaștere, instituțiile de învățământ sunt implicate mai direct în viața economică și socială, fiind la rândul lor influențate de aceasta, confruntându-se cu provocări și consecințe etice, care sunt în general necunoscute.

Viața noastră privată, publică, politică și profesională este din ce în ce mai mult definită de fluxul de informație, iar posibilitățile multiple ale internetului au schimbat irevocabil modul în care funcționează școlile, universitățile, laboratoarele și organizațiile științifice. Practic ne confruntăm în fiecare zi cu provocări etice care derivă din aceste progrese extraordinare ale creativității umane. Văzută ca un proces de evoluție naturală, știința trebuie însă să se poată dezvolta liber; orice limitare a cercetării științifice fiind percepută aproape ca o contradicție în termeni. Pe de altă parte, cercetarea incontrollabilă poate duce la pericole de neconceput. [4, p.42-50]

Cei care stabilesc politici sau efectuează cercetări se confruntă astfel cu o dilemă etică care permite științei să avanseze fără restricții și să își asume riscuri sau să ia în considerare cercetarea în principal în contextul consecințelor, impactului social și responsabilitatea. Responsabilitatea este cu siguranță un cuvânt cheie pentru toată lumea, nu doar pentru oamenii de știință.

În afară de efectele tehnologice și a ceea ce tocmai am menționat, etica și moravurile din învățământ și știință trebuie analizate în contextul globalizării. Forțele globalizării sunt puternice iar mecanismele noastre de soluționare a provocărilor emergente sunt încă slabe.

Să ne amintim, totuși, că viitorul nu depinde numai de instituțiile politice și sociale democratice, ci, mai esențial, de individ, sau, în ceea ce ne privește, studenți, cercetători, profesori și alți membri ai comunității academice. Responsabilitățile etice și morale ale unităților de învățământ provin din rolurile lor paralele, ca actori economici pe de o parte și ca sedii ale comunităților academice pe de altă parte. Acesta este un fapt crucial, deoarece asistăm astăzi la o schimbare de paradigmă în organizarea și funcționarea învățământului.

Într-o perioadă în care majoritatea discuțiilor actuale despre învățământ sunt axate pe subiecte precum structura și managementul instituțional, fluxurile de studenți, asigurarea calității serviciilor educaționale, valorile academice au fost eliminate și principiile fundamentale ale ceea ce este și ceea ce nu este potrivit în acest sens dispar.

Eroziunea valorilor academice de bază nu este doar falsul academic, deoarece neatenția la fraude, nepotism, bună guvernare și corupția din învățământ pot submina statutul și rolul lui într-o societate democratică. [5, p. 10]. Este timpul să găsim un echilibru mai bun între diplome și calități, pentru a ajuta elevii să combine și să dezvolte într-un mod relevant responsabilitățile lor profesionale, personale și civice într-o societate democratică.

Ne confruntăm tot mai mult cu provocările vieții iar această situație se resimte din ce în ce mai frecvent și în instituțiile noastre de învățământ. Apar tot mai multe scenarii dificile care

necesită o atitudine nouă, o abordare originală din partea cadrului didactic. În lista provocărilor membrilor comunității academice s-ar înscrie și problema libertății în educație.

Libertatea academică constituie temelia pe care se sprijină o mare parte din sistemul de învățământ. După cum a amintit domnul George Haddad, rectorul Universității din Paris 1 Panthéon - Sorbona, „lumea învățământului este o lume a libertății: libertatea de a inova, libertatea de a crea, libertatea de a visa și libertatea de a împărtăși”. În plus, continuarea implementării și respectării Recomandării din 1997 este o modalitate de a asigura protecția acesteia. Cu toate acestea, consideră el, libertățile academice nu ar trebui să fie libere de toate limitele, care ar trebui impuse de standardele profesionale definite pentru profesie. [2, p. 80-83].

Ronald Dworkin plasează libertatea academică în rând cu drepturile fundamentale în privința semnificației sale pentru o societate democratică: „Educația publică liberală, libertatea de exprimare, de conștiință și de religie și libertatea academică constituie împreună modalități prin care societatea noastră sprijină o cultură a independenței și se apără de o cultură a conformismului. Libertatea academică joacă un rol special fiindcă instituțiile de învățământ constituie un element central al acestei strădanii.” [3, p. 43-45].

Ideea fundamentală a principiului libertății academice și autonomiei instituționale rezidă în responsabilitatea ei față de societate, exprimată prin responsabilitatea față de studenții ei (beneficiarii serviciilor instruirii), viitorii specialiști. Despre libertatea academică și autonomia instituțională se vorbește mult în societatea europeană, însă, ne mai întrebăm încă, sunt oare instituțiile noastre cu adevărat autonome? Nu tinde oare „societatea controlului” care se instaurează cu încăpăținare să priveze instituțiile de libertățile lor academice? Un aspect al orientării libertății academice ar fi deci- recunoașterea ei.

Iar recunoașterea libertății este criteriul care distinge educația de instruire. Anume atunci putem vorbi despre libertate ca valoare. Vom adopta aici concluzia lui Olivier Rebol, pentru care libertatea în sine nu este o valoare, deoarece ea există chiar acolo unde este refuzată [1, p. 236-240]. Ceea ce este o valoare este **recunoașterea libertății** în sine și în ceilalți. Această recunoaștere a libertății este educația mai mult decât o simplă valoare, printre altele, este chiar un fundament.

Pentru societatea contemporană și, mai ales, pentru politicile publice, independența și valoarea libertății rămân a fi fundamentale. Instituțiile de învățământ, ca și ceilalți actori sociali, trebuie să se raporteze la ele ca la o constrângere esențială pentru că acestea înseamnă:

- respectarea libertății individuale;
- respectarea egalității de șanse;
- respectarea demnității umane.

În acest tip de societate, idealul omului modern este acela de a fi o ființă socială, conștientă de valoarea libertății și creativității sale, aflată în căutarea vocației sale, ca imperativ al personalității. [7, p.90]. Scopul învățământului trebuie să fie dezvoltarea puterilor creatoare ale tinerei generații, libertatea fiind dovada simțului social, scopul fundamental al educației. Învățământul trebuie să facă din studenți puteri productive, specialiști capabili să privească lucrurile nu doar izolat, ci și în legătura dintre ele, altfel vor eșua nu numai în profesia lor, ci și în cultura lor.

Conchidem prin a spune că valoarea care domină și călăuzește omenirea azi este Libertatea. Libertatea evoluează simțitor de la valoarea uman-socială la cea de valoare uman-individuală, căci viața omului nu este altceva decât calea complicată spre libertatea sa interioară [6, p. 6].

Astăzi nimic nu justifică ținerea individului între zidurile unei colectivități artificiale. Spiritul timpului acordă tot mai mult credit oricărui context favorabil încurajării și susținerii dezvoltării libere fiecărui individ în parte. Ținând cont de forța ei de propagare la nivel social, profesional, cultural, politic, economic educația este considerată, tot mai firesc, un astfel de context, poate chiar unul dintre cele mai importante. Marile organizații internaționale și teritoriale, precum ONU, UNESCO, Consiliul Europei, Comunitatea Europeană, Organizația pentru Securitate și Cooperare Europeană, consideră în actele lor programatice ideea libertății în educație ca pe un drept al fiecărui om.

BIBLIOGRAFIE

1. BERTIER, G. La formation de la personnalité libre. *L'Ère nouvelle*. 1936, n° 121, p. 236-240.
2. CITTON, Y. *L'Envers de la liberté*. Paris: Éd. Amsterdam, 2006. p.80-83.
3. De Gaulejac, V. *La société malade de la gestion : Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Seuil, p.43-45, 2005.
4. GREMALSCHI, A., VREMIȘ, M., VLADICESCU, N., *Etica și integritatea academică în învățământul general*. Chișinău, 2016. p.42-50.
5. JOHAN P. OLSEN and ASE GORNITZKA, Comprendre la signification du changement dans la gouvernance de l'université. Organisation et performances de l'université. *AIU Horizons*. 2006, Vol.11.4-12.1, p.10.
6. PASLARU VL. Libertatea – ipostaza desăvârșii. *Timpul*. 15 octombrie. Chișinău, 2010.
7. SOCACIU, EMANUEL, VICA, CONSTANTIN, MIHAILOV, EMILIAN, et al. *Etică și integritate academică*. București: Editura Universității, 2018. p. 90.

STRESSED AND UNSTRESSED SYLLABLES IN ENGLISH

Caracaș Olimpia, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 811.111'34

Rezumat

Acest articol scoate în evidență unele aspecte de pronunție a silabelor accentuate și neaccentuate. În limba engleză accentul este rezultatul unei combinații a forței expiratorice, a lungimii și a tonului silabei respective, la care se mai adaugă, uneori, timbrul specific al vocalei din silabă. Elementul musical joacă un rol deosebit în accentuarea unei silabe.

Cuvinte-cheie: ritm, silabe accentuate și neaccentuate, energie, intensitate, durată, frecvență fundamentală.

Every language has its characteristic rhythm and one of the most difficult areas to master the spoken form of a foreign language is that of rhythm. In English the rhythm is the guide to the structure of information in the spoken message. It is based on the contrast of stressed and unstressed syllables. The rhythmic beat in English is the stressed syllable.

The stressed syllable and their accompanying muscular movements elsewhere in the body will tend to occur at roughly equal intervals of time but just as in other human activities, swimming for instance, some beats will be slightly early, some slightly late, and some missing altogether. The more organized the speech, the more rhythmical it will be. In general prose read aloud by a fluent reader has as much more obvious rhythm than conversational speech which may be full of pauses and false starts. Very fluent speakers can establish a far more obvious rhythm than those who have to search for the right word and keep trying to refine a thought while in the middle of expressing it. The rhythmic beat will consist of stressed syllables. Any unstressed syllable occurring between the stressed syllables will be compressed as far as possible in order to allow the next syllable to come on the regular beat.

e.g. The electricity board stated that they would be obliged to consider the reintroduction of power cuts.

From this example it is quite clear that the stressed syllables are not divided by an equal number of unstressed syllables. The face of the speaker will always give a visual clue to the stressed syllables. Even a very passive speaker who has very few obvious extraneous movements while he/she is speaking, will make larger gestures with his jaw and lips in producing the initial consonants and the vowels of the stressed syllables, than in producing unstressed syllables.

“Force” must be interpreted in a very general way. Some syllables which are perceived as stressed are louder than the surrounding unstressed syllables but sometimes there is no measurable difference of loudness. Some stressed syllables are spoken on a higher pitch than surrounding unstressed syllables – but a sudden dramatic drop in pitch may have the effect of marking a stressed syllable. Any syllable on which the pitch of the voice moves perceptively – whether the pitch rises or falls – will be perceived as stressed. Any syllable which is markedly longer than the surrounding syllables will also be perceived as stressed.

One valuable guide to learning to distinguish stressed from unstressed syllables is the degree of explicitness of articulation of the syllable. In a stressed syllable the initial consonant and the vowel will be comparatively clearly enunciated whereas in an unstressed syllable the consonants may be very weakly enunciated and the vowel very obscure.

In low colloquial English, just as much as in informal English, the consonants and vowels of unstressed syllables are less explicitly pronounced than those of stressed syllables. It is impossible to say that all unstressed syllables will lose such characteristics which a stressed syllable will not lose. Thus, it can be observed the following tendencies:

- a. Stops which are initial in stressed syllables will be pronounced with a moment of firm closure which completely obstructs the airstream. “Voiceless” stops will be followed by aspiration. Stops initial in an unstressed syllable will be weakly articulated – it may be that the closure will not be completely closed, resulting either in a very weak stop or a slightly fricative – sounding stop. Thus for the second stop in each of the words: “paper”, “baby”, the lips may not form a complete closure.
- b. Fricatives initial in a stressed syllable will have more friction and last longer than those initial in an unstressed syllable.
- c. Vowels in stressed syllables will have the qualities associated with them, for instance “round” vowels will have lip rounded and the diphthongs will be diphthongized. The “same” vowels in unstressed syllables will be more obscure in quality, “round” vowels will not have lip rounding and diphthongs will not be diphthongized. For example, when [iə] in “*here*” is in stressed position, as in “*come here*”, the quality of the diphthong is clearly heard, but in unstressed position as in “*he comes here constantly*”; the [iə] is pronounced as a very obscure [e]. [4, p. 180]

In general, stressed syllables will be marked by standing out in pitch against the surrounding unstressed syllables – either by the pitch moving, or being higher or lower than the surrounding, unstressed syllables, by being longer and louder than unstressed syllables, and by being pronounced more distinctly. [5, p.86]

The main acoustic cues: amplitude, duration, and fundamental frequency are important for the perception of stress. There is strong evidence that stress may be explored by examining the peculiarities of distribution of energy within a syllable. Of a great importance is the study of the energy data of stressed and unstressed syllables. Examining the role of total energy, intensity, duration and fundamental frequency will help to find out which of these acoustic cues are important for the perceptual distinction of stressed and unstressed syllables. [4, p. 179]

A stressed vowel is characterized by a greater value of all the acoustic characteristics though their weight seems not to be similar; the most important feature of a stressed vowel is a greater total energy, the less important – higher fundamental frequency.

The total energy counts should remain stable under various conditions of pronunciation, irrespective of the sentence intonation pattern and syllabic structure of the word in the sentence and the syllable in the word.

Different acoustic characteristics are not identically correlated with the sentence intonation pattern. The most stable cue – total energy – varies insignificantly from case to case. The most unstable cue is fundamental frequency.

Not all of the characteristics: total energy, intensity, duration and fundamental frequency remain equally stable in English word consisting of two, three or four syllables.

The relation of the total energy of stressed and unstressed vowels is held constant and is linguistically important as it distinguishes a stressed syllable from the corresponding unstressed one. The total energy measurements of stressed and unstressed syllables show little variation from one communicative type to another, at the beginning and at the end of the word.

In two – syllable, three – syllable, and four – syllable words the total energy measurements vary considerably. The difference in the total energy measurements between stressed and unstressed vowels is more vivid in one – word sentences. In one – word sentences, where the intonation pattern is not so complicated and the main part is played by the elements which organize the accent pattern of the word, the difference between acoustic characteristics of stressed and unstressed vowels is more vivid. In extended sentences where the main part is played by the elements which organize a more complicated sentence intonation pattern, the role of components of word stress is not so vivid. Though total energy is an acoustic correlate of word stress levels. [5, p.87]

Absolute measurements of intensity vary in sentences of various communicative types, in syllables at the beginning or at the end of the word, in words of different syllabic structures. A stressed syllable in English may be distinguished from the corresponding unstressed one by a greater intensity, which is less important than total energy. Duration measurements are also important acoustic characteristics of word – stress.

Stressed syllables differ from the corresponding unstressed ones because of bigger values of acoustic characteristics of vowels, sonants and voiced consonants the syllable consists of.

The difference in duration between stressed and unstressed voiceless consonants is significant. The difference between consonant duration of initial and final syllables are quite significant. The duration of voiceless consonants in English is a positional acoustic cue and may serve only as a secondary acoustic characteristic on stress levels. Pitch may be used also for distinction of stressed and unstressed syllables in a sentence and is an important cue of sentence stress levels in English.

Frequency intervals are used as distinctive features on word stress level. Frequency interval values depend to great degree upon the position of the syllable in the word. Frequency intervals, of final syllables, especially of those which are final in the utterance are vividly opposed to all syllables that are non – final in the utterance. For distinction between stressed and unstressed syllables the change in pitch contour is one of the most important cues. The role of pitch contour in organizing sentence intonation pattern fully depends on the position of the syllable in the sentence. Pitch contour is practically the same as that of unstressed syllables under equal pronouncing conditions, though unstressed syllables tend to have a more level pitch

contour. Thus the number of level pitch contours is bigger in unstressed syllables than in the corresponding stressed ones.

The role of different acoustic cues in differentiating stressed and unstressed syllables is different. Total energy is the most relevant cue on stress levels. Intensity and duration are components of total energy and consequently are also acoustic cues of word stress; the role of intensity in English is greater than that of duration.

Stressed and unstressed syllables are identified not on the basis of absolute values of total energy, but rather on the basis of relations of the given characteristics of stressed syllables to those of the corresponding unstressed syllables. The main acoustic characteristic feature of stress is also total energy, created by intensity as a function of time. Pitch and frequency intervals, contrary to word – stress, are also used for discriminating stressed and unstressed syllables in a sentence.

The identification of word – stress in English is based on the following properties of the sound – total energy, intensity and duration. The most important acoustic cue is total energy as a function of intensity in time. The role of intensity in creating the energy pattern of a syllable is more important than that of duration.

Total energy as function of intensity is the most relevant correlate of word-stress in English. Components of total energy – intensity and duration may serve as secondary cues for determining the word – stress. [5, p.120]

In conclusion it can be said that the identification of word – stress in English is based on the energy properties of the vowel – total energy, overall amplitudes of the steady state formant frequencies, and the character of the transitions in the formant frequency amplitudes.

BIBLIOGRAPHY

1. CATFORD, J. *A Practical Introduction to Phonetics*. Oxford University Press, 2010. 230 p. ISBN 978-019-924635-9.
2. CCRUTTENDEN, A. *Intonation*. University of Manchester, 1997. 350 p. ISBN 978-05215-98255.
3. GOGĂLNICEANU, C. *Introduction to Linguistics*. Iasi, Institutul European, 2003. 328 p. ISBN 973-611-088-5.
4. LEONTYIEVA, S. *A Theoretical Course of English Phonetics*. Moscow, 2004. 336 p. ISBN 5-8346-0179-0.
5. ROACH, P. *English Phonetics and Phonology. A Practical course*. Cambridge University Press, 1992. 262 p. ISBN 9-7800521-407182.
6. SOCOLOVA, M. *Theoretical Phonology and Phonetics of English*. Moscow, 2010. 192 p. ISBN 978-5-9279-0153-1 B.

TRANSPOZIȚIA ÎN DOMENIUL ADVERBULUI ÎN LIMBILE ROMÂNĂ, FRANCEZĂ ȘI ITALIANĂ

*Copacinschi Angela, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 81’373=811.111

Abstract

The study of the translation is focused on fixing the knowledge about using adjective, especially its relationship with different types of transposition. This is what we hope we've achieved based on reference body and other given examples. 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 the 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 to 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.

Keywords: transposition, adjective, adverb, subdivision, quality of object.

Transpoziția funcțională este utilizarea unui cuvânt (a unui semantem) în funcția primară unei părți de vorbire căreia nu-i aparține. Discuțiile ce urmează sunt axate pe fenomenul transpoziției, au ca obiectiv concepțiile despre fenomenul transpoziției în corelație cu omonimia și conversia. Transpoziția va fi abordată din perspectiva economiei mijloacelor lingvistice, relevându-se aspectul diacronic al fenomenului vizat.

- Se vor examina similitudinile și discrepanțele la realizarea fenomenelor descrise în limbile comparate. Nu vor lipsi implicațiile stilistice ale transpoziției în domeniul adjectivului și al adverbului în limbile română, franceză și italiană. Să examinăm în primul rând factorii esențiali ce-și aduc aportul la trecerea adjectivelor în categoria adverbului. Vom indica grupele de adjective, care capătă valoare adverbială și criteriile ce delimitează adjectivele adverbializate de cele neadverbializate.

- În plus vom vorbi despre alte părți de vorbire, care trec în categoria adverbului.

- Ne propunem de a trata transpoziția din perspectiva economiei mijloacelor lingvistice, ținând cont de aspectul diacronic al fenomenului vizat.

- Ne propunem de a aborda transpoziția versus conversia în domeniul adjectivului în cele trei limbi romanice: limba română, franceză și italiană.

- Vom reliefa similitudinile și discrepanțele în realizarea fenomenului studiat în limbile comparate.

- Vom ține cont de implicațiile stilistice ale transpoziției în domeniul adverbului.

- Va persista abordarea într-o perspectivă funcțională. Perspectiva funcțională la rândul ei este interdisciplinară, materialele cuprinse în studiu fiind gramatica, lexicologia, stilistica, istoria limbilor, în cazul nostru limbile română, franceză și italiană.

Disponem de unele materiale care ne permit să examinăm fenomenul menționat în corelație cu 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.

Pornind de la unele precepte ale lui Ch. Bally și ale altor lingviști notorii, vom încerca să aplicăm ideile ce le postulează într-un domeniu concret, cel al adjectivului și al adverbului.

Ne interesează compararea materialului românesc cu cel din limbile franceză și italiană. Se preconizează implicațiile stilistice pe care le vom urmări în baza unor mostre selectate din beletristică.

Ne propunem relevarea potențelor transpozitive în cadrul părților de vorbire date. Suscită atenție corelația dintre fenomenele în cauză, adică transpoziția în raport cu conversia și omonimia prin demarcarea acestor noțiuni.

În cazul transpoziției, se subînțelege transferul semnului lingvistic (respectiv al unității lingvistice) în condiții neobișnuite pentru unitatea respectivă.

Vorbind despre conversie, avem în vedere, alături de alte interpretări, transferul unei părți de vorbire în categoria altei părți de vorbire (substantiv, adjectiv, adverb, ș.a.)

Remarcând **omonimia**, observăm necesitatea de a demarca omonimia *gramaticală* de cea *lexicală*. Omonimele gramaticale sau omoforme, identice formal, denotă valori gramaticale deosebitoare.

Scopul secund rezidă în a cerceta mecanismul în domeniul sintagmatic al adjectivului și al adverbului român, francez și italian.

Obiectul cercetării îl constituie adjectivele care trec în categoria adverbului, adverbele care trec în clasa adjectivelor, substantiv → adjectiv, adjectiv → substantiv. Vom trata relația ternară conversia → transpoziția → omonimia.

Obiectul de studiu în limba franceză îl formează atât expresiile V+adjectiv scurt, interpretate ca expresii libere, ce manifestă tendința spre idiomatizare, cât și adjectivele în funcție adverbială.

În lucrarea de față se va ține cont de dualismul semnului din perspectiva funcțională, pornind de la elucidarea esenței transpoziției versus adjectivizarea și adverbializarea, examinate în limba sursă - română și limbile țintă - franceza și italiana. Demersul teoretic, stilistic, și cel contrastiv constituie direcțiile de investigație, orientate spre a stabili raportul dintre conversie, transpoziție și omonimie.

Materialul factual și cel teoretic au permis să triem opiniile privind fenomenul lingvistic al transpoziției funcționale, al cărei mecanism poate fi urmărit prin filiera câtorva limbi, pornind de la limba română spre franceză și italiană.

Transpoziția rezidă în întrebuițarea unor părți de vorbire în ipostaza altor clase de cuvinte, atribuindu-li-se proprietățile gramaticale și lexicale ale noii categorii și suscită interesul cercetătorilor, fiind un mijloc important de îmbogățire a vocabularului unei limbi.

Altfel spus, este vorba despre întrebuițarea părților de vorbire în funcțiile lor secundare, despre întrebuițarea lor în calitate de forme suplimentare. Studiul transpoziției funcționale prezintă un dublu interes : rezidă în faptul că transpoziția demonstrează convingător asimetria lingvistică, diferitele raporturi între formă și conținut, în același timp constă în faptul că transpoziția funcțională deține un loc important în funcționarea generală a limbii, asigurându-i o mare suplețe și o varietate infinită de exprimare.

Potrivit opiniei lui L. Tesnière, „anume datorită ei, subiectul vorbitor nu rămâne niciodată bouche –bée, fără a putea termina fraza” [6, p. 159].

Termenul transpoziție este interpretat neunivoc. În domeniul gramatical, ne servește pentru a desemna orice fel de substituție a mijloacelor de exprimare, și anume :

a) substituția formelor morfologice (de exemplu, întrebuițarea viitorului în locul trecutului sau al imperativului);

b) substituția părților de vorbire prin exprimarea aceluiași conținut:

- *il écoute attentivement ce qu'on dit ;*
- *il écoute avec attention ce qu'on dit ;*
- *il écoute d'une oreille attentive ce qu'on dit*

Reprezentanții non-prototipici ai speciilor gramaticale (categoriile semantico-funcționale, transversalele) sunt câteodată considerați drept rezultatele unei transpoziții (*le rouge et le noir*) sau ale unei translații (*une robe prune, une allure peuple*) sau mai mult ale unui transfer (*un monsieur bien*) între două specii. Influența lui A. Sechehaye la această temă este printre altele recunoscută în mod explicit de către autor care citează „procedee transpozitive” ale lui A. Sechehaye. La rândul său G. Galichet [3, p.146] distinge aspectele „sincronic” și „diacronic” în domeniul transpoziției. Transpozițiile condiționează crearea a noi prepoziții, ceea ce duce câteodată la valori mixte. G. Galichet nu exploatează cu adevărat transpoziția la nivel infra-lexical, în afară poate decât în cazul adjectivelor și adverbilor în –ment.

Ne punem scopul să examinăm, în primul rând, factorii esențiali ce își aduc aportul la trecerea substantivelor în categoria adverbilor. Vom indica grupele de substantive, care capătă valoare adverbială și criteriile ce delimitează construcțiile (prepoziție + substantiv) adverbializate de cele neadverbializate

În cadrul clasei adverbului menționăm că, numai unele adjective trec în categoria adverbului. Rezultatele investigațiilor ce urmează să le obținem pe lângă valoarea lor practică (la ortografierea adverbilor; la întocmirea dicționarelor), ar avea și o importanță teoretică prin contribuția, ce ar putea să o aducă la determinarea mai precisă a apartenenței cuvântului la diferite părți de vorbire, la definirea cuvântului, a conversiei ca fenomen lingvistic.

Pe lângă aceasta totuși, trecerea substantivelor fără prepoziție în categoria adverbilor trebuie considerată un proces lexico-gramatical de formare a cuvintelor. În continuare se va încerca să se analizeze în limita posibilului funcția acestor substantive adverbializate, deoarece ele înainte de a trece în categoria adverbilor de mod, au fost la origine comparații sau construcții prepoziționale.

De exemplu :

Singur cuc, singur ca un cuc, tremura ca varga, a zbura ca glonte, a se ține ca scaiul, roșu ca jăraticul, negru ca tăciunea. a dormi ca un buștean, a tăcea ca chiticul, a pleca ca săgeata, a zbura ca glonte, a se întinde ca struna, a se ridica ca un perete, a se ține ca scaiul, a sta ca bățul, a șede ca stâlpul, a cădea ca piatra a tremura ca varga, a se strânge ca o pungă, a luci ca oglinda, a lega ca un burduf, a se înșira ca un lanț, a se duce ca un vârtej, înflat ca o tobă, des ca mătura, roșu ca jăraticul, negru ca un corb, drept ca ața, roșu ca sfecla, negru ca tăciunea, singur ca un cuc, etc. Exemplele au fost împrumutate de la Tudor Cotelnic. [2, p. 13]

Adverbele calitative, provenite de la substantive nu se prestează întotdeauna raportării la forma inițială, adică la termenii comparații. Există o multitudine de substantive utilizate metaphoric, care nu mai reprezintă comparații. Bunăoară, *a se vindeca taftă* „complet”, *a se uita*, *a privi țintă* „drept”, *a merge strună* „foarte bine”, *a rămânea baltă* „pe loc”, *tuns chilug* „până la piele”, *a sta copăcel* „în picioare”, *beat turtă, lemn, cuc* „foarte tare”, *gol pușcă, pistol* „dezbrăcat”, *a veni pușcă* „imediat, repede”, etc.

După cum se știe, adjectivul poate fi definit din punct de vedere semantic sau sintactic. În acest studiu intenționăm să comentăm aspectul semantic. Din perspectiva semnalată, este important să menționăm câteva aspecte sintactice ale adjectivelor deoarece clasa adjectivelor, mai ales cea ale calificativelor, denotă un ansamblu de proprietăți sintactice.

Adjectivele calificative pun în lumină caracteristici esențiale sau contingente (*un homme irascible / furieux*) ale termenului la care sunt raportate.

Din punct de vedere semantic, ele se referă la persoane sau obiecte, atribuindu-le, anumite proprietăți sau calități: culoarea, forma, maniera de a fi, etc. Este de observat că adjectivul calificativ este apt a varia, exteriorizând gradul de intensitate (*La soupe est plus / moins / aussi chaude que le café*).

Abordând gradul de intensitate, lingvistul M. Riegel [5, p. 120] relevă trei grade: **slab, mediu, ridicat** exprimate prin diferite mijloace: prin adverbe (*assez, très*), prefixe (*supergrand*), sufixe (*grandissime*), prin expresii idiomatice complemente ale adjectivelor (*fou à lier*) sau repetarea fără pauză (*un monde fou fou*), etc. Adjectivelor calificative le corespunde adesea un cuvânt din clasa numelui (*sot-sottise*) ele fiind utilizate ca adverbe cu terminația **-ment** (*fier / fièrement*).

Adjectivul verbal marchează o stare durabilă sau o calitate permanentă a unui obiect. În unele ambianțe, adjectivul verbal vizează locul sau momentul unde se derulează acțiunea (*une soirée dansante*). Alături de ipostazele remarcate, adjectivul verbal mai dezvăluie sensul verbului întrebuițat cu valoare pronominală (**un homme bien portant** = *est un homme qui se porte bien*).

În legătură cu cele relatate, [1, p. 109] susține că trebuie să distingem adjectivul verbal de participiul prezent. Când acesta de la urmă își pierde posibilitatea de a avea, asemenea unui verb, complemente, el trece în întregime în clasa adjectivului, numindu-se adjectiv verbal. Unitatea în discuție se acordă în gen și în număr, variază după gradele de intensitate și gradele de comparație. Astfel, comparând enunțul: *Une maison accueillant* qn conține participiul prezent *accueillant* cu enunțul « *Cette maison est très accueillante* » ce inserează un adjectiv verbal. Participiul prezent și adjectivul verbal se opun prin forma lor: cel dintâi este totdeauna invariabil, în timp ce al doilea se acordă în gen și în număr cu numele la care se raportă.

La rândul lor unele adverbe trec în categoria adjectivului, să comparăm:

Il chante **bien** - un homme **bien**

Putem considera acest transfer drept fenomen stilistic sau fenomen sintactico-stilistic. A. Iliescu [4, p.43] tratează conversiunea adjectivului prin schimbarea valorii gramaticale sau denumește transpoziția un procedeu lexico-gramatical. Adjectivul poate deveni substantiv:

* *un leneș, leneșul, acel nebun, pe un sărac, ș.a.*

Dat fiind faptul că noțiunea de transpoziție se bazează pe stabilirea unei echivalențe funcționale cu părțile de vorbire de bază problema în discuție continuă să fie abordată în numeroase gramatici.

BIBLIOGRAFIE

1. ARRIVE M., CHEVALIER J.CL. *La grammaire. Lectures*. Paris, Hachette : 1970, 219 p.
2. COTELNIC F. *Adverbializarea numelui*. Chișinău, Cartea Moldovenească: 1968, 168 p.
3. GALICHET G. *Grammaire structurale du français moderne*. Paris, Hachette : 1970, 246 p.
4. ILIESCU A. *Gramatica practică a limbii române actuale*. București, Humanitas: 2006, 544 p. ISBN 973-135-406-4
5. RIEGEL M., PELLAT J., RIOUL R. *Grammaire méthodique de français*. Paris : PUF.2018, 1168 p. ISBN 978-2-13-080060-6
6. TESNIERE, L. *Eléments de syntaxe structurale*. Paris, Hachette :1959, 260 p.

TEACHING READING FICTION

Tataru Nina, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Plescenco Galina, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 801'73:821.111

Rezumat

Lectura este unul dintre cele mai importante tipuri de activitate comunicativă și cognitivă a studenților. Această activitate are drept scop extragerea informațiilor dintr-un text fix scris. Lectura îndeplinește diferite funcții: servește la stăpânirea practică a unei limbi străine, este un mijloc de învățare a unei limbi și culturii, un mijloc de informare și activitate educativă și un mijloc de autoeducare. După cum se știe, citirea contribuie la dezvoltarea altor tipuri de activități de comunicare.

Cuvinte-cheie: ficțiune, narațiune, tehnici de caracterizare, abordarea textului.

Everyone can agree that reading is an important component in developing a successful life. Consuming content sharpens your intellect and builds your knowledge set. It seems almost universal that the more successful you are, the more you read.

Fiction has a power that no other form of communication does: the power to insert you fully and completely in someone else's mind. It is a meld between the mind of the reader and the writer, and the minds of reader and character.

When you read fiction, you're seeing the world through a character's eyes.

Watching a character interact with the world around them is powerful. When studying history, a history book gives you a series of dry facts and anecdotes, but historical fiction sets you down in the middle of the time period, allows you to touch and taste the world around you, interact with contemporaries, solve problems. You understand the period contextually as you never could from the removed perspective of a history book.

Good fiction runs deep into the realms of psychology and philosophy. It explores and uncovers paradigm. It allows you to understand perspectives you've never seen before, both psychological and physical. [6, p. 10]

When you read fiction, you can be someone you'd never otherwise have the chance to become another gender, another age, someone of another nationality or another circumstance. You can be an explorer, a scientist, an artist, a young and single mother or an orphaned cabin boy or a soldier.

When you take off the guise again – set down the book – you walk away changed. You understood things you didn't understand before, and that shapes your worldview.

Everything evolves – individuals evolve. Paradigms evolve. Cultures evolve. Technology evolves. To study history is to study the evolution of civilization.

All stories have narrative arcs – a beginning, a middle, and an end. This arc marks an evolution – be it of a character or a series of events. Something comes out changed. [1, p. 7]

This phenomenon of evolution is important on multiple levels. On a conceptual scale, watching evolution occur in fiction is valuable, because fiction deals in expedited timelines. You can see things from a zoomed-out perspective and see things you wouldn't observe in normal day-to-day life. Watching the evolution unfold helps you begin to understand the process.

On the level of an individual, watching characters evolve helps us understand individual human evolution – both that of those around us, and our own.

On a broader level, fiction allows us to see the evolution of events, narratives, trajectories – even societies. [2, p.72]

Fiction, in its narration, condenses. It pulls out the things that are important and highlights them, juxtaposes them against each other, elaborates on them, paints them clearly as we don't usually see them. An evolution that can take years – the building of a relationship, the unfolding of a war, the deterioration of a strong young man into a weak old one – can be observed in hours.

In „The Grapes of Wrath”, Steinbeck highlighted truths about the Great Depression that those in the middle of its dust couldn't clearly see. In „The Great Gatsby”, Fitzgerald draws a picture of a man with an overdeveloped persona in a way that one cannot see interacting with him at the surface, but can only discern from a distance. [3, p.56]

As avid lovers of literature, teachers often find themselves wanting to impart every bit of knowledge about a well-loved text to their students. And this is not just an ELA issue – other disciplines also often focus on the content of a text. However, teaching reading skills in English classes and across the disciplines is an almost guaranteed way to help students retain content. Unfortunately, the tendency to focus on the content is a real enemy to the ultimate goal of building reading skills. Without a repertoire of reading strategies that can be applied to any text, students are being shortchanged in their education. In order to teach students to read effectively,

teachers must be sure that they are not simply suppliers of information on a particular text but also instructors of techniques to build reading skills.

To read well we have to see clearly what is being read. That requirement is difficult to realize –its difficulty is difficult to realize – because the work (or text) to be read is far more complex and demanding than its typographical existence may suggest, as M. M. Bakhtin reminds us; and the typographical work is itself less easy to negotiate than we often imagine, as we come to see when we ask ourselves, or our students, to read passages aloud. In this regard fiction is probably an even more deceptive medium than poetry. The notorious “licenses” of the latter force us to attend to “the word as such” and to language in all its physical and conceptual aspects. [3, p. 124].

For this reason, perhaps, many read novels but shy away from poetry, which they find “difficult.” Poems come in a frankly intransigent medium, and while the medium can be thematically and conceptually transacted, these kinds of explication usually run at a diagonal to the most central concerns of poetry (whose immediate object, as Coleridge said well, is pleasure, not truth). Fiction is different. In its classic form (telling a story), it draws the reader away from its medium — its language — encouraging us to attend to character, event, scene, and the ideas referenced through the words. It is thus always leading us beyond its world of words, engrossing us in imagined event and people. Only trained readers have the skills to negotiate, back and forth, the relation between the textualities of fiction and its sublime imaginary constructions

Guide students in annotation by directing them to do more than highlight or underline. Encourage students to have a conversation with the text by jotting notes on the text while reading—this keeps students engaged and often increases comprehension. Annotations can include:

- Defining new words
- Asking questions
- Coding recurring words and themes
- Making personal connections to the text
- Citing current events
- Highlighting heading and subheadings
- Summarizing paragraphs
- Chunking
- Categorizing information
- Numbering and ordering
- Drawing pictures [5, p.134]

The list of possibilities is endless – the point is to have students form their own process when approaching a text. But don’t be afraid to give students specific annotation guidelines such as “annotate the writer’s characterization techniques” or “find examples of ...” to help them focus. Annotations also help students identify which strategies work best for them as they try to process and understand information. While reading is the work of the mind, incorporating the senses provides extra reinforcement for students who are still growing their skills. Reading passages aloud and verbalizing questions you would mentally ask while reading can be a great benefit to students. Students often have no idea how to ask questions, what type of questions to ask, or the frequency of questions, so modeling this skill is invaluable. This can be further reinforced especially for visual learners by using a document camera or overhead projector to write questions, mark key words and phrases, and interact with a text. And as always, encourage

students to read with a pen or pencil in hand. While writing goals are used regularly in the classroom, students do not assess personal reading skills on a regular basis. Begin the year by having students write a reader's biography to gain insight into their reading habits, struggles, and successes; this serves as a foundation for discussions on setting reading goals. After reading a novel, help students evaluate their reading skills: Did you feel confident reading the text? Why or why not? What parts of the text gave you trouble? Could you have used a different strategy to make reading the text easier? Students should evaluate goals on a regular basis and create new goals based on their needs and growth.

When approaching a particularly difficult text, break it up and offer it in shorter segments. Students often become discouraged with lengthy texts that require intense concentration. Giving smaller segments allows the students to digest chunks in pieces, acquire academic vocabulary, and build confidence. Simply put, the best way to improve reading is to read, and students are more likely to read when they have a choice in the reading. Students should be able to demonstrate their skills in assessment, whether it's formal or informal, formative or summative. Recall and comprehension questions are a good way to check for basic understanding, but teachers should then move to the harder how and why questions. Choose activities that require students to dig deep into a text, such as:

- Facilitate a Socratic discussion.
- Create a playlist for a character.
- Write a formal essay.
- Make a meme for a character.
- Present a mini-TED talk on research inspired by a text.
- Create a mind map, literary 3x3, or infographic. [6, p. 142]

Reading is a complex process of language activity. As it is closely connected with the comprehension of what is read, reading is a complicated intellectual work. It requires the ability on the part of the reader to carry out a number of mental operations: analysis, synthesis, induction, deduction, comparison.

Reading as a process is connected with the work of visual, kinesthetic, aural analyzers, and thinking. The visual analyzer is at work when the reader sees a text. While seeing the text he "sounds" it silently, therefore the kinesthetic analyzer is involved. When he sounds the text he hears what he pronounces in his inner speech so it shows that the aural analyzer is not passive, it also works and, finally, due to the work of all the analyzers the reader can understand thoughts. In learning to read one of the aims is to minimize the activities of kinesthetic and aural analyzers so that the reader can associate what he sees with the thought expressed in reading material, since inner speech hinders the process of reading making it very slow. Thus the speed of reading depends on the reader's ability to establish a direct connection between what he sees and what it means.

"All good books have one thing in common — they are truer than if they had really happened, and after you've read one of them you will feel that all that happened, happened to you and then it belongs to you forever: the happiness and unhappiness, good and evil, ecstasy and sorrow, the food, wine, beds, people, and the weather." – Ernest Hemingway [4, p 5]

Literature may motivate and encourage language acquisition. Certainly, English teaching today can have an intimate connection to literary works. Reading literature has a vital role to play in teaching foreign language readers that English is a rich, living language, and that literary

works such as poems, short stories, novels, and plays are full of feelings and emotions, imagination and creativity.

BIBLIOGRAPHY

1. ADEYANJU, T. K.; Teaching literature and human values in ESL. *ELT*, 1978, Journal, 32, 2, 133–7.
2. ALDERSON, J. C. & SHORT, M.; Reading literature. In Short, M. (ed.), 1988, *Reading, analysing and teaching literature*, 72–119.
3. BAKHTIN, M. M.; From the pre-history of novelistic discourse, trans. Emerson, C. & Holquist, M. In Lodge (1988), 124–56.
4. Bowler, B. & Parminter, S; Making headway: literature: advanced. Oxford: Oxford University Press.,1992, 96 p.
5. CARTER, R. & LONG, M. N.; Teaching literature. London: Longman.,1991, 200 p.
6. HILL, D. A.; Using short stories. *Practical English Teaching*, 1993, 14, 2, 54–5pp.

INNOVATIVE TEACHING OF ENGLISH IDIOMATIC EXPRESSIONS FOR EFL STUDENTS

*Cravenco Tatiana, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU: 811.111'373:378.147.88

Rezumat

Expresiile idiomatice reprezintă un aspect important al studierii unei limbi și indică un nivel avansat de cunoaștere a acesteia. În engleză, expresiile idiomatice reflectă dimensiunile culturale ale limbii care trebuie însușite de către cei ce o studiază. Dezvoltarea competenței metaforice, care include cunoașterea expresiilor idiomatice va permite studenților să înțeleagă texte care fac uz de acestea. Articolul investighează diferite abordări didactice inovative în predarea-învățarea expresiilor idiomatice la studenții care învață limba engleză ca limbă străină, accentuându-se beneficiile pe care le pot desprinde din cunoașterea și utilizarea eficientă a acestora în comunicare.

Cuvinte-cheie: idiome, expresii idiomatice, predare, studenți care învață limba engleză ca limbă străină.

The third millennium skills such as critical thinking, problem-solving, creativity, and collaboration demand teachers to increase learner effectiveness and efficiency as well as learner engagement and satisfaction [7, p. 286]. Consequently, they must create a stimulating and effective learning environment which brings about more positive student attitudes toward learning.

This kind of innovative teaching becomes necessity when teaching English idiomatic expressions. Idiomatic expressions are phrases that carry different meanings than the literal definition of their component words. Therefore, there are some problems in both processes of understanding and translating them.

Understanding idiomatic expressions is considered to be problematic for English as a Foreign Language (EFL) learner. Idioms are often unpredictable in meaning, that is, their meanings cannot always be derived from the literal meanings of the constituent parts [15, p.18]. Many idiomatic phrases appear to be decomposable or analyzable, with the meanings of their parts contributing independently to their overall figurative meaning. Quite possibly, FL learners are unfamiliar with both the words in the expression and the expression itself. Usually, they first analyze the literal level. For instance, "It's raining cats and dogs," means it is raining extensively, but they usually get the meaning of dogs and felines are falling from the sky. Another example is the idiom "He kicked the bucket" meaning that someone has died, but they would picture a man literally kicking a bucket down a road.

In addition, even though idioms are considered to be one of the hardest and most interesting parts of the English vocabulary they can be culturally-restricted [15, p.19] meaning

that it can be valid only within a particular culture. Culture plays an important role in the course of the idiom interpretation. It, therefore, requires enhancing cross-cultural awareness and needs open – minded understanding of the culture of the second language from different aspects. Each language has its own idiomatic expressions, although they can vary across borders. In America, when one is accused of being crazy, he is referred to as „off the wall” or „over the deep end.” In the United Kingdom, he may be „sixpence short of a shilling”, „mad as a bag of ferrets” or „mad as a box of frogs.” Differences in idiomatic expressions within a single language can lead to confusion and misunderstanding. [6, p. 92] has suggested that when understanding metaphors in cross-cultural communication, people tend to transplant their own cognitive mode of a metaphor into another, which becomes the main reason of the misunderstanding in cross-cultural communication. Furthermore, the scarcity of teaching materials and the lack of a clear methodology make idioms a stumbling block for EFL students.

However, learning idiomatic expressions in English may bring about some benefits for EFL learners. Firstly, learning the idiomatic expressions of another language will be a guide to understanding the humor and character of that culture as idioms constitute an important cultural element of the language. Secondly, it helps them grasp the peculiarities of the English language [13]

Traditional methods of teaching idioms focus on rote learning and memorization.

This paper therefore attempts to provide a strategy for the teaching and learning of idioms in the EFL classroom which, in turn, build up their metaphoric competence, while making the learning experience enjoyable.

What is an idiomatic expression? The word „idiom” is a Greek term meaning „own” or „peculiar”. An idiom is a figurative expression that can usually be interpreted literally but that takes a non-literal meaning when used in a specific context [11, p.65]. Idioms are pervasive in the English language. They are used in formal style and in slang. Idioms may appear in poetry, literature, in Shakespeare language.

Idiom is a number of words which, taken together, mean something different from the individual words of the idiom when they stand alone [8, p. 26]. An idiomatic expression” let the cat out of the bag”, for instance, is composed of several words (let/the/cat/out/of/the/bag) whose individual meanings do not seem to contribute to the meaning of the idiom as a whole, i.e. —reveal a secret

There are three sub-classes of idioms [14, p.122]:

1. Pure idioms: a type of conventionalized, non-literal multiword expression, fully opaque, e.g. —kick the bucket
2. Semi-idioms: having one or more literal constituents and one with non-literal sub sense, partly opaque.
3. Literal idioms: invariable and allowing little variation, transparent or can be interpreted on the basis of their parts.

More specifically, idioms can be broken down into several categories [2]

1. Simile idioms

These idiomatic expressions compare one object or action to another using the words «like» or «as.” For example, the expression "like two peas in a pod" describes how two things are similar or close in nature, by comparing them to peas which grow together in a pod. "Light as a feather" and «busy as a bee" are two other examples of simile-based idiomatic expressions.

2. Phrasal verbs idioms

These idiomatic expressions function as verbs. They usually contain one or more individual verbs and prepositions that, when used together in a sentence, act as a single verb. For example, the phrasal verb "to get away with» is used to mean "avoid punishment" as in the sentence, "She will get away with stealing that car."

3. Metaphorical idioms

The metaphorical idiom is a phrase that ordinarily designates one thing is inferred to another, making an implicit comparison (Tang, 2007). It compares two situations, objects or actions. However, idioms based on metaphors do not use the words "like» or "as" to connect the two ideas. For example, a «carrot and stick method," is used to mean a method of coercion. It compares the situation at hand to the practice of luring stubborn horse or mule by dangling a carrot in front of him and prodding with a stick behind.

1. Aphorisms

Aphorisms are idiomatic expressions intended to convey wisdom or morals. They are also colloquially called "sayings," widely read books, famous speeches or other texts. They contain profound philosophical truths in short, easy-to-remember sentences, for example: – Youth is a blunder; Manhood a struggle; Old age regret.

2. Cultural and Historical Idioms

These idiomatic expressions deal with landmark events and important historical figures. They are therefore particular to certain cultures. For example, in the United States, "John Hancock" means to provide a signature. This expression references one of the signers of the Declaration of Independence, John Hancock, whose signature is one of the largest and most distinct on the document. Another example is "Honest Abe." This idiom alludes to the fabled honesty of Abraham Lincoln, the 16th president of the United States.

Teaching idiomatic expressions with innovations. Traditionally, the teaching of idiomatic expressions has fallen into neglect and been conducted by presenting idiomatic expressions in isolation. More recent materials illustrate figurative usages with cartoons, group them under topics), list them in vocabulary sections, accompany them with their literal paraphrase or insert them in random sentences as to provide contextual clues for their interpretation. Whichever the case, nevertheless, students are not provided with the necessary tools to come to terms with figurative usages. Rodriguez and Moreno [10] further stated that the traditional teaching of idioms constituted rote learning and memorization. In this kind of teaching, even though the students memorize chunks of language and practice them frequently, the students will forget them immediately. The memorization of figurative expressions which at first sight present a clear mismatch between form and meaning creates a heavy learning burden on the student. In this regard, the role of the teacher in reducing the learning burden of the students is essential. Thus, to create a meaningful environment for EFL learners to use idioms, the present paper suggests some innovative teaching strategies.

They are presented as follows:

Using idioms in essay writing

One of the ways to present idiomatic expressions in EFL contexts is by integrating it into the teaching of essay writing as suggested by Chen [4, p.20]. They integrated the teaching of metaphorical idioms into the teaching of narrative and descriptive essay writing as illustrated below:

1. The teacher asked the students to write a three- to four-paragraph essay describing an experience of being extremely angry.

2. After submitting the first draft, the students were introduced to the concept of metaphors.
3. Two-page handouts were distributed in class. The content was a few idioms as examples.
4. To illustrate the concept of metaphor, a short article about issues of emotion controls was given on the first page of the handout; the students were asked to read over the article and to circle the idiomatic expressions used in it.
5. The teacher then led the students to think about general metaphoric themes of the idiomatic expressions, and to draw linking diagrams for expressions which belonged to the same metaphoric themes. In the meantime, the teacher explained to the students that the linking diagrams were the logical mappings for the metaphors (i.e., metaphoric mappings).
6. The teacher then directed the students to complete the exercise on the second page of the handout: to create metaphoric mappings for the idiomatic expressions of anger. Some of these are very common: she's angry. He's mad at you. To make your language more varied, other expressions can be used to specify the kind of anger.

Following are 15 expressions. Think about the corresponding characteristics and relationships between anger and comparable concepts, and briefly write down these relationships.

Anger is fire.

If you add fuel to the fire, the fire will rise up and become stronger 'add fuel to the fire' - make angry person much angrier!

- What he said added fuel to the fire.

He made an inflammatory remark.

He was hot under the collar.

She was breathing fire.

She exploded.

Anger is the hot fluid in a container

- She is all steamed up.

I am boiling with anger.

She flipped her lid.

She blew up at me.

Simmer down.

Angry people are dangerous animals.

- He has a ferocious temper.

He unleashed his anger.

Don 't snap at me.

Don 't bite my heat off.

He was breathing fire

7. The handouts were collected back to the teacher after the students completed the exercise.
8. In the end of the class, the students were told to revise their first draft at home, and were encouraged to integrate as many idiomatic expressions as possible. They submitted both the original and the revised essays a week later. The essays were then analyzed by the teacher to investigate how the students used idiomatic expressions.

Creating conversation using idioms. In this teaching strategy, not only the students understand the idioms; they also learn how to use them contextually.

1. As most idioms belong to simple categories, e.g. idioms with time, animals, parts of body, etc. the teacher can ask the students to have some categories and find some sample idioms under the chosen categories. Then, they use them in simple conversations where the meanings of the idioms are clearly understood.

To introduce the idiom 'to give someone a hard time', for example, the teacher may present a conversation such as this one:

Juan: Hey Sarah, you look sad. What's up?

Sarah: Well, I didn't play very well today during volleyball practice and my teammates were not very understanding. They said I was clumsy and had to focus more on the game. They said

a
5-year old girl played better than me.

Juan: Oh! I'm so sorry they gave you such a hard time.

2. After introducing this conversation, the teacher can ask the students to guess or figure out the meaning of the idiom. They may correct as necessary and ask them to provide other examples of what it means to give someone a hard time. Then, they can move on to another conversation for another idiom.
3. This practice may continue by having the students write conversations with the given idioms. Each pair of students gets one or two idioms to work with. They must write a conversation and use this idiom in it.
4. The students may act out the conversations they have written. This way they not only practice using the idiom phrases, they hear other examples from classmates, other ways in which these idioms may be included in conversation. [9].

Using real life or authentic materials.

Basically, anything can be used as authentic material. By using authentic materials, a teacher can exemplify how idioms are used in the media, in newspaper and magazine articles, and in songs, cartoons, videos, advertisements, etc. In this activity, by using newspaper, for instance, students do not need to read the entire article, just the headline and the basics. The important thing is that the students can understand how this idiom is used in a newspaper headline

To use English language newspaper in teaching idiom, a teacher may take the following steps as suggested by Clandfield & Foord [5].

1. Give each group of four or five students a newspaper and a piece of paper.
2. Tell the students that they have ten minutes to make a quiz based on that section of the newspaper. The quiz deals with the idiomatic expressions the students encounter in the newspaper.
3. In groups, the students write five questions.

Look at the following idioms. What do you think they mean? Check with a dictionary.

1. to face music
2. to bite the bullet
3. to take the gloves off
4. to call the shots
5. to make a killing

4. When the groups are finished, they pass the paper and the questions to another group. In this instance the teacher may set a time limit for new groups to do the

quiz. They may repeat the process if they have time. Afterwards, they may do feedback and check the answers to the quizzes.

Another authentic material that may be used in this instance is the Internet since its large amounts of varied material being easily accessible.

One of the examples of teaching idioms using the internet is suggested by Henry (<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/figurative-language-teaching-idioms-254.html?tab=4>) as follows:

1. The teacher asks the students to go online and type this address <http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/idioms/> and do the exercises. After that, the students are asked to identify the metaphorical meaning of the idioms, use them in a sentence.
2. After completing the online activity, the students are asked to research the origins of each idiom and type a short passage to explain how the origins of the phrase relate to its metaphorical meaning.
3. As a final project, it is suggested that students compile their printed idioms and typed passages and bind them together to make an idiom book which can be used as a reference for their own reading and writing in the future.

Using exercises of problem solving.

The students also need to be provided with exercises of problem solving to help them understand the hidden meaning of the idiomatic expressions. Besides, this strategy allows the students to use their cognitive abilities to relate and compare the meaning of those expressions with their own native language and culture. Comparing differences between the metaphors in the target language and the students 'native language are effective in learning idiomatic expressions.

Below is an example of problem solving exercise that may be used in the teaching of idioms.

Try to work out the meaning of these idioms. Do you have idioms in your language which have the same meaning as some of these?

1. To be born with a silver spoon in one 's mouth
2. To kick the bucket
3. To have a bone to pick with someone

Conclusion: In a nutshell, idioms, indeed, constitute a notoriously difficult area of foreign language learning and teaching because, by definition, idioms are conventionalized expressions whose overall meaning cannot be determined from the meaning of their constituent parts. Moreover, they are culturally-determined. However, objects which are more common to people 's lives are often included into metaphorical expressions. Understanding idioms are often problematic for EFL learners.

To teach idiomatic expressions with innovations, a teacher may apply the following strategies: (1) using idioms in essay writing, (2) creating conversations using idioms, (3) using authentic materials, (4) using exercises of problem solving, and (5) making idiom posters. These are useful ways to teach and review idioms.

BIBLIOGRAPHY

- 1.ANDREOU, G. & GALANTOMOS, I. (2008). Teaching idioms in a foreign language context: preliminary comments on factors determining Greek idiom instruction. *Metaphorik.de.*, 5. 7-27.
- 2.BADGER, Sarah Kinds of Idiomatic Expressions. Retrieved from http://www.ehow.com/info_8665126_kinds-idiomatic-expression.html visited 05.03.2020.

3. BERARDO, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, 6 (2),60-70.
4. CHEN, Y. & LAI, H. (2013). Teaching English Idioms as Metaphors through Cognitive-Oriented Methods: A Case in an EFL Writing Class. *English Language Teaching*,6 (6), 13-21.
5. CLANDFIELD, L. & FOORD, D. (2000). Teaching materials: using newspaper in the classroom. Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-newspapers-in-the-classroom-1/146510.article> visited 06.03.2020
6. FEI, J. (2005). Metaphor and Cross-culture Communication. *US-China Foreign Language*, 3 (5) (Serial No. 20), 83-95.
7. KIM, K.H. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23 (4), 285-295. doi: 10.1080/10400419.2011.627805.
8. MCMORDIEW, J. S., (1983). *English Idioms and How to Use Them*. Moscow: Vyschajashkola.
9. PESCE, C. How to Teach Idioms and Their Meaning? Retrieved from <http://busyteacher.org/3712-how-to-teach-english-idioms-and-their-meaning.html> visited 17.03.2020
10. RODRIGUEZ, L. & MORENO, G. E. (2009). Teaching Idiomatic Expressions to the Learners of EFL Through a Corpus Based on Disney Movies. Retrieved from www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/17.pdf. visited 17.03.2020
11. ROHANI, G. & KETABI, S. (2012). The Effect of Context on the Iranian EFL Learners 'Idiom Retention. *International Journal of Linguistics*, 4 (4), 52-67.
12. SALEH, N. W. I., & ZAKARIA, M. H. (2013). Investigating Difficulties Faced in Understanding, and Strategies Used in Processing, English Idioms by the Libyan Students. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 1 (2), 69-91
13. SHAPELY, L. N. What is the Meaning of Idiomatic Expressions Language? Retrieved from http://www.ehow.com/about_6509169_meaning-idiomatic-expressions-language.html visited 20.03.2020
14. SHOJAEI, A. (2012). Translation of Idioms and Fixed Expressions: Strategies and Difficulties. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, (6), 1220-1229.
15. STRAKŠIENE, M. (2009). Analysis of Idiom Translation Strategies from English into Lithuanian. *Studies about Language*, 13-20.
16. TANG, C. (2007). A Comparative Study of English and Chinese Idioms with Food Names. *USTWPL3*, 83-93.
17. TOMPKINS, G. E. (2001). *Literacy for the 21st century* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

TIPS FOR READING EXTENSIVELY

*Baltag Veronica, lecturer,
"Ion Creangă" SPU*

CZU: 808.5:811.111

Rezumat

Cititul este una din competențele majore necesare învățării unei limbi străine. Citirea extensivă este cititul cât mai mult posibil, fără să te gândești la minuțiozitatea sensului. Dacă textul este la un nivel corespunzător, cititorul va descoperi că cuvintele necunoscute pot fi descifrate prin examinarea contextului, făcând inutilă utilizarea traducerilor sau dicționarelor. Textele trebuie să fie interesante, să aibă o lungime moderată, să fie adecvate nivelului.

Cuvinte-cheie: citire extensivă, îmbogățirea vocabularului, abilități de audiere și înțelegere, traducere

Extensive reading has the potential to help English language learning learners become better readers and make improvements in other aspects of their English skills. However, most students are not accustomed to the autonomy accorded by extensive reading. In addition, they may be used to struggling through short, boring, and extremely difficult texts, which, for many

learners, entails painfully careful reading and constant use of a dictionary. In short, language learners may not understand the language learning value of reading easy, interesting material.

In extensive reading English language learners read large quantities of easy material in English. They read for information and enjoyment, with the primary goal of achieving a general, overall understanding of the reading material. Students select their own reading material and are encouraged to stop reading if the material is not interesting or is too hard, over time, students are also encouraged to expand their reading comfort zone-the range of materials they can read easily and with confidence. Day and Bamford suggest that the motto of extensive reading is 'reading gain without reading pain [3, p.121]

There are several reasons why it is beneficial to encourage language learners to read extensively. Studies show that when students read extensively they improve their reading fluency and also build new vocabulary knowledge and expand their understanding of words they knew before. Additionally, extensive reading help students write better, as well as improving their listening and speaking abilities. And the best thing is that students develop positive attitude toward reading in English and increased motivation to study it.

Teachers have to play an important role in helping their students get the most out of extensive reading. As Day and Damford [4, p.78] point out, teachers need to introduce their students to extensive reading and provide essential guidance as they read extensively .

We learn to read by reading, this is true for both a first or second language. The more students read, the better readers they become.

When you encourage your students to read, and read you might want to point out that reading extensively can:

- Help them read faster and understand more.
- Help them read in meaningful phrases, rather than word-by-word.
- Increase their confidence in their reading.
- Increase vocabulary knowledge.
- Consolidate grammatical knowledge.
- Help improve writing proficiency and oral fluency.

Students should read easy books. Generally, it is hard to read books that have many unknown or difficult words. Frequently encountering challenging vocabulary can be frustrating, if not discouraging. The same can be said about the level of grammatical and organizational difficulty of books. So it is very important for students to choose books that they can read quickly and easily. This will increase their confidence and help them to become more comfortable with the process of reading in foreign language. When learners read a lot of easy books, it allows them to become more fluent, effective readers. In addition, they are able to learn new words and phrases, over time, while enjoying what they are reading. Teachers should ask students to scan two or three pages of a book, looking for words they do not recognize. If there are more than four or five difficult or unknown words on a page, the book is probably too difficult for extensive reading.

Even after your students choose a book that appears to be appropriate, they may find that they are re-reading a few grammatically difficult sentences to try to figure out the meaning. If this is the case the book is probably too difficult, so they should find another.

Extensive reading materials can be any material in English that is easy enough for your students to read with overall comprehension. Depending on the abilities of your students and the resources available to you, such materials may include children's books, comic books, or online

texts. A useful source of language learner literature, reading material written for an audience of language learners, is graded reading. Graded readers are simply books, fiction and nonfiction, in which the content is controlled to match the language ability of learners. All the major publishers have graded readers. Hill [5, p.92] provides an insightful review of readers published in the United Kingdom.

It is advisable to read interesting books. Because students need to read many books it is important that they are interested in and enjoy what they are reading. At the same time, teachers might want to point out that they should not give up on a book prematurely. Some books start slowly. It is also advisable to reread books you found particularly interesting. Having already read a book once, students will be able to read it more fluently the second time. This helps build vocabulary knowledge as well as confidence, and this, in turn, leads to increases in reading rate. Students should read for general understanding. When students read extensively, it is not necessary to read for 100 percent comprehension. They should simply read for general, overall understanding. It's a good idea to ignore unknown or difficult words, skip them and go on reading. Sometimes you can guess the meaning of the words from the context. Students can circle the words they do not understand. Next they should read the pages, they will be encouraged to focus on the general meaning and ignore any circled words. Students should avoid using dictionaries. Looking up words is time consuming, and it can distract students from reading for general understanding. But sometimes it is not possible, or advisable, to avoid the use of dictionaries. There are times when not knowing the meaning of a word prevents overall understanding, or the unknown word reoccurs frequently in the text. In such situations, teachers can tell students to use a dictionary. Students should expand their reading comfort zone. As students read more and more, their reading fluency will increase and their reading comfort zones will expand, they will be able to read books that were initially too difficult. The teacher can monitor the students overall comprehension of reading by incorporating extensive reading activities in the classroom. One idea suggested by Jwano [1, p.84], is that teachers briefly interview their students individually while the rest of the class is reading. For other useful activities for monitoring your students' extensive reading you can see Bamford and Day [1, p.78]. The more the students enjoy what they are reading, the more they will read. If they do not enjoy reading, their desire to stick with it will probably dwindle and they may give up on reading. As teachers, we should find encouraging ways to make sure the students keep on reading.

Conclusion

Most teachers above all else, must help their students do well in their courses and pass the required examinations. However, at the same time, teachers can increase their students' competency in English and help them become fluent readers in English by engaging them in extensive reading. It is important to realize that the increased fluency, confidence, and motivation that so often result from reading extensively will help students in their academic endeavors, such as improving exam performances. As Colin Davis said: „Any ESL, or L1 classroom will be poorer for the lack of an extensive reading programme of some kind, and will be unable to promote in pupils' language development in all aspects as effectively as if such a programme were present [7, p.335] Day and Bamford claim that “effective extensive reading teachers are themselves readers, teaching by example the attitudes and behaviors of a reader” [4, p.104]. If you are a first language reader of English, then consider reading extensively in your

students' first language. If English is a foreign language to you, then read English with your students. As Nuttall observed "reading is caught, not taught" [7, p.229].

BIBLIOGRAPHY

1. BANFORD J. and R. R. Day, 2004. Extensive reading, activities for teaching language. Cambridge University Press.
2. DAVIS, C. 1995. Extensive reading: An expensive extravagance? ELT Journal 49:329-36.
3. DAY, R.R. and Banford 1998. Extensive reading in the second language classroom. Cambridge University Press.
4. DAY, R. R. and J. Banford, 2002 Top ten principles for teaching extensive reading.
5. HILL, D. R. 2001. Graded readers. EFLT Journal
6. IWANO. M. T. 2004. Individual interviews. In extensive reading activities for teaching language. Cambridge University Press.
7. NUTTALL, C. 1996. Teaching reading skills in a foreign language. Oxford Heinemann.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Мусяенко Виктория, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры теории и методики дошкольного, начального образования и языковых
коммуникаций,
коммунального высшего учебного заведения
«Херсонская академия непрерывного образования», Украина.*

CZU: 373.24(477)

Abstract

The article is devoted to the problem of humanization of the pedagogical process of preschool educational institutions of Ukraine. The article discloses the term "humanization of education"; the rationale for the humanization of the educational process is substantiated: the components of the process of humanization of education are analyzed. The article identifies and analyzes the main directions of humanization of the pedagogical process of a preschool educational institution in the conditions of modern social educational realities.

Keywords: humanization of the educational process, pedagogical process, preschool educational institution, preschoolers, pedagogue.

Современное реформирование образовательной системы Украины связано с утверждением гуманистических ценностей, направленных на развитие личности. Законодательная база дошкольного образования: Законы Украины «Об образовании», «О дошкольном образовании», Базовый компонент дошкольного образования, отражают тенденции к гуманизации, заключающиеся в утверждении человека как высшей социальной ценности, в раскрытии его способностей и удовлетворении образовательных потребностей, обеспечении приоритетности общечеловеческих ценностей, гармонизации отношений человека, окружающей среды и общества. *Целью статьи* определяем освещение некоторых аспектов гуманизации педагогического процесса в дошкольных учебных заведениях Украины с учетом современных социально-образовательных реалий.

Под гуманизацией образования мы понимаем процесс создания необходимых условий для самореализации личности ребенка в современном пространстве, который способствует раскрытию творческого потенциала личности, формированию критического мышления, ценностных ориентаций и моральных качеств.

Проблема гуманизации образовательного процесса была объектом исследования таких выдающихся педагогов-теоретиков и практиков, как Я. Коменский, К. Ушинский, В. Сухомлинский, Ш. Амонашвили и др.

Современные исследователи предлагают под «гуманизацией образовательного процесса» понимать изменение содержания образования, увеличение гуманитарных

знаний и ценностей общечеловеческой культуры в целом; демократизацию педагогического общения, создания в каждом учебном заведении надлежащего морально-педагогического климата; обращение к мотивационно-потребностной сфере ребенка.

Проблема гуманизации педагогического процесса в дошкольном учреждении относится к одной из важнейших проблем современного образования [3]. Это объясняется следующими причинами:

- дошкольный возраст – сензитивный период формирования личности, развития эмоционально-волевой сферы ребенка, усвоение ею морально-этических и социально-нравственных норм;

- жизнедеятельность современного дошкольного учреждения построена так, что воспитанник, его родители и педагоги постоянно взаимодействуют между собой, а затем, создание условий для гуманизации взаимоотношений между ними должно быть обязательным.

Гуманистическая направленность воспитательного процесса дошкольного учреждения связана с формированием творческой активности воспитателя, способности к сознательной деятельности по законам добра и красоты. Духовная культура воспитателя отражает его способность к грамотному, свободному восприятию и анализу различных явлений реальной действительности, умению адекватно оценивать и классифицировать ее, а главное – строить педагогическую деятельность в соответствии с социально значимыми нормами человечности и красоты. Глубокие знания педагога, высокодуховная эрудиция стимулируют возникновение разносторонних интересов у воспитанников, а наличие эстетических чувств помогает воспитателю не только понять, но и почувствовать переживания воспитанников, разобраться во внутренних мотивах поведения детей [2].

Общение педагога с воспитанниками позволяет сформировать положительную мотивацию у детей на получение новых знаний. В условиях благоприятного психологического и эмоционального климата, снижается уровень усталости, становится невозможным возникновение авторитаризма и формализма со стороны воспитателя. Кроме того, снижается вероятность возникновения конфликтов в детской среде.

Конечно, формирование такого человека возможно лишь в ходе лично ориентированного обучения и воспитания, а также мероприятий, направленных на повышение уровня ценностных ориентиров и духовности личности. Это возможно в случае, когда в ходе образовательного процесса происходит ориентирование на жизненные примеры – именно тогда формируются ситуации, решить которые можно только с опорой на личностные качества воспитанника.

Гуманизация образовательного процесса, приближение его к интересам ребенка способствуют важным качественным позитивным изменениям при формировании гармоничной личности. Указанное связано с тем, что гармоничная личность невозможна без заинтересованности объекта воспитания в собственном комплексном развитии. Как видим, это может быть осуществлено, прежде всего, путем гуманизации образовательного процесса, то есть приближение его к интересам личности. В основе гуманизации, так же как и гармоничного развития, должны находиться такие факторы, как неуклонное сохранение физического и психического здоровья личности, уважение его свобод и других неотъемлемых прав, а также защита достоинства и права на счастье [1].

Система работы по гуманизации образовательного процесса дошкольного учреждения характеризуется стабильной результативностью при условии: повышения уровня саморегуляции, приобретения навыков общения, морально-этических представлений и навыков регуляции собственных эмоций и поведения у детей; осознания

педагогами индивидуальных личностных и профессиональных характеристик, повышения мотивации к личностному и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию; самостоятельного использования педагогами эффективных методов и приемов преодоления нервно-психологического напряжения; повышения родительской компетентности, гуманизации межличностного взаимодействия в семье [4;5].

В условиях динамичного развития общества гуманизация определяется основополагающим принципом конструирования содержания современного дошкольного образования.

Современные исследователи под «гуманизацией педагогического процесса» понимают изменение содержания образования, увеличение в нем доли гуманитарных знаний и ценностей общечеловеческой культуры в целом; демократизацию педагогического общения, создания в каждом учебном учреждении надлежащего морально педагогического климата; обращение к мотивационно-потребностной сфере ребенка.

Гуманизация образовательной среды дошкольного учреждения возможна при помощи педагогического метода личностно ориентированного обучения и при поддержке родителей и общественности. Итак, процессы гуманизации образования масштабные и сложные, это процессы морально - психологической перестройки человека, внутренней переориентации системы духовных ценностей, осознание собственного достоинства и ценности другого человека, формирования чувств ответственности и причастности к прошлому, настоящему и будущему.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ДУБИНКА, М. Гуманизация учебно-воспитательной среды как основа педагогического общения в ВУЗе. *Научные записки Кировоградского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченка*. 2015. Вып. 135. С. 99-104.
2. Проблемы гуманизации обучения и воспитания в высшем учебном заведении : кол. монограф. исслед. / Науч. ред. Н. В. Кивенко, Ю. П. Черноморец. Ірпень : Нац. ун-т гос. налоговой службы Украины, 2010. 255 с.
3. СОКОЛОВ, Д. Сказки и сказкотерапия. М.:Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.146 с.
4. СПИВАКОВСКАЯ, А.С. *Психотерапия: игра, детство, семья*. Том 2. М.: ООО Апрель - Пресс, 2000. 464 с.
5. ХОРУЖА, Л. Л. *Моральное развитие педагога*. К. : Академиздат., 2012. 208 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Зайцева Валентина, учитель математики и физики высшей квалификационной категории, «старший учитель» коммунального учреждения «Бобринецкое образовательно-воспитательное объединение» Бобринецкого горсовета Кировоградской области, Украина

CZU: 37.016:51+53:004.9(477)

Abstract

The article considers the issue of forming the competencies of students in mathematics and physics lessons by using innovative technologies, in particular: involving schoolchildren in research activities (STEM education techniques) solving applied problems. The appeal to these methods is associated with updating the requirements for the implementation of innovative transformations in school education

aimed at forming the student's life competencies that he will need in further education, in professional activity and personal life.

Keywords: innovative technologies, life competences, physical-mathematical subjects, STEM education, practical-orientative tasks.

Мощное государство и конкурентную экономику может создать только сплоченное общество творческих личностей, ответственных и активных граждан [1]. На подготовку именно таких выпускников ориентирована концепция Новой украинской школы (НУШ), воплощение идей которой наблюдается в настоящее время на всех уровнях национальной системы образования. Импульсом к активизации образовательных реформ послужило множество факторов. В частности, результаты экспертных оценок качества образования в Украине показывают крайнюю необходимость внесения изменений в систему образования, и в первую очередь в физико-математическое образование, что еще раз подтвердили исследования PISA, проведенные в Украине в 2018 году [2]. Особенно тревожным является низкий результат по математике. 36% украинских участников тестирования не достигли второго, базового уровня математической грамотности. Средний балл учащихся Украины по математике — 453,12 [2]. К сожалению, было констатировано, что многие ученики не могут понимать и интерпретировать учебные тексты, не способны применять математические формулы и знания естественно-научных дисциплин для решения жизненных проблем. Следует также учесть, что сегодняшние школьники - это так называемое поколение Z, дети XXI века. Их жизненные ценности, взгляды, поведение кардинально отличаются от предыдущих поколений. Поэтому педагогические реалии требуют абсолютно новых подходов к преподаванию, которые позволят остановить отрицательные тенденции в образовании и вывести школьное образование на новый уровень. Соответствующей этим требованиям должна стать школа, которая не просто даст ученикам знания, а предоставит возможность и научит самостоятельно добывать знания и, что особенно важно, применять их в жизни [1]. Поэтому проблема формирования жизненных компетентностей учащихся в настоящее время приобретает особую актуальность. Изложенное выше позволяет конкретизировать *цель статьи*: освещение некоторых инновационных технологий формирования жизненных компетентностей учащихся основной школы на уроках математики и физики.

Укажем, что освещаемые ниже технологии прошли апробацию в коммунальном учреждении «Бобринецкое образовательно-воспитательное объединение «Учебно-воспитательный комплекс «Гимназия-общеобразовательная школа I-III ступеней №1» Бобринецкого горсовета Кировоградской области, которое входило в 100 общеобразовательных учебных заведений, которые участвовали в пилотном проекте по внедрению Концепции НУШ в начальной школе. Одной из технологий, позволяющих успешно реализовать Концепцию НУШ является STEM - технология (S – science (естественные науки), T – technology (технологии), E-engineering (инженерия), M-mathematics (математика)).

Практика нашей работы позволяет констатировать, что STEM- технология обеспечивает выполнение таких задач, как поддержка и развитие любознательности у детей, демонстрация связей между наукой, технологиями, инженерией и повседневной жизнью. Благодаря таким занятиям ученики могут ощутить логику научного познания, научиться конструировать комплексную картину окружающего мира из отдельных разрозненных фактов, опереться на объективность и системность научных знаний, убедиться, что наука - важнейший фактор технического прогресса и преобразования действительности.

На занятиях по этой технологии приоритетным является именно учебный процесс, каждый очередной шаг которого четко понятен учащимся, а лабораторные приборы, как

средство исследования, непосредственно вовлечены в структуру урока. STEM-урок характеризуется следующими признаками:

- Сосредоточение на практических вопросах и проблемах. Ученики решают реальные социальные, экономические, экологические вопросы путем применения научных знаний, технологий, инженерии и математики.

- Использование процесса инженерного проектирования (engineering design process). Такая форма работы дает возможность ученикам выявлять проблемы и искать пути их решения, создавая собственные разработки. Ученики проводят предварительное фоновое исследование, разрабатывают несколько вариантов решения, могут изготавливать прототипы, тестируют, анализируют и совершенствуют их. Результат такой деятельности - собственные научно-исследовательские идеи и решения.

- Вовлечение учащихся в практические исследования. Происходит практическая проверка теоретических знаний и предположений, учащиеся отработывают навыки на лабораторном и техническом оборудовании.

- Продуктивная командная работа. Чтобы сделать качественный продукт, учащиеся должны работать как единый механизм, распределяя обязанности между собой, ставя краткосрочные и долгосрочные цели, анализируя промежуточные результаты и улучшая внутренние коммуникации.

- Использование качественных источников информации по темам физики и математики, а также работа с задачами, предусматривающими несколько вариантов решения.

В качестве примера STEM-урока [4] рассмотрим урок физики в 8 классе на тему «Последовательное соединение проводников». Рекомендуем начать занятие с создания проблемной ситуации. Сначала можно просто продемонстрировать учащимся новогоднюю ёлочную гирлянду и предложить рассказать, что они знают о гирляндах. Потом гирлянду включаем в сеть. Оказывается, что она не загорается. Почему? Ученики выдвигают свои гипотезы. Одним из объяснений будет то, что перегорела лампочка. Тогда возникает вопрос: «Какую лампочку можно взять для замены?». Для решения этой проблемы ученикам предлагается произвести исследование и установить закономерности последовательного соединения проводников. План исследования они могут составить сами или же воспользоваться готовым.

Ориентировочный план для учебной работы в парах может быть таким:

- Начертите схему электрической цепи, состоящей из источника тока, двух электроламп, амперметра и ключа, соединённых последовательно.
- Соберите электрическую цепь согласно схеме.
- Закройте ключ и измерьте силу тока.
- Перемещая амперметр в цепи, измерьте силу тока на её разных участках.
- Сравните результаты. Сделайте выводы. Установите и запишите закономерность.
- Измерьте напряжение на каждой лампочке и на участке, состоящем из двух лампочек.
- Проанализируйте полученные результаты. Сделайте выводы. Запишите формулу.
- Вычислите сопротивление первой электролампочки, второй и сопротивление исследуемого участка.
- Сравните полученные ответы. Определите закономерность. Запишите формулу.

После работы в парах учащиеся объединяются в группы по 4-6 человек, обобщают результаты исследований.

После этого целесообразно возвратиться к ёлочной гирлянде. Всем классом произвести необходимые расчёты, составить техническую характеристику гирлянды, определить на какую лампочку можно заменить сгоревшую, а также указать преимущества и недостатки последовательного соединения проводников. После этого предлагаем учащимся привести примеры использования последовательного соединения проводников в технике и в быту (разрешается использование мобильных телефонов для поиска дополнительной информации через Интернет).

Многолетняя практика показывает, что огромное влияние на формирование и развитие жизненных компетентностей школьников оказывает решение прикладных задач. На примере таких задач мы показываем значимость математики в жизни каждого человека, пытаемся изменить отношение к текстовым задачам. Решая такие задачи, учащиеся попадают в смоделированные ситуации, которые часто встречаются в реальной жизни. К ним приходит понимание того, что отметку за правильность решения задачи поставит уже не учитель, а сама жизнь. Убеждены, что с помощью практико-ориентированных задач можно развивать критичность мышления, креативность учащихся, способность применять свои знания на практике и умение мыслить нестандартно.

Приведём примеры подобных задач.

Задача 1. Записывая рецепт торта мама вместо 0,5 чайной ложки соды записала $\frac{1}{2}$ ч.л. Повлияет ли это на вкус торта?

Задача 2. Мама попросила Катю сходить в магазин за хлебом. Успеет ли девочка принести хлеб до того времени, когда семья сядет обедать, если расстояние до магазина – 750 м, скорость движения Кати - 1,5м/с, а обедать начнут через 15 минут?

Задача 3. Родители планируют сделать ремонт в твоей комнате. Помоги маме произвести необходимые измерения и рассчитать необходимое количество обоев для оклеивания стен, если использовать обои шириной 50 см, длина рулона 10метров.

Задача 4. Покупая в магазине ткань для штор, мама получила консультацию менеджера о том, что после первой стирки ткань садится на 5% по длине и на 4% по ширине. Сколько метров ткани шириной 3м нужно купить, чтобы после стирки не пришлось их выбрасывать, если в комнате два окна и на каждое окно нужно по две шторы длиной 2,8м и шириной 3м?

Задача 5. В продаже имеются пиццы диаметром 30см и 40см. Будем считать, что толщина пицц одинакова. Что выгоднее: заказать две маленькие пиццы «Детская» по цене 142грн или одну большую по цене 226грн?

Задача 6. За первый год после выхода на европейский рынок украинскими фермерами было продано 5000 л подсолнечного масла. За каждый следующий год они продавали на 2000 л больше, чем в предыдущем. Сколько всего подсолнечного масла было продано украинскими фермерами за 12 лет с момента выхода на рынок Европы? [3, с. 247]

Особое внимание мы уделяем решению задач, которые способствуют формированию здоровьесберегающей компетентности. Например:

Задача 1. Рыбак отправляется на рыбалку. Безопасно ли это, если лёд вначале марта выдерживает давление 9кПа, а масса рыбака со снаряжением и без улова 100 кг. Площадь подошвы его сапога 500 см². Как вести себя рыбаку, если лёд не выдержит? Как спасти человека, который оказался в проруби?

Задача 2. Суточная норма витамина С для одного человека составляет 80мг. Известно, что 5кг клубники содержат 3000мг витамина С. Сколько клубники нужно съесть за один день, чтобы восполнить потребность в этом витамине ?

Задача 3. Человеку необходимо 960 л кислорода в сутки. Столько же его выделяют 5 деревьев за это время. Какое количество деревьев должно расти в нашем городе с количеством населения 12000 человек для обеспечения жителей кислородом?

Задача 4. Чтобы приготовить полезный для здоровья коктейль, необходимо смешать 200г молока, 50% малины, 50% черники, 25% клубники, 15% мёда от количества молока. Сколько грамм ягод нужно положить в коктейль?

Наш опыт свидетельствует, что с использованием подобных задач учебная деятельность даже слабых учеников протекает более продуктивно. Ученики основной школы с интересом решают практико-ориентированные задачи. Ещё больший интерес у них вызывает самостоятельное составление подобных задач и их совместное решение в классе. Нами укомплектованы подборки прикладных задач, созданных учениками, с указанием имени и фамилии автора задачи. Это стало ещё одним мощным стимулом для самостоятельной деятельности школьников при изучении таких достаточно сложных предметов как физика и математика. Они гордятся своими успехами и очень ценят, что на уроках учитель предлагает для решения их авторские задачи.

Мы убеждены, что наиболее эффективными дидактическими технологиями являются те, где на первый план выходит формирование и развитие жизненных компетентностей учащихся. В завершение выскажем оптимистическую надежду, что разработка и использование новых подходов к преподаванию математики и физики может способствовать возврату интереса учащейся молодежи к этим наукам, ибо именно эти науки являются движущей силой развития технологий и инженерной мысли в каждом государстве.

БИБЛИОГРАФИЯ:

Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.16 року № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» [Електронний ресурс]. Режим доступу https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/

Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439с.

Алгебра : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. С. Прокопенко, Ю. О. Захарійченко, Н. Л. Кінашук. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 288 с.

STEM-освіта - шлях до майбутнього. *Математика в школах України*. 2017. №27 (543). с.32-35.

ХРИСТИАНСКАЯ ШКОЛА КАК УЧЕБНО - ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

*Миняйло Светлана, студентка магистратуры КВУЗ,
" Херсонская академия непрерывного образования", Украина*

CZU: 37.014.52+37.034(477)

Abstract

Based on the analysis of historical experience, the author substantiates the need to develop and introduce new models of education, one of which can be a Christian school as an educational institution of an innovative type. It has been suggested that the conceptual foundations of the Christian school should be voluntary education, true and sincere human centricism, high moral views, spiritual qualities of teachers as individuals, favorable psychological microclimate, Christian values. The praxeological directions of the idea of building a Christian school are outlined; the organization of a network of school-kindergartens on the principles of Christian morality; theoretical and methodological training of teachers-Christians or

teachers adopting Christian values testing the new content of innovative technologies in teaching “Christian Ethnics” as an innovative school subject.

Keywords: morals, spirituality, human centism, Christian values, educational institution of innovative type, Christian school.

*Наставь юношу при начале пути его:
он не уклонится от него, когда и состарится.*

(Библия, Книга Притч 22:6)

*Нужно помнить, что не дети существуют для школы, а школа для детей... С.
Холл*

Проблема духовно – нравственного воспитания детей и учащейся молодежи имеет глубокие исторические корни.

В работах реформаторов образования находим определение как целей духовно - нравственного воспитания, так и его содержания. Климент Александрийский, педагог, пресвитер, основоположник и руководитель Александрийской школы ещё в I-II веках в своем трактате «Педагог» утверждал: «Благородный образ жизни, плод христианского воспитания, собою обуславливает красоту желаний и стремлений... Так называемые у язычников «отеческие нравы» - это вещь преходящая, Божественное же воспитание есть сокровище вечно ценное...Время нашему Педагогу Иисусу нам истинную жизнь изобразить и воспитать действительно христианского человека» [6].

Августин Аврелий Блаженный, епископ Иппонийский (354 - 430 гг.) - наиболее видный христианский мыслитель эпохи Древнего Рима, «отец церкви», философ, широко образованный человек своего времени в автобиографическом труде «Исповедь» проследил весь путь становления по-христиански образованного человека с детства и до зрелости. Цель воспитания, по убеждению Августина, – слияние с Богом [1].

Ведущие просветители Европы на гибель Римской империи и торжество христианских идей откликнулись созданием нового типа школ. Первой такой школой был Виварий, основанный римлянином Флавием Кассиодором (ок. 487-578 гг.) на своей вилле в Калабрии. Виварий в первую очередь создавался как просветительский центр и хранилище духовного наследия человечества. В этом учебном заведении обучали теологии, философии, семи свободным искусствам.

Гениальный чешский педагог – новатор, гуманист, видный христианский деятель Я. А. Коменский (1592 - 1670 гг.), практическую значимость работ которого не будет отрицать ни один образованный человек, утверждал, что «должна быть твёрдо установлена тройкая цель воспитания юношества: вера и благочестие, добрые нравы, знание языков и наук. И всё это в том самом порядке, в котором предлагается здесь, а не наоборот» [8].

В своих произведениях Коменский не раз подчёркивал: «Вполне соответствующей своему назначению я называю такую школу, которая являлась бы истинной мастерской людей, в которой, следовательно, умы учащихся озарялись бы блеском мудрости, для того чтобы быстро проникать во всё явное и сокровенное души, и движения их направлялись бы ко всеобщей гармонии добродетелей, а сердца насыщались бы Божественной любовью, и до того проникались бы ею все, кто вверен христианским школам для обучения мудрости, что дети уже на земле приучились бы жить небесною жизнью» [7;8].

Обратимся к педагогам современности, имеющим отношение к преподаванию в христианских учебных заведениях.

Александр Вялов, основатель и директор Харьковской частной ООШ I-III ступеней «Начало мудрости», учитель физики, так комментирует неоднозначность интерпретации сути и актуальность христианского образования: «Школа является «кузницей», где формируют будущее – плохое, хорошее – все зависит от «заказчика»... Слова «христианская школа», введенные в наш лексикон великим классиком педагогической науки Яном Амосом Коменским и подробно определенные в его самом знаменитом произведении «Великая дидактика», вызывают сегодня у одних страх и недоверие: «Пахнет религиозным экстремизмом!», а у других идеалистические ожидания: «Райская школа!»... Онегин – идеальный выпускник школы, но кто из нас хотел бы его судьбы для своих детей?.. Самое лучшее образование – то, что неразрывно связано с воспитанием, причем с правильным – на христианских ценностях!» [4].

По мнению Раисы Евтушенко, главного специалиста Департамента общего, среднего и дошкольного образования Министерства образования и науки, курсы духовно-нравственной направленности в Украине имеют большие перспективы. Об этом говорилось во время Всеукраинского научно-практического семинара для методистов областных институтов последиplomного педагогического образования Украины «Особенности изучения курсов духовно-нравственной направленности в учебных заведениях Украины». «Этот предмет в Украине изучают с 1992 года. За последние 5 лет количество школ, где преподают христианскую этику, выросло до 50%» [3].

Доктор педагогических наук, профессор Острожской академии Василий Жуковский работал в группе составителей учебной программы по основам христианской этики. «Эта программа является уникальной даже в пределах Европы, ведь основывается на межконфессиональных принципах. Авторами программы стали представители всех христианских конфессий, доктора наук, учителя-практики из десяти регионов Украины. Это программа выхода из духовного кризиса», – отмечает профессор. «Преподавание христианской этики базируется на ценностях Библии, добровольности в выборе предмета, толерантности к вероисповеданию других» [3]. Алла Трофименко, преподаватель кафедры музыки Полтавского национального педагогического университета им. В. Г. Короленко, также говорит о «единстве государства, Церкви, общества и образования в процессе духовного развития молодого поколения» [10].

Экзарх Донецко-Харьковский Владыка Степан (Менёк) отмечает: «Изменение мышления – это изменение морали. Я всегда подчеркиваю, что есть три кита, на которых должна стоять воспитательно-образовательная система и наука Церкви, чтобы изменить общество. Первый кит – христианская семья, второй – воспитательная образовательная система (детские сады, школы, высшие учебные заведения) и третий – Церковь. При условии тесного сотрудничества мы могли бы быстро увидеть изменения общества». По его мнению, которое нам импонирует, в реформах воспитательной системы должно также участвовать и государство, которое может разработать целостную программу развития воспитательно-образовательной системы. «Сама Церковь в своей работе не может охватить всего общества. Наркомания, алкоголизм – это следствие того, что молодые люди часто не могут найти выхода из ситуации, сложившейся в Украине. Поэтому здесь важно сотрудничать Церкви и государству» [3].

Сегодня в Украине констатируется снижение внимания родителей к морально - духовному воспитанию детей в семье. Мы видим связь отношения к воспитанию с существующими проблемами детей и учащейся молодежи (алкоголизм (в том числе

подростковый), ранние браки, ранние беременности, аборт, разводы, насилие в семье, сиротство). Статистические данные подтверждают эти выводы. Так, исследованием, проведенным в рамках международного проекта «Европейский опрос школьников относительно употребления алкоголя и других наркотических веществ» (ESPAD) в 2019 году в Украине было опрошено 8509 респондентов в возрасте от 14 до 17 лет в 280 учебных заведениях. Было выяснено, что первая попытка курения совершается в 9 лет (10,2%), употребления пива и алкогольных напитков, – в 10 лет (13,4%) [5].

Результаты работ Украинского института социальных исследований им. А. Яременко показывают, что 80% наркоманов – молодые люди, в том числе 42% – несовершеннолетние; смертность среди лиц этой группы выросла в 40 раз [9 ;11].

По заданию Генеральной ассамблеи ООН организацией UNICEF был проведен опрос школьников из разных стран мира по поводу буллинга. По данным UNICEF Ukraine, 89% респондентов подтвердили, что проблема в Украине существует. 49% детей признали, что подвергались буллингу. Из 64% раскрывших проблему 25% – поделились с братом, сестрой или другом, 25% – с взрослым родственником, и только 4%(!) – с учителем. Буллинг прекратился бы, если бы взрослые активнее боролись с ним, считают 37% детей [12].

Можно предположить, что функционирующие социальные институты, в частности, современная школа, не могут ответить на потребности общества в воспитании человека с развитыми духовными качествами, сформированными общечеловеческими моральными ценностями. Причины этих явлений, на наш взгляд, состоят в следующем:

- в современной педагогической науке и практике недостаточно обсуждаются пути противостояния личности злу, аморальности;
- снизился уровень духовно - морального авторитета учительства и семьи;
- наличествует, но недостаточно реализуется воспитательная концепция, направленная на духовно - моральное воспитание молодежи;
- большинство современных общеобразовательных школ в Украине ориентированы на обучающий компонент в ущерб процессу формирования духовно - моральных ценностей детей и учащейся молодежи.

В связи с этим *актуализируется* проблема поиска новых моделей образовательных систем, одной из которых нам представляется христианская школа. Обоснование этого тезиса мы очерчиваем *целью* предлагаемой статьи.

В очень кратком изложении концептуальные идеи модели христианской школы состоят в следующем.

1. Аксиоматически утверждаем, что обучение в школе подобного типа должно строиться на добровольных началах.
2. Благоприятный психологический климат в христианской школе - обязательный принцип. Если школа действительно существует для ребенка, ему должно быть здесь комфортно и безопасно не только физически, но в первую очередь психологически, должен превалировать истинный и искренний человекоцентризм.
3. Реализация такого подхода возможна лишь в том случае, если во главу угла функционирования школы будут поставлены действительно высокоморальные взгляды, христианские духовные ценности учителя как личности, и с этой позиции будет построена вся система учебно-воспитательного процесса. Мы считаем, что духовные ценности

должны быть первичны в христианском (как и в любом другом) учебном заведении, а знания, хотя и являются необходимым атрибутом школы, - вторичны.

Говоря о духовно- моральных ценностях, мы в первую очередь подразумеваем любовь и милосердие к человеку. Библия как общепризнанное истинное мерило нравственности и человечности утверждает о знаниях и любви следующее: «Если я говорю на разных языках, будь то язык людей или даже Ангелов, но не владею даром любви, то я всего лишь гулкий колокол или звонкий кимвал. Если я обладаю даром прорицания и всё тайное от Бога мне ведомо, если я исполнен глубокой веры, так что могу двигать горы, но не владею даром любви, то я – ничто...Любовь терпелива, добра, неревнива, нехвастлива. Она не раздувается от гордости, не ведёт себя неподобающе, несебялюбива, нераздражительна, не считает свои обиды, не радуется недоброму, а вместе с другими радуется правде. Она всегда защищает, всегда верит, всегда надеется, всегда терпит. Любовь никогда не закончится, хотя и пророчества прекратятся, и дару знания языков придёт конец, и знание прекратится»[2].

Резюмируя выше изложенное, подчеркнем, что актуальным остается вопрос организации не просто отдельных христианских школ, но сети христианских школ как альтернативного подхода к построению образовательной системы. Поэтому считаем перспективной наших дальнейших исследований:

а) разработку концепции организации сети школ-садов на христианских принципах как одного из направлений решения вопроса о развитии целостной личности;

б) теоретическую и методическую подготовку учителей - христиан или учителей, принимающих христианские ценности, с целью практической реализации очерченной концепции;

в) апробацию нового содержания и инновационных технологий преподавания "Христианской этики» как инвариантного школьного предмета.

БИБЛИОГРАФИЯ

- 1.АВГУСТИН БЛАЖЕННЫЙ, еп. Иппонийский. Исповедь. URL: <https://lib.pravmir.ru/library/readbook>(дата обращения: 17.04.2020).
- 2.Библия, 1 Послание христианам в Коринфе. Гл.13. Ст.1-8. URL: <https://bible-teka.com/easy-read/53/13/> (дата обращения: 11.04.2020).
- 3.В классификатор профессий смогут внести профессию учителя христианской этики. 2011. URL: <http://prochurch.info/index.php/more/18269> (дата обращения: 11.04.2020).
- 4.ВЯЛОВ, А.А. *Мифы и реалии современных украинских христианских школ*. 2009. URL: <https://www.bw-school.com.ua/news/52> (дата обращения: 11.04.2020).
- 5.ИЩЕНКО, А. *Много пьют, курят, каждый пятый пробовал наркотик*. Зависимости украинских подростков. *Публика*. 2019. №44(985). С.2.
- 6.КЛИМЕНТ АЛЕКСАНДРИЙСКИЙ. Педагог. URL: <https://azbyka.ru/>
https://azbyka.ru/%20oteknik/Kliment_Aleksandrijskij/pedagog/
https://azbyka.ru/%20oteknik/Kliment_Aleksandrijskij/pedagog/
https://azbyka.ru/%20oteknik/Kliment_Aleksandrijskij/pedagog/
https://azbyka.ru/%20oteknik/Kliment_Aleksandrijskij/pedagog/
https://azbyka.ru/%20oteknik/Kliment_Aleksandrijskij/pedagog/
https://azbyka.ru/%20oteknik/Kliment_Aleksandrijskij/pedagog/(дата обращения: 15.04.2020).
- 7.КОМЕНСКИЙ, Я.А. Великая дидактика. URL: <http://jorigami.ru/>
http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.
http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.

["http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr."](http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.)
["http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr."](http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.)
["http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr."](http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.)
["http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr."](http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.)
["http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr."](http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.)
["http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr."](http://jorigami.ru/%20PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.) да
та обращения: 14.04.2020).

8. КОМЕНСКАЯ, Я.А. *Материнская школа, или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет.* Дидактика. URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/01_Comenius_Mother_school. (дата обращения: 14.04.2020).

9. ОРЖЕХОВЬСКА В. М. *Превентивна педагогіка: навчальний посібник.* Черкаси. Вид. Чабаненко Ю. 2007. 120 с.

10. ТРОФИМЕНКО, А.А. *Условия реализации воспитательного потенциала православной духовной музыки в общеобразовательных учебных заведениях.* 2016. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6881/1/> (дата обращения: 11.04.2020).

11. ТУРКОТ, Т.І. *Превентивне виховання дітей та учнівської молоді в руслі вимог Нової української школи.* Херсон. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2019. 150с.

12. UNICEF Ukraine: 89% школьників стикаються з булінгом. 2016. URL: <https://womo.ua/unicef-ukraine-49-shkolnikov-stalkivayutsya-s-bullingom/> (дата обращения: 13.04.2020).

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Коча Инна, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры теории
и методики дошкольного, начального образования
и языковых коммуникаций КВУЗ «Херсонская академия
непрерывного образования», Украина*

CZU: 373.013(477)

Abstract

The author considers the problems of the formation of social and healthpreserving competencies of elementary schoolchildren in the conditions of the new Ukrainian school. It is proved that the values of health, the sense of responsibility for maintaining and strengthening their health, deepening knowledge of skills of primary school students is realized through the physical, social, mental, spiritual health components. In particular, the author examined in detail the implementation of each component of health in the educational process of the new Ukrainian school. The analysis of scientific and pedagogical research to determine effective ways of forming a healthy lifestyle of younger students has been carried out.

Keywords: health, healthy lifestyle, social and health-preserving competences, the new Ukrainian school.

Современные социально-экономические преобразования, ухудшение экологической ситуации в стране, нарушение рационального соотношения между интеллектуальной и двигательной активностью приводит к негативной динамике здоровья украинской нации. Функциональные нарушения и хронические заболевания, сокращение сна и уменьшение времени пребывания на свежем воздухе, осложнения образовательных программ, повышение требований к качеству знаний соискателей образования отражается на общем состоянии здоровья учеников, особенно младших школьников. С каждым годом увеличиваются риски ухудшения физического и психологического здоровья учащихся начальной школы, что побуждает поиск и использование инновационных эффективных здоровьесберегающих подходов, форм и методов обучения.

Поэтому одной из главных задач украинской школы является воспитание компетентной личности, обладающей определенными умениями и навыками по

укреплению и сохранению здоровья, обеспечение собственного благополучия, безопасности и безопасности других лиц.

Вопросы формирования здорового образа жизни школьников отражены в исследованиях ученых В. Оржеховской, С. Свириденко, М. Солопчука, В. Сухомлинского, В. Цися (педагогические аспекты здоровьесбережения детей и молодежи); Н. Иванова, С. Кондратюк, А. Савченко (социально-педагогические факторы, отрицательно влияющие на здоровье учащихся); А. Дубогай, Т. Ермаковой, С. Закопайло, М. Зубаль, С. Моисеева (физическое воспитание школьников); В. Горашука, Ю. Мельник, В. Скумина (культура здоровья личности); Т. Волобуевой, В. Пенова (развитие валеологического образования); И. Брехмана, Т. Герлянд, С. Кондратюк (соблюдение санитарно-гигиенических требований в образовательных учреждениях); Н. Амосова, Г. Апанасенко, М. Гундарова, Ю. Лисицына (изучение здоровья с позиции медицины).

Цель статьи - осветить проблемы формирования социальной и здоровьесберегающей компетенций младших школьников.

Как свидетельствуют результаты исследований современных ученых [1; 2; 4] младший школьный возраст имеет большие резервы по формированию здорового образа жизни, так как в течение этого периода происходит активизация вступления жизненных знаний, умений и навыков, формирование ключевых и предметных компетенций.

Исследуя интегративный подход к воспитанию здорового образа жизни учащихся начальной школы С. Кондратюк определила, что именно «... с 6-9 лет закладывается будущий потенциал здоровья, так как это важнейшее время для воспитания здорового образа жизни. Дети младшего школьного возраста уже способны понимать и осознавать зависимость состояния здоровья от образа жизни» [4, с. 3].

А. Ващенко определил здоровьесберегающую компетентность, как комплекс знаний, умений, отношений и ценностей, направленных на сохранение и укрепление собственного здоровья и здоровья окружающих, на уроках и во внеурочной деятельности [1].

Согласно Государственного стандарта начального образования (2017 г.) здоровьесберегающая компетентность нацелена на «формирование здорового образа жизни и создание условий для физического и психоэмоционального развития, чрезвычайно важного для детей младшего школьного возраста» [6].

Главным заданием начального образования есть воспитание здорового ребенка, мотивированного на успешную учебу, исследовательское отношение к жизни. Поэтому школьники должны стремиться учиться из разных источников и критически оценивать информацию, ответственно относиться к себе и другим людям, осознавать себя гражданами Украины [5, с. 10].

Концепция Новой украинской школы ориентирована на то, чтобы создать такие условия, в которых будет происходить гуманизация обучения, личностно-ориентированный подход, развитие творческих способностей учащихся, психологический комфорт и социализация личности. Основная цель украинской реформы – превратить образовательное учреждение на то место, где можно будет:

- подарить ученику особое время и место в школе (объединять детей для общения, обмена мнениями, поддержки друг друга; организация «утренних встреч»);
- помочь детям почувствовать единение с группой (коллективное общение, сотрудничество);
- дать ученику «точку опоры» (помогать осознать ценности и приоритеты жизни);

- принимать решения и действовать с позиций здравого смысла;
- противостоять социальному давлению (всесторонне анализировать ситуации, взвешивать альтернативы, делать выбор и брать на себя ответственность за его последствия);
- преодолевать стрессы (научить противодействовать манипуляциям);
- показать, как можно жить в мире без насилия (учить общаться и понимать друг друга, помочь приобрести опыт мирного решения конфликтов и поиска компромиссов);
- внушать ребенку надежду (развивать навыки самооценки) [2].

В начальном звене образования социальная и здоровьесберегающая компетентности занимают важную роль, так как охватывают все составляющие здоровья: физическое, социальное, психическое и духовное.

Рассмотрим более подробно реализацию каждой составляющей здоровья в образовательном процессе Новой украинской школы.

Физическое здоровье определяется индивидуальными особенностями анатомического строения тела, осуществлением физиологических функций организма в различных условиях, генетической наследственностью, уровнем физического развития органов и систем организма.

Реализация физической составляющей здоровья в начальной школе осуществляется через:

- обновление материально-технической базы (использование личных парт согласно возрастными особенностями школьников);
- оснащение классов современным технологическим оборудованием;
- применение инновационного дидактического обеспечения, которое направлено на здоровьесбережение детей [5].

Психическое здоровье обуславливают индивидуальные особенности психических процессов и свойств человека. От них зависят индивидуальные реакции на жизненные ситуации, вероятность стрессов, аффектов.

Психическое здоровье учащихся начального звена реализуется через:

- устранение перегрузки школьников согласно психофизиологических факторов учебной деятельности;
- инклюзивное обучение детей с особыми потребностями;
- организацию обучения на интегрированной основе с преобладанием игровых приемов и методов;
- обеспечение индивидуального, деятельностного и компетентностного подходов;
- проведение психологических минуток;
- обеспечение коррекционно-реабилитационных мероприятий, дополнительных услуг психолого-педагогического сопровождения [7].

Здоровье зависит от внутреннего мира личности, формируется под влиянием составляющих духовной культуры человека: образования, науки, искусства, религии, морали, этики.

Духовная составляющая здоровья школьников обеспечивается через:

- проведение «утренних встреч»;
- введение нового подхода «педагогика партнерства» (ученик-учитель-родители);
- использование гуманно-ориентированного подхода к ребенку;

- «в центре всегда ребенок»;
- соблюдение принципа уважения к личности ученика;
- создание творческой атмосферы в классном коллективе [7].

Социальное здоровье обусловлено рядом социальных (общественных) факторов: взаимодействием индивида с социальными группами; организацией труда, отдыха, здравоохранения, безопасности и тому подобное.

Реализация социальной составляющей здоровья учащихся реализуется через:

- обеспечение успешной групповой коммуникации;
- совершенствование социальных навыков (эмпатия, толерантное отношение друг к другу);
- воспитание уважения и заботы об окружающих;
- демократические ценности основных прав человека [5].

Итак, анализ проблемы исследования показал, что формирование социальной и здоровьесберегающей компетентностей в условиях Новой украинской школы – это целенаправленный и структурированный процесс, связанный с готовностью школьника вести здоровый образ жизни в физической, психической, социальной и духовной сферах. Поэтому комплекс знаний, умений, отношений и ценностей, которые реализуются в образовательном пространстве, направлены на укрепление и сохранение здоровья младших школьников, формирование мотивации к регулярной двигательной активности и разностороннего развития личности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ВАЩЕНКО, А., ЕРМОЛОВА, М., ИВАНОВА, Л. *Физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня младшего школьника: учеб.-метод. пособие*. Камянец-Подольский, 2012. 192с.
2. ВОРОНЦОВА, Т. В., ПОНОМАРЕНКО, В. С. Учебно-методическое пособие «Новая украинская школа: методика обучения интегрированного курса «Я исследую мир» в 1-2 классах учреждений общего среднего образования на основе компетентностного подхода»: Киев. Издательство «Алатон», 2019. 128 с.
3. ГАРКУШК, С. В. *Формирование готовности будущих специалистов физического воспитания к использованию здоровьесберегающих технологий: теоретико-методический аспект*. Чернигов. 2014. 392 с.
4. КОНДРАТЮК, С. Н. *Интегративный подход к воспитанию у младших школьников здорового образа жизни: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.07* / Светлана Николаевна Кондратюк. И. о. АПН Украины. Ин-т проблем воспитания. М.: [б. в.], 2003. 20 с.
5. Новая украинская школа: руководство для учителя / Под общ. ред. Бибик Н. М. К.: ООО «Издательский дом «Плеяды», 2017. 206 с.
6. Об утверждении государственного стандарта начального образования: постановление КМУ от 21.02.2017 года. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата обращения 11.11.2019).
7. Об одобрении Концепции реализации государственной политики в сфере реформирования общего среднего образования «Новая украинская школа» на период до 2029 года: распоряжение КМУ от 14 декабря 2016 № 988-р. https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola_compressed.pdf (дата обращения 10.11.2019).

A FREIREAN RE-IMAGINING OF THE TRANSFORMATIONAL MODEL OF HUMAN RIGHTS EDUCATION

*Aldawood Danielle Marie,
Doctor of Philosophy
Arizona State University*

CZU: 37.035:341.231.14=111

Rezumat

În cadrul Educației pentru Drepturile Omului, cel mai frecvent, sunt utilizate trei tipologii de diseminare a informației despre drepturile omului. Modelul transformațional este bazat, în sens larg, pe filosofia pedagogică a lui Paulo Freire (Tibbitts, 2005), iar după cum au arătat studiile de caz, el accentuează autoreflexia, autonomia și transformarea situațiilor opresive (Lohrenscheit, 2006); totodată, în practică, modelul se abate de la pedagogia lui Freire în mod fundamental, ceea ce face modelul mai puțin eficient la depășirea oprimării, rădăcină a multor situații de violare a drepturilor omului. Totuși, prin reimaginarea Modelului Transformațional, prin evaluarea critică a studiilor de caz, utilizând modelul Freirean, se poate formula o tipologie mai eficientă care vine din partea celor asupriți și pledează pentru desființarea oprimării ca formă a violării drepturilor omului.

Cuvinte-cheie: învățare transformativă, educație pentru drepturile omului, Freire, Model Transformațional, educație

Introduction

Over the course of the past 20 years, human rights education has slowly emerged as an important component to the human rights movement as well as to the fulfillment of human rights treaty obligations. As a new field within education, educators have struggled to establish models to disseminate human rights and encourage the transformation of individuals and communities. As programs have been developed, researchers such as Felisa Tibbitts have worked to analyze the typologies that have emerged. One such typology is the Transformative Model (TM), which is most often used in programs involving groups that have endured human rights violations. This typology is focused on enabling communities to recognize the violations that have occurred and begin to formulate solutions to emerge from their oppression.

Several of the concepts fundamental to the TM can be attributed to Paulo Freire, a Brazilian educator well-known for his commitment to changing the way in which the oppressed are educated. Within his writings, in particular the *Pedagogy of the Oppressed* and the *Pedagogy of Freedom*, the concepts of the TM are more clearly articulated and defined, and they are accompanied by other concepts that are equally as important to establishing a transformative program according to Freire. Yet, the TM omits these additional key elements, and thus, is limited as to the extent it remains transformative in the Freirean sense. This paper intends to demonstrate the variance of the TM to Freire's transformational pedagogy as well as establish a set of criteria by which a program using the TM typology can be assessed to show how closely aligned it is with Freire's pedagogy. Finally, three case studies of human rights educational programs are analyzed using the criteria, and suggestions are provided that allow for a Freirean re-imagining of human rights education.

Human Rights Education Mandate

The need for human rights education (HRE) is anchored in the Universal Declaration of Human Rights (UDHR), which was established in 1948 following the atrocities of World War II. The Preamble states that, "every individual and every organ of society ... shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms". Additionally, Article 30 of the UDHR emphasizes that one of the goals of education is to strengthen respect for human rights as well as freedom.

Over the past 60 years, many other treaties and conventions including the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights, the International Covenant on Civil and Political Rights, the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, and the Convention on the Rights of the Child have addressed the need for human rights education. In 1993, the World Conference on Human Rights in Vienna once again affirmed the importance of human rights education, training and public information, declaring it "essential for the promotion and achievement of stable and harmonious relations among communities and for fostering mutual understanding, tolerance and peace". Shortly thereafter, in 1995, the United Nations Decade of Human Rights emerged from a plan of action containing five objectives: "the assessment of needs and formulation of strategies; building and strengthening human rights education programmes; developing educational material; strengthening the mass media; and the global dissemination of the Universal Declaration of Human Rights" [1, p. 2].

During the 10-year span, States made many achievements toward these objectives including international implementation of human rights education within school systems and higher education [2, p. 6] as well as training amongst justice officials (p. 7). The High Commissioner of Human Rights also acknowledged several shortcomings within the decade, one of which was the need to develop appropriate methodologies for human rights education [2, p. 8]. Upon the completion of the UN Decade for Human Rights Education, the General Assembly issued a resolution creating the World Programme for Human Rights Education, a structured four-phase program in which particular groups of people are the focus of human rights education: phase one (2005-2009) focused on educating children in primary and secondary schools; phase two (2010- 2014) focused on students in higher education institutions as well as teachers, trainers and government officials; phase three (2015- 2019) focused on media professionals and journalists. The fourth phase (2020-2024) once again focuses on youth, emphasizing " education and training in equality, human rights and non-discrimination, and inclusion and respect for diversity with the aim of building inclusive and peaceful societies" [3]. Through these UN initiatives and the actions of governmental bodies, nongovernmental organizations, and academics [4, p.108], human rights education has gained prominence within many educational contexts as well as amongst civil servants, government officials, and law enforcement agencies.

Regardless of the context in which human rights education is being implemented, there are two main goals for learners: learning *about* human rights and/or learning *for* human rights [5, p.176]. When students learn *about* human rights, the emphasis is on the international declarations, treaties, and conventions that have been established to protect their rights. Learning *for* human rights moves the students toward empowerment and becoming an active participant in securing rights for themselves and others [5, p.177]. Additional common goals include changes to one's attitude or emotions [6, p. 483].

Despite the commonality of goals amongst HRE programs, there is no clear consensus as to how HRE should be defined; thus, the definitions of HRE provided by those responsible for creating HRE programs vary [4, p.107]. Yet, the content for learners within a human rights program generally focuses on the following three areas: understanding the content of human rights documents, especially the rights and duties contained within; identifying human rights violations; and engaging in behaviors that help prevent and eliminate further abuses and violations [4, p.178].

According to Tibbetts, five models are used to evaluate the successfulness of these HRE programs. *Goal-oriented evaluations* focus on participants' progress learning about human rights and the successfulness of various educational innovations in helping them to do so. *Decision-oriented evaluations* focus on participants' ability to make good choices when confronted with a human rights-infused situation. *Transactional evaluations* focus on the values and processes of the program. Goal-free evaluations focus on understanding the impact of HRE outside of the program's objectives. Finally, *adversary evaluations* result in competing analyses of a program's successfulness based upon interpretations of the program's values [7, p. 4].

Over the past 60 years, human rights education has progressed as a field in part due to many treaties and conventions but also due to the establishment of programs designed to put knowledge of human rights into the hands of community members who could further disseminate this knowledge. HRE is not clearly defined, but strides have been made to clarify common goals, content areas, and means of evaluation within HRE programs. Thus, HRE is not without its complexities but continues to spread through the efforts of NGOs and governments across the world.

Human Rights Typologies

Many models for HRE have emerged since the World Conference on Human Rights in Vienna, each one specifying a different approach to achieving particular outcomes and goals. Bajaj explains that common distinguishing factors between the models often include content and participants' level of engagement in their learning [6, p.485]. However, in examining the construction of programs for human rights education, three main typologies have emerged [8, p.163], and a brief overview of each follows.

Values and Awareness Model

The first typology is the Values and Awareness Model, which takes a philosophical-historical approach to learning. The programs are generally implemented in schools or programs established for the general public with the purpose of conveying information about human rights and with the hope that learners will incorporate human rights values into their value schema. Engagement is the pedagogical strategy of choice; for, the greater the number of people engaged with and in support of human rights, the greater the chances are that the increase in public support will impact government choices towards the protection and enforcement of human rights [8, p.163]. This model is not overly concerned with the concept of empowerment nor does it explicitly avoid the purposeful transfer of knowledge without critical consciousness of human rights [8, p.164].

Accountability Model

The second typology is the Accountability Model, which takes a legal/political approach to learning [8, p.165]. Most often, professionals who are already involved in human rights issues such as lawyers and advocates as well as doctors and journalists are the recipients of HRE via this model. Through trainings and workshops, these groups of people are instructed on the topics of human rights law, leadership, and how to develop alliances [8, p.165]. The expectation is that those engaged in this model of HRE will take their knowledge and directly apply it to the work they are already involved in. This model is not particularly concerned with changing the learner, but instead, with ensuring that the learner understands well the laws and means of ensuring government accountability that are available [8, p.166].

Transformational Model

The Transformational Model is the final typology within HRE and the focus of this paper. This model utilizes a psychological-sociological approach to learning mainly with vulnerable populations and victims of human rights abuses [8, p. 166] although the model has gained some popularity within school systems. The focus of this model is, as its name suggests, transformation of both individuals as well as communities through empowerment. A combination of critical thinking, self-reflection and community discussions are the primary pedagogical choices as personal experiences with human rights violations position the learner “to recognize and protect their own rights and those of their primary reference group” [8, p.167], resulting in the anticipated transformation. More than the other models, the transformational model encourages a greater level of engagement with human rights and the fight for justice [9, p.486].

Linking the Transformational Model and Paulo Freire

Paulo Freire’s work and pedagogical theories have long been strongly linked to human rights education [4] [10]. Concepts, often brought to their fullness by Freire such as participation, empowerment [11], dialogic learning, emancipatory learning, and critical pedagogy are found extensively throughout HRE literature. In many HRE programs, where the goal is learning for human rights, a particularly strong emphasis has been placed upon the concepts of empowerment and transformation [8] [12]. These programs are generally most closely aligned with the TM, as such concepts are foundational to its goals [13] more so than the goals of the Values and Awareness Model or the Accountability Model.

As previously stated, the Transformational Model, according to Tibbetts aims to empower, heal and transform both individuals and communities that it assumes have encountered or experienced violations of human rights [8, p.162]. For Freire, transformation of an oppressed community comes about through dialogue and the development of a critical consciousness that recognizes oppression and produces an empowered community. Other critical theorists including Adorno, Horkheimer, Marcuse and Habermas have also surmised that the oppressed can only experience freedom from their oppression if they are empowered to transform their current situation on their own. However, it is Freire who establishes the link between personal transformation and societal transformation through critical reflection and conscientization [13, p.3].

Furthermore, the TM takes from Freire the concepts of problem posing, community participation, and dialogue. One of the foremost roles of the educator, according to Freire, is to engage learners in problem-posing rather than simply transferring information (otherwise known as using a banking form of education). Problem-posing involves the examination of reality as a social-historical construction in which oppressive conditions can be changed [14, p.69,73]. Learners are asked to consider the conditions producing oppression and pose those problems to the community. Community participation is necessary for the liberation of individuals for “no one liberates himself by his own efforts alone” [14, p.53]. Dialogue between both community members and educators allow for solutions to emerge. Reflective dialogical participation of the community is what allows for the revelation of liberatory solutions to oppression [14, p.52].

Deviation of the Transformational Model from Freire’s Pedagogy

Unfortunately, despite the clear linkages between Freire’s transformational pedagogy and the Transformational Model, it is also clear that the model lacks clear resonance with other key concepts of Freire’s pedagogy. Three major concepts emerge when reading Freire’s *Pedagogy of*

the Oppressed and *Pedagogy of Freedom*, and each concept contains fundamental elements that are not found within the TM. These elements, when taken together, provide criteria for establishing the extent to which a human rights program remains transformative in the Freirean sense. Case studies of transformational human rights programs measured against the criteria reveal that these programs are often misaligned with Freire's pedagogy, and thus, are not truly Freirean. Recommendations as to how these programs can be more closely aligned also clearly emerge through careful analysis of the criteria.

Freire's Transformational Pedagogy

A reading of Freire's *Pedagogy of the Oppressed* and *Pedagogy of Freedom* reveals three fundamental concepts for educators wishing to put Freire's pedagogical framework into practice: (1) educators must have a clear understanding of their role as well as the role of education for the oppressed; (2) the conscientization of learners is imperative if transformative learning is to occur; and (3) educators must very conscientiously include oppressors. From these concepts, I have developed criteria for establishing the extent to which a HRE program aligns with Freire's transformational pedagogy. This form of evaluation differs significantly from the current models of evaluation previously mentioned due to its conceptual specificity but can provide HRE practitioners with clear guidelines as they develop future programs.

The Role of Education and the Educator

Criterion # 1: *Education must be understood to be a political. It is gnostic and directive; thus, it is political.*

Criterion # 2: *Problem-solving education rather than banking education must be used.*

Criterion # 3: *Educators need to be willing to take the role of learners and understand they cannot free students from oppression.*

A fundamental tenet for Freire is an understanding that education is political and never neutral [15, p.67]. It is political because it has a gnostic character that involves the giving of achievement directives [15, p.67,100]. These directives are normally intended to reproduce the dominant ideology, but for Freire, the directives ought to require the interrogation of these ideologies and question their reproduction [15, p.91]. Real interrogation involves students acting as both teacher and learner; it requires students to think critically rather than mindlessly accept and consume the ideas of the teacher or the curriculum. Interrogation requires the absence of banking education.

For Freire, education can either liberate the oppressed or help to maintain the status quo by reproducing dominant ideology. Maintenance of the status quo is linked to the way in which educators engage learners. Freire speaks of a student-teacher contradiction that must be overcome [14, p.72] because educators use a banking form of education in which learners are seen as receptacles that need to be filled with the knowledge that educators have [14, p.72]. No thought is given to the knowledge that learners already hold; instead, they are seen as ignorant and unknowing [14, p.72]. Freire argues for a new engagement between learner and educator in which both are seen as learners and as teachers. In this way, both develop a more critical consciousness that rejects the maintenance of the status quo that seeks to preserve the interests of the oppressors [14, p.73]. Freire states, "To resolve the teacher-student contradiction, to exchange the role of depositor...for the role of student...would be to undermine the power of oppression and serve the cause of liberation" [14, p.75]. Educators, like oppressors, can neither liberate or free others from their oppression nor can they think for their students or insist they believe as they do [14, p.77]. An educator, to be effective, must instead engage students in

critical reflection and problem posing, for the banking model will never lead to transformation or liberation [14, p.79].

One specific way in which teachers can resolve the teacher-student contradiction is to encourage dialogue. Dialogue, between learners and learners as well as learners and teachers, can open the door to problem posing, which can then lead to the altering of reality through problem solving. However, true dialogue has specific requirements that must be met in order for students to be receptive and for dialogue to be fruitful. First, love is the prerequisite to and the foundation of dialogue [14, p.89]. Second, humility is necessary, because without it, the parties will fail to acknowledge their ignorance [14, p.90]. Third, only faith in humankind will allow for the establishment of the trust needed to dialogue rather than manipulate [14, p.91]. Fourth, hope is necessary to dialogue, for without it, problem solving will not occur [14, p.91]. Finally, dialogue without critical thinking will only result in further internalization of the oppressors' ideology [14, p.92]. Educators must facilitate dialogue of this kind in order that oppressed students engage in true education [14, p.93], which allows them to recognize their domination and dehumanization and choose to liberate themselves.

The educator must also acknowledge and help learners understand that they are historical beings in the process of becoming who exist in a temporary reality that can be altered [14, p.85]. But to do that, the past has to be problematized. It has to be seen through a lens that finds fault in the behavior of the oppressors and the treatment of the oppressed. Students need to be encouraged to view the past critically and not see the future as a necessary perpetuation of today [15, p.102]. Importantly, students also need teachers to help them understand that they are not to blame for their temporary reality; that through no fault of their own have they been mired in such oppression. Both students and teachers need to be cognizant "that the role of the dominant ideology is to inculcate in the oppressed a sense of blame and culpability about their situation of oppression" [15, p.78]. Thus, the role of the teacher is significant and never neutral, and Freire writes extensively in *Pedagogy of Freedom* of key characteristics he believes teachers must embody in order to best engage with students' movement out of oppression.

Educators need to respect the inherent dignity of their students. Their autonomy and ability to make decisions by themselves and for themselves has to be respected. Students are capable of thinking for themselves and teachers need to accept their beliefs and decisions [15, p.59]. Educators also need to be willing to accept that what they know to be true isn't always, that they may have incorrect information, and that being open to skepticism is indicative of being a critical epistemologist [15, p.62]. Likewise, teachers should not be fearful of disclosing their lack of knowledge to students [15, p.65]. Acknowledging that expertise is never complete does not dispel an educator's authority. Furthermore, teachers need to maintain curiosity about what is unknown to them [15, p.79] and to make clear to students that reality is always changing and what is known is never static [15, p.66]. Other important characteristics Freire mentions include self-confidence, professional competence, and generosity [15, p.85] as well as commitment to students and ending oppression [15, p.89]. While the place of educators is not on the front lines of the fight out of oppression, their role is still significant and can do much to either maintain oppression or to encourage students in their quest to change reality.

The TM as a typology of human rights education does concern itself with some of the same central components of education that Freire discusses yet the key characteristics of educators are completely absent. Concepts such as critical thinking, self-reflection, and dialogue are stressed in the model. However, the rules of engagement with all three are unspecified and without the

clarity that Freire's pedagogy demands. Methodology, in general, has not been clearly articulated for any of the typologies and is seen as an area for improvement within the field of HRE [10, p.21]. The TM doesn't speak to the issue of banking education nor caution educators against the modeling of it. If HRE program educators do not have a clear understanding of what banking education is and alternative ways to educate, true liberation cannot take place. Efforts by educators to engage learners in self-reflection, dialogue and critical thinking are also ineffective if learners lack the understanding that their reality is temporary and able to be changed. A major role of the educator, undisclosed by the TM, is to reveal that temporality. Finally, dialogue, as previously established, is a necessary part of the educational process, and it has prerequisites as well as other requirements that must be followed during any dialogue. Educators who unaware of the prerequisites and requirements risk engaging students in dialogue that will not lead to problem solving, transformation and liberation.

Conscientization

Criterion # 4: *Learners must be engaged in self-reflection, dialogue, and praxis as a part of conscientization.*

Dehumanization is part of the process of power maintenance for the oppressors [14, p.44]. Dehumanization involves the objectification of the oppressed [14, p.57, 64] and allows for violence against them [14, p.55]. So that, rather than being subjects as the oppressor are, they are delegated to "Other", an object that is dependent upon the oppressors [14, p.57]. Through prescription, the oppressed adapt to their dependence and adopt the belief that "to be, is to be like, and to be like, is to be like the oppressor" [14, p.48]. Thus, the oppressed maintain an existential duality – they are themselves, but they are also the "oppressor whose image they have internalized" [14, p.61]. Self-depreciation is a primary component of the internalized view that they are "sick, lazy, and unproductive" [14, p.63], which exacerbates their dehumanization and dependence.

Part of overcoming their dependence and duality is the necessary act of the oppressed recognizing their dependence as well as seeing their situation as limiting but not unchangeable [14, p.49]. Conscientization is the process by which one becomes critically conscious of reality through self-reflection as well as by taking action. For Freire, conscientization is a human necessity [15, p.55] that he calls for not because it is a remedy to oppression but because it allows the oppressed to understand the ways in which their oppression is manifested and their reason for existence [15, p.55]. Conscientization is a necessary step to envisioning a new reality where the oppressed are not dehumanized and are free from dependence on their oppressors.

Conscientization emerges in part through praxis, or the process of acting, reflecting and acting, and also through self-reflection and dialogue [15, p.52]. In the educational context, self-reflection and dialogue need to be prompted and encouraged by teachers. Speaking and listening along with disciplined silence amongst teachers and students provides for truly dialogical communication [15, p.105]. As students begin to consider how they have been dehumanized and manipulated into dependence, the anticipated response is the denunciation of their dehumanization and the development of a new reality. A likely next step among students is praxis, which may take the form of rebellion by the oppressed. This process is necessary for it is only the oppressed that can take actions that will lead to their humanization and their freedom [15, p.65]. The process is also necessary to free their oppressors. For the oppressors, who by dominating and dehumanizing, have fallen into the trap of believing that "to be" is "to have" [15, p.58] have also dehumanized themselves [15, p.56]. However, the humanity of the oppressors

can also be restored, but this can only happen when and if the oppressed fight for their humanity and in turn take away the power of the oppressors. It is only the oppressed that have the ability to free themselves as well as those who have oppressed them [15, p.56].

Conscientization, while not referred to as such in the Transformational Model, is present. The model emphasizes critical self-reflection, dialogue, and action resulting in transformation of individuals and communities. Yet, the interconnection between the three is unclear as is the role of the educator. Additionally, while the Transformational Model recognizes the presence of oppressor and oppressed, the relationship is not clearly defined, and the process of dehumanization and its connection to dependence is not articulated. This is problematic in that transformation, according to Freire, can only come about when the oppressed recognize their dependence and engage in problem solving to overcome the dehumanization that causes the dependence. Additionally, the Transformational Model addresses transformation as an act by and for the oppressed individual and community; it fails to emphasize the need for the transformation of the oppressor, and it does not acknowledge the power of the oppressed to humanize the oppressor.

Involvement of oppressors

Criterion # 5: *If oppressors are involved with the human rights program, their engagement needs to be limited to acting with the oppressed and not for the oppressed*

Criterion # 6: *There must be a clear understanding on the part of both educators and students that only the oppressed can liberate themselves from oppression.*

As mentioned above, any attempt to overcome oppression must be led by the oppressed. The oppressor cannot free the oppressed nor can they free themselves ([15, p.56] for “only power that springs from the weakness of the oppressed will be sufficiently strong to free both” [15, p.44]. Importantly, overcoming oppression should not entail oppressing those who had engaged in oppression [15, p.44]. Yet, this is a major difficulty, for the oppressed have only had the model of the oppressor to look to – their model of humanity can only be found in the oppressors [15, p.45]. Therefore, liberation and the humanization of both oppressed and oppressor are painful processes [15, p.49]. Even so, there are those from the oppressor class that may wish to play a role in liberation. Solidarity with the oppressed means that the oppressor does not fight *for* but fights *with* the oppressed to transform reality, which is, in actuality, an act of love [15, p.50]. Those who wish to support those who have been oppressed cannot take it upon themselves to speak for or in place of the oppressed. They can only speak and think with the oppressed [15, p.67]. They must extend acts of love with true generosity that demonstrates liberation is needed for all. Those desiring to overcome their oppressor nature must be careful that they extend true generous and not falsely charitable acts to the oppressed, for false charity only maintains oppressors’ power [15, p.45].

The TM does not speak to Freire’s concern over the involvement of anyone but the oppressed in acts of transformation. It does not explicitly elucidate his tenet that only the oppressed can liberate themselves. It does not clarify the roles available to oppressors who wish to be involved in HRE programs. When oppressors do attempt to become involved in the liberation of the oppressed, false generosity is often an issue. Consciously or subconsciously, oppressors often believe that the oppressed remain in their subordinate position because they are incompetent, lazy, and ungrateful, in spite of the generosity of the oppressors [15, p.59]. Thus, the TM does not appropriately consider the impact that allowing an oppressor to participate in an HRE program can have on the program’s effectiveness to achieve its goal of transformation

[15, p.60]. Another problem stems from the allowance of oppressors to exert power over how transformation ought to be executed [15, p.60]. Because of the long-term role maintenance in which the oppressed defer to the 'expertise' of the oppressors, it is feasible and likely that when the oppressors engage in an HRE program, their attempts to help in liberation only result in the reintegration of old oppressive roles [15, p.61].

Summarization of Criteria for Assessing a Human Rights Program as Freire

1. Education must be understood to be a political. It is gnostic and directive; thus, it is political.
2. Problem-solving education rather than banking education must be used.
3. Educators need to be willing to take the role of learners and understand they cannot free students from oppression.
4. Learners must be engaged in self-reflection, dialogue, and praxis as a part of conscientization.
5. If oppressors are involved with the human rights program, their engagement needs to be limited to acting with the oppressed and not for the oppressed.
6. There must be a clear understanding on the part of both educators and students that only the oppressed can liberate themselves from oppression.

Analysis of Case Studies

The following case studies from the Dominican Republic, India, and Ghana exemplify HRE programs based upon, to greater and lesser extents, the Transformative Model. All of the HRE programs were developed for vulnerable communities, victims of human rights abuses, or schools. Each program's pedagogy involved critical thinking, self-reflection, and discussion amongst participants. Finally, within each HRE program, a main goal of the program was transformation at the individual and/or community level. In the case studies to follow, the goals, methods, and outcomes are outlined followed by an analysis of the HRE program's ability to meet the established criteria.

Case Study 1: Dominican Republic [9]

Study: Human rights education and student self-conception in the Dominican Republic.

Goals: Transforming students' attitudes, behaviors and knowledge regarding human rights.

Methods: In 2001, researchers conducted a three-month study with eighth graders from the same community in a slum area of the Dominican Republic human rights. A control and experimental group were used and pre- and post- tests measured changes. The experimental group's teacher was provided with a one-day training session and 25 lessons, which were to be covered over the course of three months. Each of the lessons took between 60 and 90 minutes to complete and the content focused on:

- 1) police brutality and extra-judicial executions
- 2) discrimination against and illegal deportations of Haitian immigrants and Dominicans of Haitian descent
- 3) low wages, poor working conditions and use of child labor in free trade zones
- 4) physical violence against women [9, p.28].

Researchers examined the findings of local and international human rights bodies working on human rights issues in the Dominican when choosing the topics and designing the curriculum, aiming to address issues of greatest concern locally.

Outcomes: Ultimately, the majority of the students had a greater sense of agency and felt better equipped to intervene when they saw human rights violations occurring. In other findings, researchers determined that in order to be most effective, human rights teachers needed to have comprehensive training on the “origin, specifics, and nature of human rights principles [9, p.32].” Furthermore, students need to be encouraged to develop a critical consciousness in order for empowerment to result in a liberated mind. The study pointed toward the need for dialogue between teachers and students to produce a critical consciousness.

The extent to which the HRE program is aligned with the Freirean model: Whether or not education was understood to be political is unknown. However, the Freirean hope would be that during the 1-day training given to teachers they would be encouraged to look at the school system as a political system that serves the interests of certain groups and not necessarily those of the children. At best, the course training would ask the teacher to reflect upon his or her role within the system. Nothing indicates that the curriculum or the teachers allowed for role reversal in the classroom with teachers taking the role of learner and students taking ownership of their knowledge and their ability to overcome their own oppression. It is also not indicated whether or not the lesson plans designed by the researchers were intended to result in problem-solving education or banking education. Given the positive outcomes, it is likely that banking education was not used, but that cannot be conclusively determined. Further, it is not known if students were encouraged to find solutions to the human rights problems most frequently encountered but the stated goals did not include the formation of solutions.

Again, the lesson plans are not outlined, thus it is unknown if students were able to self-reflect, engage in dialogue or put into practice what they learned. In this particular case it is the teachers who may or may not be a part of the oppressor group, and it is unknown if any of these teachers were. However, regardless, it would have been optimal for part of the one-day training to include training on the appropriate role of a teacher as a human rights educator. Finally, the outcomes show that the majority of students’ sense of agency increased, which may point to students understanding that they can and need to be active in their own liberation from human rights violations.

Case Study 2: India [16]

Study: From “time pass” to transformative force: School-based human rights education in Tamil Nadu, India

Goals: To determine the extent to which school course content was impactful and whether the content had a transformative impact on the lives of students.

Methods: In Tamil Nadu, India, human rights education is implemented at the school level through in and out of school programs as well as through textbooks. This study examined and analyzed the observations and findings of the Institute of Human Rights Education (IHRE), which conducted research in 24 schools in Tamil Nadu. The IHRE has developed a three-year course on human rights that it has been able to offer to students in 3500 schools [16, p.3]. The IHRE’s school course involves teacher training that focuses on convincing teachers of the importance of human rights and garnering their support. Teachers have use of a textbook for their lessons, which includes stories, participatory activities and discussion questions. Student and teachers that participated in the course were observed and interviewed with some participating in focus groups.

Outcomes: Amongst both students and teachers, the majority found the course to be impactful in that content knowledge increased, and students, in particular, felt that the course had

transformatively influenced their lives [16, p.4]. Bajaj noted that students noticed the course had impacted them in four areas: “(1) intervening in situations of abuse; (2) reporting or threatening to report abuse; (3) spreading awareness of human rights; (4) attitudinal and behavioral shifts at home or in school that were more aligned with human rights learning” [16, p.4]. Students felt that their ability to effect change was greatly connected to the teacher’s interest in the topic and also the teacher’s support of students taking action. Conversely, it was recorded that in some schools very little transformative impact had occurred and students indicated it was due in part to a lack of interest among the teachers. Ultimately, teacher buy-in to the course greatly influenced whether students felt it was impactful or transformative.

The extent to which the HRE program is aligned with the Freirean model: In this case study it is unknown if teachers had an understanding of the politicized nature of the school system or if that is a part of the training that they receive. In this case it would seem that the textbook provided to teachers allowed for problem solving education by providing students with participatory activities and questions for discussion. However, the provision of these materials does not guarantee that they teachers used them. As indicated in the outcomes, it seems that some students found their HRE teachers to be uninterested in the materials and would have been less likely to take a problem-solving approach to the course. There is no indication from the study that the educators involved took on the role of learner allowing the students to demonstrate their knowledge, however, it is not improbable. Additionally, it is hoped but unknown if teachers, in their training, were encouraged to help students realize their agency in overcoming oppressive human rights violations. Students report that they felt the course had transformatively influenced their lives and they were able to name the ways in which they are now able to engage with human rights education. How this transformation came about can only be hypothesized about due to lack of information in the study. While self-reflection and dialogue could have occurred through the activities in the textbook, praxis is a complete unknown. Just as with the study in the Dominican Republic, it is possible that some of the teachers could have also been oppressors. In the case of those students who felt that teachers’ lack of interest in the course influenced their own ability to effect change, the teachers’ behavior could be understood to reflect their oppressive nature or their disbelief that the oppressed can free themselves.

Case Study 3: Ghana [17]

Study: African Human Rights Education Micro-Projects in Ghana: An Impact Assessment Case Study.

Goals: To increase awareness and understanding of human rights and how human rights instruments can be used to transform and improve people’s lives.

Methods: In Ghana, Amnesty International and the UK Department of International Development teamed up to create the Africa Human Rights Education Project (AHRE) which was a four year endeavor to “increase awareness and understanding of human rights and how human rights instruments can be used to improve people’s lives” [17, p.6]. AHRE sought to provide locals with pertinent and pioneering HRE projects in their areas. The study, which was conducted by Amnesty, focused on two micro projects that had come out of AHRE. One of the projects focused on endorsing the rights of women and girls while the other project worked to improve the education of female children by including child rights education in a school.

Outcomes: Regarding the first project, two main actions were engaged in: “lobbying of traditional leaders through engagement meetings and community sensitization through community durbars and focus group discussions” [17, p.17]. These two actions resulted in

several key changes for women in Ghana. The societal attitude towards women changed, there was a decrease in domestic violence, women felt more confident and participated more often in community meetings, there was an increase in the number of children attending schools, and women gained more access to land. Amnesty found that these key changes were attributable to community ownership of the project as well as the objective attempt to improve male-female communication [17, p.20].

With regard to the second project of improving the education of girls, there were also key changes. Researchers found that the retention of girls in school had increased and that girls were remaining in school even when they had to repeat a course, which previously was a major reason why girls dropped out. Parents became more involved in their children's school performance. Children are enrolling in and attending school more often even during harvesting season. Finally, children indicated that they felt more confident and aware of their rights and human rights more generally. These changes were mostly attributed to sensitization of schools, students, teachers, and the community of the problems and challenges that children, particularly female children, face in the community, which lead them to leave school or not attend school at all.

Amnesty did note that there are areas of the projects in need of improvement. The projects were noted to be initially "top-down" because the projects were designed prior to finding partners in the community. However, positively, locals were allowed to choose the theme of their micro-project allowing for some involvement. The other area of improvement identified by Amnesty with regard to both projects also pertained to participation. The organization determined that more care needed to be taken to include all social groups of the community – specifically marginalized groups- and that more attention needed to be given to who was not participating and why they were not.

The extent to which the HRE program is aligned with the Freirean model: Based upon the actions of AHRE to accomplish the two micro projects, it would seem that the researchers had a clear understanding that education is political for they both sought out community leaders as well as the oppressed community members to reach with HRE. It is unclear of how the HRE training took place, but based upon the outcomes and the community nature of the micro projects it is more likely than not that AHRE used problem solving methodology rather than the banking methodology of education concerning the first micro-project. There is not enough information available to determine if the second micro-project focused on problem-solving education methodologies. Similarly, it is not certain whether the educators were willing to take on the role of learner in the process engaging the community in either of the projects.

What is clear is that learners engaged in the first micro-project in self- reflection and dialogue and praxis because durbars and group discussions took place. Again, while students were clearly impacted by the action of the second micro-project, it is not clear whether self-reflection, dialogue or praxis took place. It seems more likely that the parents of the school children underwent conscientization. With regard to oppressors being part of the process, it is possible that they were but none of the research points to who may have been or what role they may have taken upon themselves in relation to liberation. Finally, while action was taken by most of the micro project participants positively impacting their or their families' lives, it is not apparent whether the principle the oppressed leading their liberation was present.

A Freirean Re-imagining of the Case Study HRE Programs

Each of the case studies had as a goal societal transformation, which aligned the HRE program as a Transformational Model of HRE. While each of the HRE programs met some of

the criteria for establishing a Freirean model of transformation, none of them, based upon the available information, could be said to have met all the criteria. So what would a Freirean HRE program look like if it were to meet all the criteria?

HRE like all education is political and as such educators need to be careful that they not establish programs that align with anti-human rights ideologies or gloss over rights due to government, donor, or organizational pressure. Understanding the politicized nature of HRE also means that HRE ideologies need to be interrogated and their reproduction questioned. HRE programs ought to be centralized conceptually that power to overcome human rights abuses and violations comes from the oppressed. Additionally, HRE programs ought to encourage participants to envision their conceptualization of human rights as well as envision and put into practice their best solutions to the human rights issues that they face. Programs that use banking education do not take into consideration that not all human rights issues can be solved or resolved in the same way. Nor do they always take into account cultural, social, political or economic factors that may impede a participant's understanding of human rights or the ways to see them fulfilled. HRE educators also need to be willing to interact and collaborate with participants. Recognition of participants' autonomy and ability to think for themselves are vital as is educators' acceptance that their knowledge may not be infallible, especially contextually. In two of the case studies, the HRE program seemed to attempt to engage participants in conscientization. Efforts were made to employ them in self-reflection and dialogue and to apply what they had learned, discussed, and envisioned. Conscientization is a vital part of HRE for transformative learning. Without the application of self-reflection and dialogue in the form of praxis, a participant will only learn *about* human rights rather than learning *for* human rights.

A Freirean model of HRE also needs to evaluate the role of oppressors, human rights violators, and non-supporters of human rights in the program. Freire supports the inclusion of these people within educational programs but does not support their over-involvement. Oppressors and others should not act for or on behalf of the oppressed. Those not fully in support of human rights, violators, and oppressors ought to be limited to acting with the oppressed, allowing them to take the lead in their own liberation. In the context of HRE, violations and abuses are often enabled because people are ignorant or unwilling to examine their complicity in human rights abuses. Thus, it becomes inappropriate for these people to monopolize others' liberation. Ultimately, true liberation from human rights abuses can only come at the hands of those who suffer them. Human rights educators must keep in mind that they may aid in that liberation but cannot bring it about by their own actions or efforts.

Conclusions

Freire's pedagogy is undoubtedly linked to the Transformational Model of HRE. A close analysis of his books *Pedagogy of the Oppressed* and *Pedagogy of Freedom*, revealed criteria that are relevant for assessing the extent to which a HRE program remains Freirean in the transformative sense. Yet, as the case studies showed, the criteria are not always fully met in HRE programs that aim at transformation. As a result, these programs cannot be considered truly Freirean.

Human rights abuses and violations oppress those who experience them. HRE programs utilizing the TM seek to transform individuals and communities by teaching *for* human rights. Their goals extend beyond teaching what human rights are to helping bring about a lived reality wherein they are experienced. However, when a HRE program fails to understand that education is always political, banking education doesn't work, teachers sometimes need to be learners,

conscientization is necessary, and liberation can only come about by the actions of the oppressed, it not only deviates from Freire's pedagogy but leaves itself open to failure of its objectives. Future HRE programs seeking to transform lives and communities may better serve participants by using the criteria established in this paper to assess their alignment with Freire's pedagogy.

BIBLIOGRAPHY

1. United Nations, Office of the High Commissioner, *Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004*, A/51/506/Add.1 (12 December 1996), available from [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/PlanofActionfortheUnitedNationsDecadeforHumanRightsEducation,1995-2004\(1996\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/PlanofActionfortheUnitedNationsDecadeforHumanRightsEducation,1995-2004(1996).aspx)
2. Office of the United Nations, High Commissioner for Human Rights, *Annual Report 2004*, available from <https://www.ohchr.org/Documents/AboutUs/annualreport2004.pdf>
3. United Nations, Office of the High Commissioner, *World Programme for Human Rights Education*, available from <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>
4. FLOWERS, N. What is human rights education. *A Survey of Human Rights Education*. 2003, p. 107–118.
5. LOHRENSCHEIT, C. International Approaches in Human Rights Education. *International Review of Education*. 2002, 48(3), p. 173–185. doi:10.1023/A:1020386216811
6. BAJAJ, M. Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. *Human Rights Quarterly*. 2011, 33(2), p. 481–508. doi:10.1353/hrq.2011.0019
7. TIBBITTS, F. Evaluation in the Human Rights Education Field: Getting Started. HREA, 1997. Retrieved from <http://www.hrea.org/pubs/EvaluationGuide/content.html>
8. TIBBITTS, F. Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education*. 2002, 48(3), p. 159–171. doi:10.1023/A:1020338300881
9. BAJAJ, M. Human rights education and student self-conception in the Dominican Republic. *Journal of Peace Education*. 2004, 1(1), p. 21–36. doi:10.1080/1740020032000178285
10. TIBBITTS, F. & KIRCHSCHLAEGER, P.G. Perspectives of Research on Human Rights Education. *Journal of Human Rights Education*. 2010, 2(1). Retrieved from http://www.hrea.org/erc/Library/display_doc.php?url=http%3A%2F%2Fwww.hrea.org%2FTibbitts-Kirchschlaeger_HREResearch.pdf&external=N
11. LOHRENSCHEIT, C. Dialogue and Dignity - Linking Human Rights Education with Paulo Freire's Education of Liberation. *Journal of Social Science Education*. 2006, 5(1), p. 126–134.
12. LOHRENSCHEIT, C. International Approaches in Human Rights Education. *International Review of Education*. 2002, 48(3), p. 173–185. doi:10.1023/A:1020386216811
13. TIBBITTS, F. Transformative learning and human rights education: Taking a closer look. *Intercultural Education*. 2005, 16(2), p. 107-113.
14. FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: Continuum, 2000. ISBN 9780826412768.
15. FREIRE, P. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Freedom*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1998. ISBN 9780847690473.
16. BAJAJ, M. (2012). From "Time Pass" to Transformative Force: School-Based Human Rights Education in Tamil Nadu, India. *International Journal of Educational Development*. 2012, 32(1), p. 72–80.
17. Amnesty International. *African Human Rights Education Micro-Projects in Ghana: An Impact Assessment Case Study*. Amnesty International, 2011. Retrieved from http://africa-hre.org/eng/images/stories/reports-and-docs/reports/Ghana_HRE_Impact_Assessment_case_study.pdf

FAȚA ȘI REVERSUL CUVÂNTULUI ÎN RACCONTI ROMANI DE ALBERTO MORAVIA

*Melniciuc Radu, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 821.131.1.09

Abstract

The present study aims at elucidating a series of aspects of the stylistics of neorealism in the collection of stories *Racconti romani* by the prose writer Alberto Moravia. Beyond the dry, sober, seemingly superficial style of the stories, beyond the immediate and discreet narration, the prose writer's word is often imposed by its "reverse", it is shown to be available for multiple interpretations, fertile ground for "intellectual complicity" with the reader. The prose writer's logos evoke implicit comments, ironies, double interpretations, discreet allegories, sarcasm or playful strategies, reversals of expectations.

Keywords: intellectual complicity, ludic, neorealism, critical realism, word reverse.

Opera lui Alberto Moravia, nume de referință în proza italiană a secolului 20, este pusă de exegeți sub semnul „realismului critic”[4] sau eidetic [2]. Tema centrală a întregii sale creații a fost definită reușit de Toni Ermano și Eugenio Ragni drept cea a „iremediabilei distanțe între individ și realitate, din care derivă o alienată imposibilitate de a se realiza și un inert abandon fluxului vieții”.(trad. n.) [3, 778] Autor cu vocația narațiunii obiective, Moravia face parte din categoria prozatorilor ce pun limba în serviciul unui conținut concret, al unei observații atente, imparțiale, al venei fabulatorii. Altfel fie spus, el nu urmează cuvintele, ci “cazurile” vieții, fapte, personaje, întâmplări, medii și condiții obiective. Narațiunea sa este, de obicei, una imediată și discretă, el preferând să stea în umbră ca autor, dând întâietate personajelor, făcând din acestea, într-un fel sau altul, centrul scrierii. Ca romancier, Moravia refuză implicarea, participarea afectivă și stilistică. Stilul sec, tăios, sobru este unicul posibil pentru postura romancierului de observator rece al realității. Faptul dat îi permite criticului V. Amoroso să vorbească de o “lingua asetica”. [1, 202] Fidel tradiției realismului, preferă co-participării calde consemnarea crudă, seacă chiar a realității, a vieții în cele mai diverse aspecte ale sale (continuând astfel, în culegerile sale de povestiri, într-o manieră modernă, experiența decameronică). Se pare totuși că pregătirea intelectuală îi dă adesea imboldul de a nu privi logos-ul ca pe un simplu instrument al narațiunii. Dacă participarea „caldă” prin actul povestirii este nepermisă, autorului îi rămâne opțiunea “complicității intelectuale” cu cititorul. Aceasta se poate realiza pe teritoriul logos-ului personajelor, adică în acea zonă a discursului care, dincolo de ariditatea sa, permite coabitarea interpretativă a emițătorului și destinatarului. În perimetrul literaturii realiste, tehnica cea mai fertilă – lucru ce poate fi verificat și în cazul altor mari prozatori (Verga, Pirandello, Balzac), - este comentariul implicit sau implicațiile ludice realizate prin discursul personajului însuși. Limba prozei moraviene se dovedește a fi săracă din punct de vedere sintactic, retoric, una bazată pe elemente esențiale, pe descrieri realiste, echidistante; *Povestirile romane* însă sunt bogate în întâmplări picante, scene, cazuri ale vieții, dialoguri și personaje.

Deși succesul editorial al lui Alberto Moravia e datorat în primul rând romanelor sale, autorul a experimentat și proza scurtă, cu rezultate demne de toată atenția. Trebuie să observăm că în povestirile sale prozatorul se manifestă adesea eterogen, parcurgând mai multe etape, de la povestirea neorealistică la nuvela suprarealistă sau cu elemente alegorico-fantastice, de la filonul comic și satiric la cel autobiografic. Moravia nu renunță însă niciodată la abordarea esențialmente realistă a existenței și a omului. În studiul de față vom face o analiză a povestirilor din culegerea *Racconti romani* (1954). Narațiunile volumului prezintă caleidoscopul urban al Romei anilor ‘40- ‘50 ai secolului trecut, cu o largă paletă a tipurilor umane. Soluția narativă aplicată aici de Moravia este realismul povestirii la persoana întâi. Fiind lipsit de

posibilitatea intervenției nemijlocite, a comentariului, a descrierii din perspectivă multiplă sau subiectivă (care să abandoneze optica și perspectiva unică a personajului-narator), prozatorului nu-i rămâne decât posibilitatea și, cu siguranță, plăcerea surprinderii „comediei umane”, a farselor vieții (situaționale și verbale).

Logos-ul este unul aparent de suprafață, rudimentar și arid, cu elemente dialectale adaptate, de cele mai multe ori elementar, asemeni personajelor și reacțiilor acestora. Există însă un revers al acestuia pe care autorul ni-l propune, fără ostentație însă, lăsând cititorului libertatea de a-l descoperi. Reversul rezultă dintr-o serie de tehnici narative sau modalități stilistice, esențiale fiind:

1. realismul ludicului verbal, care se manifestă pe mai multe planuri: planul naratorului, al dialogului, cel al raportului titlu – text;
2. jocul perspectivelor (perspectiva personajelor; perspectiva situațională; perspectiva lexico-semantică).

Adesea orizontul (sau orizonturile) de așteptare sunt punctul de plecare pentru farse, paradoxuri, ironii sau sarcasmuri, răsturnări de situații, cazuri, manifestări sau reacții grotești. Povestirea *Il Pensatore* prezintă, în spatele cazului unui tânăr chelner, emanciparea evolutivă a *cuvântului*, jocul între *fața* și *reversul* acestuia. Angajatul perfect al restaurantului (tocmai pentru că este inert și tace, adică refuză perceperea critică a stării de fapt și transformarea acesteia în vorbire), se pomenește la un moment dat că, involuntar, reacționează mental la realitatea din fața sa (clientul). Din acel moment gândul, nevăzut și inconsistent, se manifestă tot mai pregnant ca un punct de plecare al *cuvântului*, ca un stimul al acestuia. *Fața* logos-ului este actul verbal (searbăd, sec, mecanic), în timp ce *reversul* ia forma gândurilor. Totodată acesta din urmă este natura adevărată dar inhibată a individului, atitudinea ascunsă în spatele *feței* (non atitudinea). E completarea imperceptibilă a unei aparente, purtătorul esenței. Urmează apoi “emanciparea” gândului, ieșirea sa din umbra, scoaterea “măștii”. Într-un final gândul își depășește condiția latentă, transformându-se definitiv în cuvânt. Evoluția dată echivalează cu nașterea capacității de a observa existența și oamenii, de a le nota incongruențele; e inevitabilă acum configurarea atitudinii (sarcastică, ironică, zemflemitoare). Cu cât mai mult evoluează, cu atât mai mult vorbirea are ca destinatar emitentul însuși. *Reversul* *cuvântului* devine reflexiv și se impune în raport cu *fața*. Actul verbal devine componentă a conștiinței de sine și a demnității, iese de sub controlul conveniențelor, al “măștii”, al *feței*. Chelnerul perfect nu mai există (pentru că nu mai acceptă nediferențiat convențiile sociale) și își pierde locul de muncă. Respectiva istorie-confidență impune, printr-o fină alegorie, cu mijloace narative realiste, tema dublului aspect al *cuvântului*, asociată temeii mai largi a distanței între individ și realitate.

Alteori descoperirea laturei ascunse a *cuvântului* duce la trezirea conștiinței (*L'incosciente*, *La parola mamma*). Protagonistul celei de-a doua povestiri, Lopresto, narează la distanță temporală cum a încercat la un moment dat să profite, prin înșelăciune, de sufletul bun al unui avocat și să-l convingă să-l ajute cu niște bani. Pentru realizarea acestui plan perfid se folosește de un anume Stefanini, un coate-goale care însă este „o bună peniță” și scrie pentru Lopresto o scrisoare menită să înmoaie inima binefăcătorului. Falsa epistolă se pretinde a fi din partea unui nenorocit ce nu mai are surse de existență și, pe lângă aceasta, este nevoit să aibă grijă de mama bolnavă. Stefanini pune pe hârtie o adevărată „bijuterie”, insistând, cu o intuiție de adevărat scriitor, pe cuvântul „mamma”, unul cu ecou în sufletul oamenilor. Doar că, atunci când protagonistul se decide să folosească scrisoarea în cazul unui anumit avocat Zampichelli, căruia de ceva timp îi murise mama, lucrurile decurg altfel decât le preconizase. Avocatul cunoaște deja

scenariul, pentru că fusese vizitat anterior de Stefanini, (ultimul hotărâse și el să se folosească de trucul cu scrisoarea). Astfel încât Zampichelli dejoacă ușor planurile lui Lopresto. Dialogul între cei doi este regizat de autor într-un mod “avocătesc”, finalitatea acestuia fiind cunoașterea adevărului. Logos-ul dorit a fi un instrument al înșelăciunii devine capcană chiar pentru vânătorul de chilipiruri. „Câștigul” final al escrocului este o lecție de moralitate, aventura verbală eșuată a acestuia declanșând resorturile conștiinței.

Sub un alt aspect, cel al relației autor – cititor, povestirea stă sub semnul invitației de a descoperi valorile secrete ale cuvântului. Logosul – capcană, dincolo de aparențele sale (rigiditate, elementaritate, austeritate, etc.), este „piatra de încercare” a cititorului, portița dincolo de care acesta are revelația orizonturilor neașteptate ale realismului narativ. Titlul altei povestiri, *Il provino*, implică o polisemie a termenului ce corespunde, în plan comportamental, duplicității personajelor. Jocul de măști al protagoniștilor are ca rezultat o farsă reciprocă, prezența iterativă a cuvântului *provino* fiind cheia stilistică a ludicului narațiunii.

Alteori cuvântul declarativ, de fațadă, care însă sună frumos și în care ai plăcerea să crezi, se relevă a fi, la un moment dat, doar un paravan subțire cu aspect nobil (*Amicizia*). Conștiința protagonistului, labilă, slabă, nu e decât o autoamăgire, o pseudo-conștiință; cuvântul (aparența) prin care conștiința se manifestă nu rezistă în fața esenței (realitatea dură a existenței, a instinctelor primare). Pe de altă parte, logos-ul femeii e insinuant, ludic, un labirint în care cuvântul își pierde falsele conotații sociale și morale; e o suită de măști, substrat al instinctualului masculin, un vierme care roade fundamentul aparent solid al declarațiilor și concepțiilor morale ale personajului - narator.

Și-n povestirea *Gli amici senza soldi* cuvântul “amici” se impune ca unul farsă, batjocoritor, demitizant, inutil. Protagonistul se întreabă (după ce, rând pe rând, cei pe care-i considera prieteni refuză să-i întindă o mână de ajutor) de ce oare l-au inventat oamenii, dacă oricum e o realitate inexistentă?

Mai întotdeauna logos-ul se dovedește a fi de nestapânit, imprevizibil, formă sau instrument al ironiei sorții pe care nu știm să o citim, să o descifram. *Impataccato* este povestea șmecherului care cade pradă propriilor cuvinte false, propriului joc verbal și atitudinal; escrocul devine, culmea ironiei, jertva unei escrocherii!

În narațiunea *Mario* cuvântul sub formă de bârfă circulă din gură în gură denaturând realitatea, dând naștere geloziei, furiei, incurcăturii și unor gesturi sau interpretări nedorite de protagonist. Logos-ul întoarce spatele realității datorită personajelor feminine, răutăcioase, îndrăgostite, răzbunătoare, bârfitoare.

În povestirea *Occhialli* titlul vine să pună în prim plan jocul aparentelor și esenței; alteori titlurile se prezintă ca un comentariu-farsă (*I gioelli*, *Prepotente per forza* ecc.). Realitatea refuză parcă să se conformeze felului în care o percep naratorii (și, implicit, lectorii care își asumă optica naratorului), ea se impune ocolind logica percepțiilor, a moralității tradiționale, a convențiilor, a valorilor sociale. Cuvântul care încearcă să o evoce, să o surprindă în esența ei, „eșuează” sau e nevoit și el să se manifeste ambiguu, polivalent. Neorealismul, de fapt, persiflează canoanele realismului clasic. Dincolo de elementele obișnuite ale prozei realiste (banalul, cotidianul, rutina, tipologiile umane) există mereu loc pentru neașteptat, surpriză, exagerat, atipic, pentru evoluții deviate ș. a. Fața și reversul cuvântului în povestirile lui Alberto Moravia cu siguranță sunt o modalitate de reflectare a crizei conștiinței moderne, dincolo de o bogată prezentare a tipologiei umane.

Bibliografie:

1. AMORUSO V. *Le contraddizioni della realtà*, Edizione Dedalo, 1968.
2. Cfr. Debenedetti Giacomo, *Pasternak e Moravia* (1961), în *Il romanzo del Novecento*, Garzanti, Milano, 1976, 757 p.
3. ERMANO T., RAGNI E., *Il realismo di uno scrittore scomodo: Alberto Moravia*. În: *Storia della letteratura italiana. Diretta da Enrico Malato. Vol. IX Il Novecento. Partea II Il secondo Novecento*. Il Sole 24 Ore, Milano 2005, 1582 p.
4. Cfr. SANGUINETI E., *Alberto Moravia*, Mursia, Milano, 1962, 150 p.

PROBLEM-BASED LEARNING: BENEFITS AND CHALLENGES FOR LEARNERS IN THE ESP CLASSROOM

*Duhlicher Olga, PhD, Associate Professor
Ministry of Education, Culture and Research,
The Directorate for Research and Innovation Policies
Moldova State University*

CZU: 378.147.88:811.111

Rezumat

Învățarea bazată pe probleme (eng. problem-based learning) este un proces activ și interactiv, care dezvoltă studenților o mentalitate activă de învățare, ei fiind mai implicați în acest proces. Folosind învățarea bazată pe probleme, studenții își pot îmbunătăți abilitățile de rezolvare a problemelor, abilitățile de cercetare, abilitățile de învățare autodirijată și abilitățile sociale. Învățarea bazată pe probleme este eficientă pentru realizarea cursurilor de limbă engleză pentru studenți prin faptul că este implicată interacțiunea dintre studenți și un efort de înțelegere comună a unei probleme, participanții având un obiectiv comun și responsabilități comune și pentru că învățarea este un proces activ în care elevii își pot construi sau reconstrui propriile rețele de cunoștințe, într-un context dat de problemă. Acest articol își propune să studieze beneficiile, caracteristicile învățării bazate pe probleme și provocările în utilizarea PBL în clasele cu predarea limbii engleze de specialitate.

Cuvinte-cheie: învățarea bazată pe probleme, limba engleză pentru scopuri specifice, predare, abordare, probleme.

In the new orientations of education, the aspect of the interaction of the teacher with the student is a fundamental one. Also, as a consequence of the development of industrial society into the information society the teacher-centred learning environment was replaced by the learner-centred environment, in which the process of learning and not the product is emphasised. In this context, the need for a learner-centred educational system is evident, focusing on the level of development of its potential, applying appropriate techniques, strategies and approaches.

Analysing the techniques, strategies and methods used by the teachers to teach English for Specific Purposes to learners and in order to avoid passive learning, rote memorisation, poor learning strategies, and the translation of course materials into learners' mother tongue in order to learn English, the possibility of using and implementing Problem-Based Learning (PBL) methodology to teach English for Specific Purposes is considered. In this way, the present paper examines whether PBL is compatible with language teaching and determines the benefits that this methodology can bring to ESP and to the learners.

To start with, it is required to understand what Problem-based learning (PBL) represents. In this way, M. Savin-Baden and C.H. Major explain that PBL is a learner-centred cognitive approach to learning that is based on solving problems and which aims at teaching both knowledge and skills. [3].

D. Boud and G. Feletti stated that Problem based learning is an approach to structuring the curriculum which involves confronting students with problems from practice which provide a stimulus for learning [1].

PBL is also defined as "linking theoretical knowledge to practical application through the use of collaborative groups in which students are responsible for deciding what is to be learned" [6, p.348].

J. Moore mentions that PBL involves students exploring challenging, open-ended problems in small collaborative seminar groups where the lecturers take on the role as facilitators of learning [9].

L. Torp and S. Sage consider PBL as a focused, experiential learning organised around investigation and resolution of messy and real-world problems. Teachers use real-world problems as they coach learning through probing, questioning, and challenging students' thinking. PBL confronts students with a messy, ill-structured situation in which they assume the role of the stakeholder or "owner" of the situation. They identify the real problem and learn whatever is necessary to arrive at a viable solution through investigation. Additionally, students assume increasing responsibility for their learning, which increases their motivation and feelings of accomplishment, establishing a pattern to enable them to become successful life-long learners [4].

Collaboration is particularly useful when students seek to understand a complex problem, and the contributions of different students in terms of expertise and experience are integrated and valued. Hence, a student becomes an active learner, problem solver, and team player [17].

Problem Based Learning (PBL) which is a learning method based on the principle of using real-world problems as a starting point for the acquisition and integration of new knowledge appears to be a suitable approach or an alternative method to be implemented in the English language classroom in universities to enhance the teaching and learning of English [8].

The PBL method helps to create meaningful activities. When students work on solving problem cases or situations, the activities involved tend to trigger motivation and engagement [5]. Moreover, the problem solving process in PBL requires students to look for materials and to constantly relate what they read to what to do with the information [4]. This enables the students to integrate content knowledge with their knowledge of English.

As stated by J. Larsson, students in PBL classrooms improve in their social skills as they have more opportunities to practise using the language for authentic communication. Besides, students gain a deeper understanding when the vocabulary is encountered in real-world situations [14]. Thus, in order to effectively implement PBL, educators must learn to change roles as well as guide students through the learning process [12].

PBL not only enhances students' language proficiency through lots of language production opportunities, it also promotes various non-linguistic skills such as leadership skills, collaborative skills, critical thinking skills and problem-solving skills which would prepare students for future employment [10].

Furthermore, it is important to mention the benefits of PBL and to begin with, we state that PBL supports active learning. Therefore, in PBL, learners are engaged in learning. Unlike traditional approaches in which the student's role is limited to answering given questions, in PBL students are cognitively engaged in learning through a problem scenario. Thus, Problem-based learning is an active learning method based on the use of ill structured problems (i.e. not all the information is given) as a stimulus for learning [11]. In PBL, students have the opportunity to develop skills in reasoning and self-directed learning [13]. C.E. Hmelo-Silver declared that in PBL, students' learning centres on a complex problem that does not have a single answer [7, p.238]. As opposed to other methods of teaching in which the outcomes of students' activities are assessed as right or wrong, problems in PBL have no single answers.

Moreover, in PBL, the students explore the knowledge they need and are trained to become responsible for their learning. Unlike traditional methodologies, in PBL, students are active

learners who develop various learning strategies: cognitive, social, and affective. In PBL, students have no choice, but to develop responsibility, as they have to find themselves the information they need. They learn with the group during the tutorial and individually while looking for the information. They work in and outside the classroom. Just like in real life, they live with this problem until it is solved.

Additionally, in PBL students work in teams. M. Savin-Badin and C.H. Major explained that the word team implies that students are committed, cooperative, and dedicated to achieve a common purpose. The team in PBL is well organized. Also, students in small teams explore a problem situation, and, through this exploration, are expected to examine the gaps in their own knowledge and skills in order to decide what information they need to acquire in order to resolve or manage the situation that they were presented with [3].

Moreover, PBL learners develop more professional skills that are crucial for success in the workplace. In PBL, students learn when previous knowledge is activated, knowledge gaps are identified and new knowledge is accommodated, and, therefore, constructed. Students explore knowledge themselves in a meaningful way, bring information they have found to class, share it with their peers, and negotiate meaning. It allows them to process information as they are working with it at a very deep level. Also, students develop “problem solving skills” through exposure to real life problems similar to those they will encounter in their future field of work. At the same time, students work in teams and this helps everyone to work in a more open environment, encouraging communication and learning and getting things done in the most efficient manner [16, p. 558].

Besides, in PBL, many of the teacher’s traditional tasks are delegated to the learner and the teacher acts as a facilitator; s/he is no longer the source of information or the only decision-maker. C.E. Hmelo-Silver affirmed that, in PBL, the teacher/facilitator is an expert learner, able to model good strategies for learning and thinking, rather than an expert in the content itself. The facilitator scaffolds student learning through modelling and coaching, primarily through the use of questioning strategies. The author explained that the role of scaffolding is graded according to students’ experience. The more experienced they become, the less scaffolding they have. The facilitator has also to monitor the group process and encourage all team members to actively take part. S/he also has to induce students to assess their peers’ work and their own work [7, p. 245].

Also, this methodology enhances students’ autonomous learning and they become responsible for their own learning. Students develop the strategies and skills that make them life-long learners. The students who practice PBL will overcome the problem of learners’ dependency on teachers and passive learning.

In addition, we would like to mention that PBL focuses on students’ needs and intrinsic interest and develops intrinsic motivation as well. Promoting intrinsic interest will contribute to a more engaged, motivated, learning experience for students.

Another benefit is that PBL provides learners with the context needed to learn in a meaningful way, encourages co-operative learning, allows meaning negotiation, increases students’ motivation, and gives them the opportunity to agree and disagree. In a word, it provides all the conditions for language learning to take place at best. In addition, learners need to learn the language in the context of the field of their work and studies, and in PBL students have to work on a case that comes from similar situations that they would meet in their workplace or studies.

Here we can mention that enhancing students’ motivation plays a positive role on students’ learning. This is based on the effect of learners’ freedom to work on something they personally planned and thought was interesting, as opposed to being told what information to bring to class, read, and write.

On the other hand, PBL can be very challenging to implement, as it requires a lot of planning and hard work. The time needed for teacher planning, supervision and advice to learners is much greater than that required in conventional teaching. Also, teachers have to sacrifice their own free time to satisfy students' needs.

Another challenge faced when using this methodology is that, students are unable to differentiate between what might be important for them to learn. In this method, the student determines what he needs to know. Although the teacher may have considerable responsibility, in the beginning by providing the student with the necessary experience and guidance, it is expected that the student will eventually take full responsibility for his own learning.

Also, the most difficult challenge to overcome is that the teacher has to change the role from his/her traditional role and to act more of a facilitator instead. This role is critical, as the facilitator must continually monitor the discussion, selecting and implementing appropriate strategies as needed. As students become more experienced with PBL, facilitators can fade their scaffolding until finally the learners adopt much of their questioning role. Student learning occurs as students collaboratively engage in constructive processing. The dilemma for the facilitator is to provide affordances for this constructive processing [13, p. 23].

In addition, PBL can be very challenging as the students are supposed to take over many roles from the teacher. They engage in co-teaching with their peers and they are expected to have their own input and contribute to the lesson.

Another issue can appear concerning the assessment applied when evaluating learners. Students actively take part in assessments, whether self-assessment or the assessment of their peers. M. Savin-Badin recommended that the students get involved in the assessment process and learn how to perform evaluation and he states that one way of doing this, is to ask students to develop their own marking criteria, because they will then understand what the process of grading involves [2, p.111].

One of the problems which can appear with PBL in language teaching is that students tend to use their mother tongue, especially when they share the same language. In this respect, the teachers and the students have to do their best, so that the students do not lose the chance to communicate in the target language, and, therefore, miss the linguistic objective.

J. Mathews-Aydinli discussed two other problems: 1) students' inadequate linguistic level to cope with a problem can hinder the process, which he suggested could be sorted out through placing stronger and weaker students in the same group and pre-teaching some of the vocabulary necessary for the problem, and 2) students' interactions might be affected by the presence of the tutor [15, p. 5].

Another challenge is the uneven distribution and sharing of work among group members. Some learners are responsible, while others do not dedicate their time to learning or are passive learners. Some group members also do not show due respect to others. Students are of mixed abilities, and maintaining group motivation is indeed a challenge. Some students do not deliver what is expected of them, there is this academic and also language gap between them.

Another very important aspect to mention is the range of topics from the curriculum that needs to be covered. Compared to the traditional approach, PBL takes up a lot of time, which results in fewer topics being covered over a given period of time. The students need longer time to solve each given problems, unless the teacher wants to provide them with the solutions.

Another concern is the significance and relevance of the problem created or presented to the students referring to their field of study. In order to overcome the uncertainty and to ensure that the lesson plan match with what is intended, the teacher has to consult and discuss the topic with other English language teachers. At the same time, the teacher can train and prepare the

students for PBL. Designing good PBL questions is of great importance too, because the right questions can motivate students to learn.

In conclusion, it must be mentioned that the challenges we face nowadays and the requirements of the society make teachers use different and diverse means of teaching and teaching methodologies. PBL has proved to be a successful tool to a great extent, since it has a lot of benefits such as classroom interaction in language learning, raising student motivation, promoting learner autonomy, transforming the passively gained knowledge into an active one. In order to achieve these benefits, teachers must ensure that students understand the principles behind problem-based learning and recognize that they are participating in an effective learning process, even if it is unfamiliar to them. Apart from that, in order to overcome the challenges, teachers need support from their school/university, teachers and learners. Furthermore, the goals and benefits of PBL have to be communicated and understood by all interested people to motivate them to move towards a common goal.

BIBLIOGRAPHY

1. BOUD, D.; FELETTI, G. *The Challenge of Problem-Based Learning*, London, Kogan Page. 1991.
2. SAVIN-BADEN, M. *Facilitating Problem-Based Learning Illuminating Perspectives*. Berkshire, England. SRHE and Open University Press, 2003.
3. SAVIN-BADEN, M.; MAJOR C. H. *Foundations of Problem-Based Learning*. Berkshire, England. SRHE and Open University Press (Second edition), 2011.
4. TORP, L.; SAGE, S. *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12 education*. Second Edition, Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.
5. BOSUWON, T.; WOODROW, L. *Developing a Problem-Based Course Based on Needs Analysis to Enhance English Reading Ability of Thai Undergraduate Students*. *RELC Journal*, 40–64, 2009.
6. COCKRELL, K. S.; CAPLOW, J. A. H.; DONALDSON, J. F. *A Context for Learning: Collaborative Groups in the Problem-Based Learning Environment*”, *The Review of Higher Education*, 23 (3), 2000, pp. 347-363.
7. HMELO-SILVER, C. E. *Problem-based learning: What and how do students learn?* *Educational Psychology Review*, 16(3) 235–266, 2004.
8. LEGG, M. *From question to answer: The genre of the problem-based learning tutorial at the University of Hong Kong*. *English for Specific Purposes*, 26: p. 344–367, 2007.
9. MOORE, J. *An exploration of lecturer as facilitator within the context of problem-based learning*”, in *Nurse Education Today*, 29 (2), 2009, pp. 150-156.
10. SUNGUR, S.; TEKKAYA, C. *Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning*. *Journal of Educational Research*, 99 (5), 307–317, 2006.
11. BARROWS, H.S. *Is it truly possible to have such a thing as dPBL?* in *Distance Education*, 23(1), 119-122, 2000. Web. 14 April 2020 <<https://doi.org/10.1080/01587910220124026>> ISSN0158-7919
12. [ERTMER, P. A.; SIMONS, K. D. \(2006\). *Jumping the PBL implementation hurdle: Supporting the efforts of K-12 teachers*. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 1\(1\), p. 40–54. Web. 14 April 2020, <<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1005>>](#)
13. HMELO-SILVER, C. E.; BARROWS, H. S. *Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator*. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006. Web. 14 April 2020 <<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004>>
14. LARSSON, J. *Problem-based learning: A possible approach to language education*. Polonian Institute, Jagiellonian University, 2001. Web. 14 April 2020, <https://www.researchgate.net/publication/286947340_Problem-based_Learning_in_English_for_a_Second_Language_Classroom_Students'_Perspectives>
15. MATHEWS-AYDINLI, J. *Problem-based learning and adult English language learners*. Centre for Adult English Language Acquisition, Centre for Applied Linguistics, 2007. Web. 14 April 2020, <<http://www.cal.org/adultesl/pdfs/problem-based-learning-and-adult-english-language-learners.pdf>>
16. [NORMAN, G. R.; SCHMIDT, H. G. *The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence*. *Academic Medicine*, 67 \(9\), 557-565, 1992. Web. 14 April 2020, <\[https://www.unige.ch/medecine/udrem/files/5414/2678/6043/norman_schmidt.pdf\]\(https://www.unige.ch/medecine/udrem/files/5414/2678/6043/norman_schmidt.pdf\)>](#)
17. ZIMMERMAN, B. J. *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70, 2002, Web. 14 April 2020, <http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2>

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ADULȚI UTILIZÂND ÎNVĂȚAREA LA DISTANȚĂ

*Sîrghi Angela, lector univ.,,
Institutul de Formare Continuă,
Drd., USM*

CZU: 37.016:811.111:004.9

Abstract

The importance of using distance learning for developing knowledge, skills and competences in English Language teaching in contemporary educational process is reported in the article. In this connection the great attention is focused on radical changes in English Language teaching methodology. With the development of online education the relationships between the lecturers and the students alter and become more open and cooperating, because the students get more involved, interested and motivated in learning foreign languages.

Keywords: distance learning, E-learning technology, English Language Teaching (ELT), Communicative competence, digital resources, adult students.

Introducere

În prezent suntem martori a mai multor abordări ale procesului de învățare atât în țară, cât și peste hotare, menționându-se importanța și necesitatea satisfacerii cerințelor populației pentru o educație accesibilă și calitativă, prin integrarea realizărilor științifico-tehnice. Reforma sferei științifice și stimularea activității inovatoare ca surse cheie de creștere economică stabilă sunt direct asociate cu introducerea TIC (de asemenea, învățământul la distanță sau educație la distanță) în procesul academic. În prezent atestăm un număr foarte mare de resurse digitale ce prezintă utilitate în procesul educațional și contribuie la sporirea performanței procesului de învățare și predare.

Oportunitățile oferite de TIC afectează în mod direct procesul de educație, de exemplu în cadrul unui curs on-line un profesor poate avea în clasa virtuală câteva mii de studenți în comparație cu 20, 50 sau 200 de formabili prezenți în sala de clasă tradițională. Astfel dezvoltarea noilor tehnologii informaționale și implementarea acestora în procesul educațional pentru transferul de cunoștințe și competențe, a devenit o parte integrantă și indispensabilă în procesul de învățământ [1].

Dezvoltarea competenței lingvistice în limba engleză la adulți utilizând învățarea la distanță

Învățarea limbilor străine ca componentă a umanizării învățământul universitar și postuniversitar are o importanță deosebită, deoarece contribuie la dezvoltarea viziunii coerente asupra lumii, a educației valorilor, la construirea de conexiuni comunicative, relații și înțelegere reciprocă între diferiți oameni, națiuni și culturi. TIC joacă un rol deosebit în acest proces. Tehnologiile informaționale schimbă spațiul social și cel de comunicare și creează noi condiții pentru dezvoltarea dialogului euristic. Un rol deosebit este acordat comunicării pe internet (Web-forum, conferințe audio-video, chat, blog, email, partajare online de fișiere, tablă interactivă etc.), care sporesc interacțiunea cognitiv-comunicativă. Internetul oferă oportunități reale de simulare a instruirii și a mediului informațional, cu anumite legături și relații de comunicare formate ce pot fi aplicate în procesul predării limbilor străine. Desigur, comunicarea on-line nu poate înlocui comunicarea directă sau față în față, dar, în același timp, tehnologiile moderne completează în mod semnificativ procesul educațional tradițional, transferând-ul în spațiul virtual [2].

E-learning-ul, unul dintre domeniile de predare a limbilor străine, continuă să intereseze atât profesorii cât și formabilii implicați în procesul de predare și învățare. Proiectarea cursului de predare - învățare la distanță se bazează, de obicei, pe contexte de predare a limbii străine,

folosind webinare, videoconferințe, videoclipuri, scripturi audio, forumuri, diagrame, platforme on-line, testare on-line, manuale și table interactive[1].

Instrumentele digitale aplicate în procesul de învățare la distanță sunt împărțite în două categorii:

- ✓ instrumente de învățare sincronă: webinar, videoconferințe, chat-uri, platforme on-line, table interactive;
- ✓ instrumente de învățare asincronă: e-mail, bloguri, forumuri, podcast-uri video și audio, testare on-line.

Webinarul este considerat un instrument interactiv ce poate fi atribuit ambelor categorii: învățare electronică sincronă și asincronă. În cazul participării formabililor la webinarul online, ascultând prelegerea profesorului în timp real și adresându-i o întrebare prin chat, avem de-a face cu instruire sincronă. Dacă înregistrarea webinarului a fost descărcată de pe site cu ceva timp în urmă, în acest caz folosim webinarul ca instrument digital pentru instruire on-line asincronă. Astfel webinarile sunt foarte convenabile, deoarece formabilii se pot înregistra și participa la webinar în timp real, iar dacă nu reușesc atunci pot urmări înregistrarea.

Video comunicarea este în măsură de a oferi formabililor șansa de a avea o comunicare reală în limba engleză și de a crea activități motivaționale pentru învățarea limbii străine. Cu toate acestea, pentru a asigura o conversație video eficientă în procesul instruire, este insuficient să vezi și să auzi doar un singur interlocutor sau partener. Este necesară organizarea de conferințe video între mai mulți participanți, asigurând schimbul și transmiterea de informații suplimentare (prezentări, documente, imagini video de pe camere suplimentare, discuții cu participanții etc.). În asemenea condiții, fiecare participant are posibilitatea de a-și formula propria opinie, a asculta opinia altora și să compare diferite punctele de vedere.

În cadrul comunicării virtuale, ce are un caracter intercultural, profesorul ar trebui să țină cont, cu siguranță, de specificul mijloacelor și resurselor lingvistice, regulile de interacțiune, pentru a evita ambiguitatea și neînțelegerea. Totodată profesorul se confruntă cu sarcini metodologice și didactice care vizează optimizarea procesului de comunicare ce este determinat de capacitatea de a dialoga cu interlocutorii, de a-și formula gândurile, de a defini sarcinile, de a evita ambiguitatea mesajelor etc. [4].

Este bine știut că dicționarele tipărite pe hârtie prezintă o metodă tradițională de studiu. Dimpotrivă, dicționarele electronice se caracterizează prin actualizări frecvente și disponibilitatea versiunilor pentru o gamă largă de utilizatori. Prin urmare, dicționarele electronice pot fi considerate lexicografii actuale ce pot simplifica învățarea limbii străine. Analizând rezultatele unui studiu referitor la implementarea dicționarilor electronice în procesul de învățare, s-a constatat că formabilii preferă să folosească dicționarele electronice. Totuși, trebuie de menționat că anume calitatea traducerii unui text original din limba străină este scăzută și nu corespunde standardelor de traducere. De aceea, este necesar de a elabora un set de exerciții specifice care vor facilita dobândirea abilităților necesare pentru utilizarea corectă a dicționarilor electronice.

Pe lângă dicționarele electronice, studenții au acces la un număr mare de dicționare tradiționale în format electronic, de exemplu Longman, Cambridge University Press, McMillan. Dicționarul McMillan are un potențial enorm, oferind cuvântul în sine, transcrierea, definiția și exemplele de utilizare ale acestuia; fiecare cuvânt este exprimat de vorbitorii americani și britanici [7]. Dicționarul Longman prezintă, în sine, o metodă mai eficientă pentru studierea vocabularului și a materialului gramatical. Materialul lexical este prezentat cu ilustrații ce conțin

comentarii și ajută la crearea imaginilor vizuale, astfel vocabularul este asimilat mai bine. Introducerea materialului gramatical este facilitată de utilizarea de filme animate care demonstrează utilizarea construcției gramaticale și oferă o bază solidă pentru însușirea modelelor gramaticale. De asemenea, Dicționarul Longman conține teste gramaticale care includ toate secțiunile de gramatică ale versiunilor electronice a testelor internaționale TOEFL (Test of English for Foreign Learners) și TOEIC (Test of English for International Communication). Aceste teste includ secțiuni pentru testarea competenței lingvistice ale limbii engleze așa ca audierea, vorbirea, scrierea și înțelegerea textului scris, iar programul oferă rezultatele și recomandările necesare [5].

Astfel dicționarele în format electronic pot fi utilizate activ și eficient, servind drept un instrument digital de învățare asincronă on-line [6].

În prezent, blogurile sunt utilizate pe scară largă în procesul de predare. Un blog este o discuție sau un site informațional publicat pe World Wide Web format din „postări” afișate de obicei în ordine cronologică inversă.

Blogul personal permite fiecărui formabil să aibă propriul său jurnal web pentru a-și face postările. Aceste bloguri sunt vizibile pentru întreaga clasă sau doar pentru profesor, iar vizitatorii pot crea postări sau pot lăsa comentarii. Blogul de grup (*de ex.* Padlet, Google Classroom) este un spațiu de colaborare în care formabilii și tutorii pot împărtăși idei în timp ce discută un subiect comun. De asemenea acest spațiu virtual poate servi drept o platformă comună pentru postarea sarcinilor pentru studenți și pentru oferirea feedbackului.

Modul de comunicare asincron permite utilizatorilor să se implice într-un dialog, forum sau discuții în orice moment convenabil, indiferent de timp sau de locația lor. Totodată, trebuie de menționat că există numeroase avantaje și dezavantaje în utilizarea instrumentelor digitale de învățare sincronă și asincronă [3].

Avantajele utilizării instrumentelor digitale de învățare sincronă on-line:

- susținerea contactelor față în față cu formabilii;
- eficientizarea procesului de luare a deciziilor;
- oferirea senzației de contact vocal direct în cadrul cursurilor de învățare la distanță;
- păstrarea spontaneității și fluenței discursului similar celui din mediul real;
- oferirea unui feedback instantaneu din partea profesorului și a formabililor în regim real;
- cooperare și contact între formabilii ce participă la curs.

Avantajele utilizării instrumentelor digitale de învățare asincronă on-line:

- oferirea timpului necesar de a lua decizia potrivită și de a indica răspunsul corect;
- posibilitatea de a participa la procesul de comunicare în orice moment;
- viteza vorbirii poate fi modificată și formabilii cu diferite abilități lingvistice pot fi implicați cu ușurință în procesul de studii;
- participanții la formare nu depind de timp, loc și programul de lucru;
- comunicarea în scris ar putea oferi un anumit confort participanților la formare.

Dezavantajele utilizării instrumentelor digitale de învățare sincronă on-line:

- timpul de comunicare este limitat, nefiind de ajuns pentru reflecție;
- problema planificării programului de studiu poate apărea pentru persoanele din diferite zone de timp sau pentru cei care sunt ocupați la locul de muncă;
- lipsa de suport tehnic (hardware) și softul adecvat pentru utilizarea instrumentelor digitale.

Dezavantajele utilizării instrumentelor digitale de învățare asincronă on-line:

- participanții se confruntă cu lipsa de contact personal și comunicare verbală;
- e nevoie de mai mult timp pentru luarea deciziilor în grup;
- feedbackul poate fi oferit sau primit cu întârziere de câteva ore sau zile [1].

Concluzii: Stilurile de învățare ale formabililor adulți vor fi influențate de componența lor genetică, experiența anterioară de învățare și comunicare, tehnologii, cultura și societatea în care trăiesc. Tehnologiile informaționale și de comunicare moderne au un efect pozitiv asupra procesului academic și extind în mare măsură oportunitățile de învățare prin oferirea materialelor didactice vizuale, demonstrative, ce sunt ușor de înțeles și de perceput.

Odată cu apariția educației online, relația dintre profesor și formabil poate fi modificată radical, deoarece studenții se implică în procesul de învățare și devin mai interesați, motivați și responsabili pentru obținerea performanțelor. Utilizarea TIC contribuie eficient la formarea competenței de comunicare și interculturale.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBEANU, G. GHERASIM, Z. ANDRONIE, M. Tehnologii de comunicație, multimedia și e-learning în educație, Note de curs, Biblioteca virtuală a Universității Spiru Haret. 2014
2. BĂLAN, R., CEHAN. A. *In-service distance Training Course for Teachers of English*. Iași: Polirom, 2003. 350 p. ISBN: 973-681-308-8
3. BRUT, M. *Instrumente pentru e-learning: ghidul informatic al profesorului modern*. Iași: Polirom, 2006 disponibil la <http://www.elearning.ro/mihaela-brut-instrumente-pentru-e-learning-ghidul-informatic-al-profesorului-modern>
4. DOFF, A. *Teach English: A training course for teachers*. Cambridge University Press, 2012.144 p. ISBN: 978-0-521-34864-5
5. <https://www.ldoceonline.com/>
6. <https://www.cambridge.org/>
7. <https://www.macmillandictionary.com/>

CREATING A COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING ENVIRONMENT FOR IMPROVING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

*Mardari Alina, university lecturer,
"Ion Creangă" SPU*

CZU: 37.016:811=111

Rezumat

Predarea limbilor străine este o arhivă dinamică a învățământului în care au fost sugerate un sir de modificări în timp. Abordarea comunicativă de predare a limbii (CLT) este considerată o nouă eră în predarea limbilor străine. În ce măsură aceasta abordare este benefică în predarea limbii engleze, în contextul limbii engleze ca limba străină (EFL) încă ramane de sădit. Acest articol este o încercare de a evalua fezabilitatea aplicării abordării CLT în contextual EFL; vor fi explorate caracteristicile abordării; vor fi analizate unele dintre studiile empirice predominante în vederea aplicării abordării CLT în contextual EFL; vor fi sugerate câteva remedii pentru a evita obstacolele în procesul de implementare a acesteia în contextual EFL.

Cuvinte-cheie: predarea limbilor, abordare comunicativă, contextual limbii engleze ca limbă străină, prearea comunicativă a limbii (CLT).

In response to grammar translation method and audio-lingual method, Communicative language teaching (CLT) was introduced in the 1960s, which became a dominant language teaching approach in the 1970s. Its development can be traced in Europe and North America where a large number of immigrants, international workers and an exceptional British linguistic and social behavior made the Council of Europe think to prepare a syllabus for second language learners which should be based on notional-functional, meaning-potential and situational-context

use of target language [16, p.112]. Initially designed for ESL context, CLT was applied in English speaking countries where English teachers supported a skill-based, discovery-oriented, collaborative approach to education [6, p.4]. Communicative needs of the learners were given priority in the target language instructional program. A number of CLT based language courses and textbooks were introduced in second language learning (L2) with an emphasis to improve communicative competence of the learners. The purpose of CLT was to provide the learners with opportunities to learn and use the target language in L2 context. Therefore, the focus in language teaching shifted from drill-based language activities to communicative-based activities to provide a natural growth of language ability. CLT refers to both processes and goals in classroom learning. Identification of learners' communicative needs provided a base for curriculum design [17, p.217]. According to Mey [12], the basic principles of CLT include learner-oriented classroom, opportunities to develop a wide repository of activities, multiple role of the teachers, and use of authentic materials.

Hymes [6, p. 248] a North American scholar forwarded the theoretical foundation of CLT. He urged that the knowledge of language does not only mean the knowledge of grammatical rules, i.e. Linguistic competence, but rather the knowledge how to use the language, i.e. Communicative competence. This idea gave new heights to the ELT in 1970s. Hymes' notion of the use of language was striking on Chomsky's [2, p.27] definition of language which highlighted the mastery of linguistic competence. Hymes [7, p. 281] argues that both knowledge of a language and ability to use it is the communicative competence in terms of its formality, feasibility, appropriateness, context, and performance of the language act. So this concept contracts with Chomsky's competence based on abstract grammatical knowledge. Communicative language teaching is defined as an approach to foreign or second language teaching which aims to develop communicative competence [14]. This reaction discarded the idea of an 'ideal native speaker'. Now the focus of applied linguistics was not only on the language learning but also language as a social behavior. Communicative competence of the second language learner became the core interest for the language instructors.

Realizing the importance of English as a lingua franca and a language of science and technology for the last few years, the scenario of English language teaching and learning has been changing at an international level. The establishment of English language centres (ELCs) in universities and schools around the world has played a fundamental role in initiating a positive academic shift towards learner-centered pedagogy instead of the traditional teacher-centered teaching methodology.

CLT has been derived from multidisciplinary practices that involve psychology, linguistics, sociology, educational and philosophical research which has remained a topic of hot debate for the language teachers, linguists and researchers. The primary concern from the very beginning of CLT has remained to elaborate and implement methodologies which can promote the use of functional language through participation in communicative episodes. Actually what CLT is, how it is implemented in real classroom situation and what characteristics of language should be emphasized has made the phenomenon a bit suspicious and complex for the educators as there had been a difference of opinion about this issue. Many definitions include meaningful communication and message conveying in CLT. The practice of language form is another important issue for some scholars and educators. Some arguments go to this extreme as to whether or not include other literacy skills in CLT like the use of L1, teaching of grammar and vocabulary. Many educators and linguists have urged to include language form and structure to

make CLT approach more meaning-oriented for L2 instruction [1, p.472]. CLT argues the difference of “learning to use English” and “using English to learn it”. According to Howatt [5, p.213], ‘the weak version of CLT stresses the importance of providing learners with opportunities to use the target language for communication purpose and attempts to integrate such activities into a wider program of language teaching. The strong version of CLT is that language is acquired through communication’. Krashen’s [8, p.20] input hypothesis and Long’s [11, p.181] interaction hypothesis are significant in this area.

Krashen’s Input Hypothesis

Krashen observed that L1 acquisition and L2 learning have almost same characteristics for the learner in learning grammar and phonological features of language. Although, he also pointed out that L1 acquisition by the speakers is more successful as compared to L2 learning. The reason for this, as he told, while acquiring L1 the learner does not encounter correction by others and he acquires structure and grammatical rules in a natural atmosphere during this process. While the L2 learner is taught grammar and given feedback in form of correction. This situation hampers the natural process of leaning. Eventually, he forwarded his hypothesis that if the Input conditions are similar in L1 acquisition and L2 learning, L2 learning will be complete and successful like that of L1. Thus Krashen proposed that the learner should be exposed to maximum meaningful input. As a result, the learner will integrate input into his inter-language system and learn L2 the same way as a child acquires L1. Krashen’s Input hypothesis is influential in shaping CLT.

Long’s Interaction Hypothesis

Another group of researchers was interested in knowing that how input becomes comprehensible for the learner. Long forwarded his hypothesis that conventional variety of language (greetings, making requests and apologizes, negotiations, etc) make input comprehensible for the learners which as a result, develops L2. Hatch. E [3,420] had already claimed that while learning L2, the learner needs not to learn grammatical rules; he will learn these rules through interaction. The L2 educators thus believed that giving maximum opportunities to the learner to engage into interaction will be sufficient to successfully learn L2. The effect of these two hypotheses is considered to pave way for the successful model of CLT. Both of these emphasized an instruction without form, i.e. grammar, and feedback.

Language is viewed as a vehicle for communication and conveying knowledge. It involves two parts, e.g., a speaker and a listener, and a writer and a reader. It suggests three principals in language learning, according to Richards and Rodgers, ‘communication principle, task-based principle, and meaningfulness principle’ [15, p. 161]. When these principals are applied in a language learning environment, functional activities and social interaction activities take place. Consequently, it is related to how well students are engaged in learning and makes authentic use of language. According to Nunan [13, p. 180) communicative approach characterizes five features which are emphasizing on learning to communicate; introducing authentic texts in learning environment, providing opportunities to focus on language and learning process, enhancing learner’s own experiences in language learning, and linking classroom language learning experience with activities outside the classroom. Nunan’s explanation of CLT suggests that any teaching practice that helps students develop their communicative competence in an authentic context is considered an effective instructional strategy in ESL/EFL situation. No matter how authentic the settings are, the learning or teaching takes place in a classroom which is far from being authentic. Teachers are supposed to create ‘real settings’ to provide the students

with chances to perform real life acts. Due to the unpredictability of communication, ‘real things’ are unpredictable and thus can’t be created either. In addition, communicative approach requires a teacher of exceptional abilities. They must know what the real settings are and how to perform in these settings himself. They must be technically skilled so as to ask down-to-earth questions.

Many educators came to believe that an attention to language form in CLT activities will make learners use them on later stage. Some others, however, fear that if the learner’s attention is diverted to form of language, their motivation for the use of language may decrease. While the cognitive psychology indicates that we best remember the form of language when recall the context in which we learnt it [10, p.174]. The research on CLT indicates to adopt a balanced view. But what that balance is, is still to maintain by the practitioners. Actually, CLT as a term refers mainly to both (i) processes, and (ii) goals in a class room setting. The basic concept is to improve communicative competence of the learners.

Form-focused language instruction and meaning-based language instruction are still a matter of great concern for the new researchers in the field of language teaching and applied linguistics. An appropriate combination of these two types of instruction mainly depend on the learners’ age, educational goals, environment and opportunities of the use of language outside classroom, teacher’s readiness, the nature or length of classroom instruction, etc. Educators, however, have been found convinced to integrate form focused and meaning based exercises for developing communicative competence. The teaching of grammar is crucial up to some extent if the learners have to relate their communicative needs with experience.

Liao (2000) quotes the instructions given by State Education Development Council, China (in English Teaching Syllabus, 1992) to the English language teachers for implementing CLT approach in classroom instruction, which are appropriate for any English learning environment:

Teaching should start with listening and speaking - setting the context

- Drills on language form should not be excessive.
- English should be used in class.
- Use of translation should be limited.
- Audio-visual aids like realia, pictures, over-head transparencies, audio-tapes, videos, and computers should be fully utilized.
- The teacher's role should be a facilitator and helper to guide students to develop effective learning habits.
- Teachers should be aware of the individual differences among students in the learning process.
- Appropriate encouragement should be given to students to reinforce their initiatives.

BIBLIOGRAPHY

1. CELCE-MURCIA, M. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25, 1991, pp. 459-480. doi:10.2307/3586980,
2. CHOMSKY, N. *Syntactic Structure*. Mouton de Gruyter, New York, ed.2, 2002. 117 p. ISBN 3-11-017279-8.
3. HATCH, E. Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of reading*. Rowley, Mass: New bury House, 1987. pp. 401-435
4. HOLLIDAY, A. The house of TESEP and the communicative approach: The special needs of state English language education. *ELT Journal*, 48(1), 1994. pp. 3-11.
<http://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2016/06/holliday-94-tesep.pdf> (vizitat, 20.03.2020)
5. HOWATT, A. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984, p.413, ISBN 0194370755.

6. HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. *In R. Huxley, & E. Ingram (Eds.), Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press, 1971. 383 p. ISBN 13: 9780123634504
7. HYMES, D. On Communicative Competence. *In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. 381 p. ISBN 0140226583
8. KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press 1982. 209 p. ISBN 0-08-028628-3.
9. LIAO, X. Q. How CLT became acceptable in Secondary Schools in China, *The Internet TESOL Journal Vol. VI, No.10*, 2000. <http://iteslj.org/indexPrev00.html> (vizitat 19.03.2020)
10. LIGHTBOWN, P. M., & SPADA, N. How languages are learned. Oxford: Oxford University Press, 1999. 208 p. ISBN-10: 9780194370004.
11. LONG, M. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 1983. pp.177—193. doi: 0.1017/S0272263100004848
12. MEY, J. L. Concise encyclopedia of pragmatics. Amsterdam: Elsevier, 1998. 1200 p. doi.org/10.1017/S0022226799277742.
13. NUNAN, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London: Prentice Hall, 1991. 264 p. ISBN 10: 0135214696.
14. RICHARDS, J., PLATT, J., & PLATT, H. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. London: Longman, 1992. ISBN:0582557089 9780582557086
15. RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 2001. 171 p. ISBN 0-521-32093-3.
16. SAVIGNON, S.J. Beyond communicative language teaching: What's head? *Journal of Pragmatics*, 39, 2007, pp. 207-220. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.09.004>
17. VAN EK, J. *Systems development in adult language learning: The threshold level in a European unit credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe, 1975. 240 p. ED108482.

DEVELOPING LANGUAGE AND CULTURAL AWARENESS THROUGH LITERATURE IN EFL

*Petriciuc Lilia, lecturer,
„Ion Creangă” SPU
Greco Jana, PhD,
„Ion Creangă” SPU*

CZU: 811.111:37.016

Rezumat

Articolul argumentează necesitatea utilizării de texte literare, indiferent de gen, în didactica limbii engleze ca limbă străină, evidențiindu-se multitudinea de beneficii educaționale ale acestora începând cu etapele timpurii de studiere a acesteia. Sensibilizarea față de alte culturi și importanța competenței (inter)culturale sunt abordate în mod aparte, ca valențe cheie ale funcționării eficiente în societatea post-modernă, care reclamă o abordare didactică multi-dimensională în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină.

Cuvinte-cheie: Engleza ca limbă străină, literatură, sensibilizare (inter)-culturală, competență interculturală, abordare didactică.

The controversies in terms of using literature in foreign language classes has been debated extensively in many academic contexts ever since the 1980s, when an anti-literature movement started in Australia, which gradually gained force and had a tremendous impact on curricula across the world.

Denying the manifold educational benefits of literature in the language classroom has led to a significant number of deficiencies in the formation and education of the young generation among which: impoverished language proficiency caused by limited vocabulary, diminished attention spans,

poor imagination and dysfunctional critical thinking skills, which are all essential abilities to facilitate a person's integration in the post-modern society.

Modern day researchers, theorists and teachers alike have succeeded in demonstrating that a foreign language curriculum is incomplete without literature and that interaction with it at all levels is crucial in the development and education of the new generation. Hence, many international organizations, sociolinguists, neuroscientists, educators and so forth insist on the need of bringing literature back into the classroom due to its potential to engage emotionally, intellectually and culturally, in line with Alan Malley's conception, who insists on *bringing literature back to the pedestal* [A. Malley, 1989, Apud 1, p.249], into the EFL particularly, in order to ensure a sound balance between *language-literature and culture*.

Despite the continuously growing body of research that highlights the relevance and need of using literature in foreign language education, there is still paucity of effective frameworks and guidelines of how to approach such texts for the best educational outcomes. When we plan to use literature in the language classroom, it is absolutely important to question ourselves as educators what aspects we have to consider, how we are going to approach a particular piece of literature, what educational outcomes are expected from our learners and so on.

Before delving deeper into various aspects that deal with using literature in language education, we would like to explore briefly what *literature per se* stands for to clarify why it deserves a special place in curricula worldwide and in the Republic of Moldova, particularly.

Literature has been defined in a multitude of ways and one could conclude that there is no universally adopted definition: the concept continues to evolve getting new connotations. In Europe, before the XVIIIth century, the term *literature* was used with reference to all books and types of writing [7, p.28]. The Romantic period generated a more restricted meaning of the concept and ever since it started to refer to "imaginative" literature [9, p.406]. According to the definition from the www.thefreedictionary.com literature represents "*the body of written works of a language, period or culture, written material such as poetry, novels, or essays.*"

Literature has a very long history, representing and reflecting essential features of the earliest civilizations, the Sumerian and that of Ancient Egypt, when the first *written literary texts* came into being.

If we refer to the literature transmitted by word of mouth, it has an even older history: it appeared much before the old civilizations known to man nowadays and might represent the basis for the written literature.

Arthur Krystal, 2014, synthesizes several definitions of literature and its evolution from different historical periods and concludes that nowadays the concept has significantly extended its meaning and has got to mean not only what is written but equally what is voiced, what is expressed, what is invented, in whatever form" — *in which case sermons, comic strips, cartoons, speeches, photographs, movies, war memorials, and music all huddle beneath the literary umbrella, breaking the classical literature canon and extending the traditional meaning of literary genres* [11]. All these forms of imaginative expression reflect the evolution and the culture of a country/people, which obviously means that in terms of pedagogy, a different approach is required in order to capitalize on these forms of imaginative expression.

Why use literature in the classroom: Literature is an important aspect in studying and learning about a language and its culture. The interaction with literature in educational settings aims at achieving different objectives, all oriented towards developing and improving a whole set of competences like understanding the plot of a story, metaphorical competence, literacy and

overall communicative competence. In addition to that, students have to be able to write about texts because literature “demonstrates how interaction between the text and the reader can occur” [5, p.109].

Increasing (inter)cultural awareness: Nowadays, in the context of excessive migration and globalization that have had a considerable impact on education all over the world, educational systems are placing more and more emphasis on developing learners’ (inter)cultural competence which is deemed to facilitate communication across borders. In this regard, literature particularly in foreign language learning, represents the main resource that should be capitalized upon to ensure intellectual, linguistic and most importantly, (inter)-cultural competence. According to the Norwegian Ministry of Education and Research, literature is a type of text which is particularly suited to promote “*a deeper understanding of others and oneself*” [Norwegian Ministry of Education and Research 2006/2013, p. 1 Apud10, p. 29]. Thus, the use of literature as a teaching resource should lie at the heart of all language teaching programs, based on the assumption that it represents the perfect resource to expand linguistic knowledge, to increase cultural awareness and to promote critical thinking, one of the key abilities required in the 21st century.

The growing intensity of intercultural contacts and interaction, as well as the use of English as a global language, pose ever-changing challenges to EFL education worldwide. In the past the main objective of foreign language education was to develop learners’ near-native linguistic competence. Nowadays English is extensively used for communication between representatives of different cultures, who speak it as a second or third language. Thus, naturally, the main objective of foreign language education has shifted towards modelling a successful intercultural communicator instead of the native speaker. In contemporary multilingual and multicultural societies the most essential skill that speakers of foreign languages should possess is “adaptability to select those forms of accuracy and those forms of appropriateness that are called for in a given social context of use” rather than “the ability to speak and write according to the rules of the academy and the social etiquette of one social group” [6, p.27]. In today’s multicultural, multi-ethnic and multi-religious educational contexts, it is essential that teachers of EFL develop and show sensitivity to diversity and for this they need to deepen their knowledge of such multi-dimensional aspects through the study of literature, which is a reflection of different socio-cultural communities. Expanding their knowledge and skills in this way will facilitate their own understanding of pluri-culturalism and multiculturalism and serve to help learners deal with some difficult topics for them. Cl. Kramersch underlines that the model of the native speaker as the aim of foreign language pedagogy has to be revisited and the idea of the “intercultural speaker” who is aware of his/her own as well the others’ cultural identity should become the priority of modern educational systems. It goes without saying that linguistic knowledge is essential to communication, but culture plays a referential function and, communication and understanding can occur only due to it. This correlates with Byram and Cain’s reasoning that “linguistic and cultural competences are integrated [Apud 12]. In their view, culture is inseparable from language education since it recharges language activities with meaning and context. Byram’s theoretical views based on longitudinal empirical studies and solid data serve as a strong argument in favor of exploring literature from the perspective of developing intercultural users of English [2, p.7-8]. His advocating linking foreign language teaching with cultural studies together with his Intercultural Communicative Competence (ICC) model based on five elements have been powerful in Europe and shaped the European Union policy towards linguistic and cultural education and the conceptualization of Communicative Competence, clarified in the Common European Framework for Languages and accepted worldwide nowadays.

The crucial role of interacting with literary texts in developing cultural awareness has been observed by a number of scholars: L. Bredella, 2000, Cl. Kramsch, 1998, A. Gilmore, 2007, I. Lazar, 2007, J.D. Hanauer, 2001, G. Hall, 2005, D. Xerri, 2012, J. Carter, 1987, etc. One of the main arguments for incorporating literary texts in the second language classroom and intercultural education is concerned with the fact that works of literature enable the reader to observe the world from multifarious perspectives and cherish the diversity of individual perception. J.D. Hanauer identifies three main reasons for integrating literature in language education: *a. motivation booster, b. linguistic development and what comes to the fore is literature in developing cultural awareness*, since judiciously selected literary texts provide language learners with “access to cultural knowledge of the target language community” [4, p. 391].

The world created in works of literature is fictitious, nevertheless it provides a broad and vivid context for literary protagonists, whose background, thoughts, attitudes, beliefs, values, habits and everyday life reveal to the reader codes and rules of the real society [Collie and Slater, 1987, Apud3, pp. 112-113]. Cultures should not be perceived as “monolithic unitary units” [4, p.396]. They are composed of individuals who incorporate varying sets of values, ethics, beliefs and viewpoints, personality traits, and experience. Thus, avoiding generalizations based on individual experience, often leading to stereotypes, appears to be one of the central problems and challenges in cultural education. Hence, teachers ought to specify to their learners that literature reflects only some socio-cultural of a socio-linguistic community and special pedagogical measures will be taken to avoid stereotyping and prejudiced overgeneralizations, which later on may have limitative or harmful effects on their overall (inter)cultural competence.

Hanauer emphasizes that “literature is a valuable source of cultural knowledge precisely because it does present a personal interpretation of the life and values as the author of the literary work experiences them” [4, p.396]. This individual perspective of the author should be capitalized upon, instead of being denied, particularly in a foreign language class where learners get multiple opportunities of interpreting it, comparing and connecting a variety of viewpoints to their prior knowledge and personal experiences to get a deeper insight into the culture they belong to.

Accordingly, the role of the language teacher would consist in providing a selection of texts showing a variety of individual perspectives and making language learner aware that each individual voice is just a single, though unique, element of a complex mosaic that each culture is built of. Such an approach would lead to deeper understanding of what culture really is, helping the learners grasp certain aspects of the target culture, and, on the other hand, restraining them from oversimplifications and stereotyping. It might be concluded then that literary texts used for cultural education should not be treated as “rough guides” to cultures, providing practical tips boiling down to what to do or not to do in a certain cultural context. They should rather be perceived as spring-boards for critical discussion leading to a profound understanding of selected aspects of culture from an individual perspective, special emphasis being placed on the role of the readers as interpreters of the literary text, which has numerous benefits on their (inter)cultural competence development and their overall communicative competence in EFL as well as on their education.

What to expect? Literary texts are said to mean very little by themselves. Their meaning, which could be polysemous, ambiguous and open to a diversity of interpretations, is revealed through the interaction between the reader and the text, which in its turn, could be challenging as it relies on a number of variables: level of linguistic proficiency, general knowledge, ability to connect ideas and to differentiate between fact and opinion and so forth.

It should be noted that despite the many theoretical approaches to using literature in the foreign language classroom, the existing pedagogical frameworks do not offer enough concrete advice on what can be done and how to explore literature constructively, from a post-modern perspective with an emphasis on developing learners' intercultural competence.

Hence, teachers of EFL are expected to shape their own teaching framework, oriented towards accomplishing the goals of modern education. The difficulties they might face deal with cultural aspects, which might be difficult to perceive, or with methodological ones, since it is always so complicated to create tasks and activities focusing on dimensions as broad and abstract as culture.

For the best educational outcomes, the teacher should make sure that the texts selected for study are accessible to the learners in terms of linguistic complexity and socio-cultural concepts promoted. Mostly important for the teacher is to plan and implement an extensive range of pre-, while- and post-reading activities that will facilitate in-depth text processing from various perspectives. Implementing various types of tasks and activities will not only improve learner's literacy skills and abilities to understand different types of text. The benefits are by far multifarious and include important competencies like imaginative, creative, emotional, social, all considerably facilitated through the interaction with literature.

The linguistic dimension of a piece of literature might also represent different degrees of complexity, as language units do not simply express ideas; they also reflect the culture of a sociolinguistic community. However, according to S. McKay, this should not be perceived as an impediment to exploring literature since the benefits it offers outweigh the challenges and difficulties can be turned into advantages [8, p.536].

If we refer to using literature with young learners, then we should note that these challenges should be considered in more minute detail, especially if the literature piece belongs to a geographical space or historical period totally different from the ones they are familiar with. That is why when selecting literature works for younger learners, teachers should set clear-cut teaching objective and approach a literary text in a creative way, to enhance its educational benefits.

Children's literature can be effectively used for all age range levels to teach and improve integrated foreign language skills, facilitating literacy and proficiency. Properly selected literary texts provide learners with contextualized, repeated vocabulary and phrases, facilitating incidental acquisition, which will give them a sense of accomplishment.

It is worthwhile noting that selecting the right literary work is more important than applying the most ultra-fashionable teaching/learning strategies. Picture-books, for example are perfect for learners with a very low level of language proficiency, regardless of their age. Nursery rhymes and poems are a valuable resource for teaching phonics and some language structures. Fairy tales, particularly illustrated ones, are absolutely suitable for children and adult learners of EFL since they create image and promote vocabulary and grammar acquisition alongside a variety of cultural aspects, like social norms of behaviour, for example.

Owing to its authentic language use, appealing story plots and special means of linguistic expression, literature is a great teaching tool for promoting motivation to read. Such motivation, as attested by many researchers, contributes to one's overall language and literacy development. Pedagogically speaking, literature has been proven to successfully engage learners in holistic learning experiences in which literacy and language skills are naturally acquired and practiced. It also has the great potential for constructing and expanding learners' knowledge of themselves/about others, which promotes cross-cultural awareness and critical thinking skills.

BIBLIOGRAPHY

1. BOBKINA, Jelena, DOMINGUEZ, Elena. The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. In: *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 2014, nr.3 (2), pp.248-260. ISSN 2200-3592.
2. BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon, 1997, 114 p. ISBN 1-85359-377-X.
3. FRANZEN, D. Rethinking Foreign Language Literature: Towards an Integration of Literature and Language at All Levels. In: SCOTT, Virginia eds. *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes*. 2001, pp. 109-130. ISBN 0-8384-2466 -X.
4. HANAUER, J.D. Focus-on-Cultural Understanding: Literary Reading in the Second Language Classroom. In: *CAUCE, Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 2001, nr 24, pp. 389-404. ISSN: 2603-8560
5. ISER, W. The Interaction between Text and Reader. In: SULEIMAN, Susan R., WIMMERS, Inge Crosman (eds.). *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*. Princeton: Princeton UP, 1980. 441p. ISBN: 0691064369.
6. KRAMSCH, C., WIDDOWSON, H.G. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.1998/2001, 134p. ISBN 0-19-437214-6.
7. LEITCH, V.B. et al., *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. New York, WW Norton &Co, 2010, 2800 p. ISBN13 9780393932928.
8. McKAY, S. Literature in the Classroom. In: *TESOL Quarterly*, 1982, nr.16(4), pp.529-536. ISSN 0039-8322.
9. ROSS, Trevor. The Emergence of "Literature": Making and Reading the English Canon in the Eighteenth Century. In: *English Literary History (ELH)*, nr. 63(2), 1996, pp.397 - 422. ISSN 0013-830

Online resources:

10. HOFF, H. E. *Rethinking Approaches to Intercultural Competence and Literary Reading in the 21st Century English as a Foreign Language Classroom*. PhD Thesis, University of Bergen,2019, 220 p. [citat 23.02.2020]. Disponibil: <http://bora.uib.no/handle/1956/20799>
11. KRYSTAL, Arthur. *What Is Literature. In Defense of the Canon*. In: *Harper's Magazine*, 2014. citat la [18.02.2020], disponibil: <https://harpers.org/archive/2014/03/what-is-literature/>
12. WAŚKIEWICZ-FIRLEJ, E. *Developing cultural awareness through reading literary texts*. In: *Taikomoji kalbotyra 2012 nr.1, 17p*. ISSN 2029-8935. citat la [27.02.2020], disponibil: <https://taikomojikalbotyra.lt/ojs/index.php/taikomoji-kalbotyra/issue/view/3>

LE MANUEL NUMÉRIQUE INTERACTIF EN CLASSE DE FLE

*Bulat-Guzun Ana, lector univ., drd,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU : 811.133.1:004.9

Rezumat

În ultimii 30 de ani, revoluția cauzată de migrarea edițiilor scrise de la formatele clasice – tipărite - către formatele digitale – electronice - a provocat o schimbare majoră și asupra manualelor utilizate de actorii procesului educațional. Sistemele informatice mobile, cu multiple posibilități de vizualizare, editare și control ale datelor digitale, ce permit o comunicare eficientă și oferă un spațiu nelimitat de stocare reprezintă pre-condițiile elaborării manualului digital. Manualul digital e-FLUX conține un șir de opțiuni de adaptare la dispozitivele de vizualizare - calculator staționar sau laptop, proiector multimedia, tablă interactivă de diverse modele - și utilizează conținuturi didactice în diferite formate electronice (executive - *.exe, *.apk, *.app; video - *.avi, *.mp4, *.mov, *.qt etc.; audio - *.mp3, *.raw, *.wav; grafice *.bmp, *.png, *.jpg, *.tiff; textuale – *.doc, *.docx etc.).

Cuvinte-cheie : manual, digital, interactiv, e-FLUX, FLE.

La définition simple du terme « manuel » renvoie à un ouvrage didactique ou scolaire renforçant les notions essentielles d'une discipline et qui offre une source de connaissance et d'enseignement/apprentissage de cette discipline. Selon Capul [8, p. 8], le manuel est un objet

„durable, pérenne et transmissible” qui renvoie toujours à une autorité de savoir et qui constitue un outil de référence pour les acteurs du processus éducatif. Ce „support d’apprentissage et d’approfondissement, garantie d’un égal accès au savoir pour tous les apprenants” [Apud. 11, p. 6] constitue un outil de mise en œuvre des programmes d’éducation et joue un rôle de premier plan dans la transmission des savoirs. Étant un produit polymorphe et multifonctionnel, le manuel scolaire peut être analysé comme outil didactique d’une part et comme outil pédagogique d’autre part [Ibid.]. En tant qu’outil didactique, son objectif premier est de décliner, de manière organisée et progressive, les savoirs définis par les programmes officiels de l’Éducation nationale, tandis que le manuel scolaire - outil pédagogique - fournit à l’enseignant et à l’élève des supports (d’enseignement ou d’apprentissage) pour l’acquisition des connaissances ou des compétences visées par ces programmes.

L’adjonction de l’adjectif „numérique” au nom commun „manuel” est assez récente, alors que le processus d’enrichissement des éditions papiers est antérieur à l’apparition de ce nouveau syntagme [4].

Dès la fin des années 1990, voyant l’arrivée du numérique comme une opportunité de s’inscrire dans la modernité, l’institution scolaire s’est mobilisée pour faire entrer le numérique à l’école en sondant l’accès aux ressources numériques (possession d’un ordinateur et d’une connexion internet) [10, p 2]. Ainsi, le numérique comportait la possibilité de s’ouvrir sur le monde, d’améliorer les possibilités de connectivité et de moderniser l’éducation.

Les premiers manuels électroniques parus dans les années 90 donnaient simplement accès à la version PDF statique d’un document imprimé. Il a fallu un peu plus de dix ans pour voir paraître un manuel électronique visant à se libérer des contraintes du papier du point de vue de la présentation, de la visualisation et de l’exploitation des documents [5, 27].

La différenciation claire entre le manuel numérisé et celui numérique s’impose. Le premier est le manuel papier transféré sur un autre support, tandis que le deuxième comporte des apports sur trois domaines: l’interactivité, le multimédia et l’ouverture à travers les hyperliens sur l’ensemble de l’Internet [8, p. 7]. Selon Capul cette distinction est cruciale.

Au début des années 2000, l’apparition des premiers manuels complètement numérisés visait contribuer à la diminution du poids que les élèves portaient dans leurs cartables [6, p. 8]. Ils reproduisaient de manière fidèle les versions imprimées, en ne proposant que des fonctionnalités simples de mise en page et de présentation. La génération suivante de manuels, en revanche, a commencé à tirer profit des potentialités qu’offre le numérique, surtout à travers l’adjonction de ressources complémentaires comme les textes, les images ou les documents sonores, et de fonctionnalités de recherche avancée. De nos jours, les manuels numériques comportent de manière progressive des outils qui permettent aux enseignants d’organiser le contenu selon leurs besoins et d’ajouter des documents personnels [5, p. 27]. Ces fonctionnalités devraient leur donner la possibilité de « gagner en autonomie et en inventivité pédagogique » [Apud 9].

Si beaucoup de manuels sont « enrichis » avec des ressources numériques, d’autres sont des numérisations simples du manuel papier. Enfin, certains manuels sont conçus spécifiquement pour le numérique et sont interactifs. Tous proposent des fonctionnalités plus ou moins sophistiquées [9]. Ainsi, on distingue trois types de manuels numériques :

1. *Le manuel « homothétique »* de la version papier est le manuel conçu pour sa version papier et numérisé ensuite, avec des fonctionnalités simples d’affichage et de navigation.

2. *Le manuel numérique enrichi* avec des ressources numériques (hypertexte, image, son, vidéo, animation etc.) et d’autres fonctions comme le comparateur de documents, le glisser-déposer, etc. Ces fonctions constituent une première forme « d’interactivité » entre l’utilisateur et le contenu numérique.

3. *Le manuel numérique personnalisable* est conçu dès sa conception pour permettre une édition numérique et une édition papier, qui offre par exemple la possibilité d'adapter les objets à la taille de l'écran du matériel de lecture, avec les mêmes fonctionnalités que le manuel enrichi.

« e-Flux » est le premier manuel numérique interactif de FLE (Français Langue Étrangère) dans la République de Moldova [7], [1]. Dans le classement ci-dessus ; il fait partie de la 3^e catégorie, car il comporte des apports sur trois domaines : l'interactivité, le multimédia et l'ouverture à travers les hyperliens sur l'ensemble de l'Internet et cette caractéristique lui a apporté la médaille d'or lors de la 11^e édition de l'Exposition Internationale EuroInvent, Roumanie [3].

Le manuel numérique interactif (MNI) « e-FLUX » a été conçu pour permettre l'édition numérique de la version papier de la méthode de français « Flux » [12], destinée aux étudiants débutants en FLE, utilisée à grande échelle par les enseignants de l'Université Pédagogique d'État „Ion Creanga”, Chisinau. Le MNI a été réalisé dans le programme Delphi 10 Seattle, qui permet à l'utilisateur de modifier le contenu de n'importe quel manuel, version papier, en version numérique interactive [2]. Le modèle classique du manuel est modifié par des éléments extérieurs : la multiplication des supports, la révolution de l'Internet, le développement des usages des TICE, l'évolution des pratiques de l'étudiant. Pour le MNI ont été projetées et implémentées de activités interactives originales, spécifique à la didactique du FLE : dictées électroniques, exercices phonétiques, orthographiques et grammaticaux, des tests d'évaluation et d'autoévaluation des connaissances. Toutes les ressources du manuel (dossiers audio (*.mp3), vidéo (*.mp4), images (*.png, *.jpeg, *.bmp, etc.), documents (*.doc, *.pdf), présentations électroniques (*.ppt, *.pps), divers types de tests (vrai/faux, textes lacunaires, tests à choix multiple), dictées électroniques, liens internes et externes) sont modifiables. Les enseignants ont également la possibilité de faire leurs séquences de cours en utilisant Internet. Cet outil accroît la liberté pédagogique de l'enseignant, favorisant son autonomie.

Pour conclure, nous réitérons les paroles de Boulet [6] disant que le manuel numérique n'en est pas moins un objet pédagogique « révolutionnaire » dans le sens où il devient un support personnalisable, modulable, offrant des possibilités d'enrichissement illimitées (textes, images, vidéos, sons, animations) et partageable en ligne par les enseignants et leurs classes. L'utilisateur du manuel peut interagir avec lui et dispose pour ce faire d'un éventail d'outils. Cette possibilité d'interaction et de diffusion des contenus ainsi appropriables sur une pluralité de supports – ordinateurs fixes ou portables sous tous systèmes d'exploitation, tableau blanc interactif et plus récemment tablettes – est au cœur de l'offre numérique.

BIBLIOGRAPHIE

1. AUF. Lancement du premier manuel digital interactif de langue française en République de Moldova. Chisinau, 2019. <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/lancement-premier-manuel-digital-interactif-de-langue-francaise-republique-de-moldova/> (visité 23.04.2020).
2. BALMUȘ N. BULAT A. e-Flux: manual digital interactiv de studiere a limbii franceze. *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor*. UPSC_Seria XXI_Volumul II_2019. ISBN 978-9975-3370-1-4. pp. 299-307.
3. BALMUȘ N. BURLACU N. BULAT A. *Medalia de aur pentru “Manual digital interactiv de studiere a limbilor străine”*. România: Expoziția internațională EuroInvent, ed. 11, 2019.
4. BEAUNE A. Manuels numériques, TICE au collège. Compte-rendu synthétique d'une recherche. France, 2013. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article239> (visité 22.04.2020).
5. BERENQUER L.E. Le manuel numérique : un nouveau défi pour le professeur de FLE Synergie, Argentine n° 3, 2015. p. 25-33. <https://gerflint.fr/Base/Argentine3/berenguer.pdf>, (visité 22.04.2020).
6. BOULET A. Le manuel scolaire numérique, produit éditorial et outil documentaire à valeur ajoutée : anatomie d'un concept en développement, enjeux et perspectives de son intégration dans

- les pratiques éducatives. France, 2011. https://memsic.ccsd.cnrs.fr/mem_00679415/document (visité 22.04.2020).
7. BULAT Ana. BALMUȘ Nicolae. *Brevet de invenție pentru manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-FLUX*. Seria O, nr. 6292. Chișinău, AGEPI, 2019.
 8. CAPUL J.Y. et al. Manuel scolaire et numérique. Actes du séminaire. France, 2008. https://eduscol.education.fr/chrge/Actes_seminaire_manuel_scolaire_numerique_23_24oct08.pdf (visité 22.04.2020).
 9. DGESCO. Manuel numérique. France, 2014. <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/manuel/notions> (visité 22.04.2020).
 10. GUICHON N. Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. Revue STICEF, 2012. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00793502/document> (visité 22.04.2020).
 11. SERE A. BASSY A.M. et al. Le manuel scolaire à l'heure du numérique. France, 2010. <https://www.education.gouv.fr/le-manuel-scolaire-l-heure-du-numerique-41162> (visité 22.04.2020).
 12. SOLCAN A. GUZUN M. Flux – méthode de français phonétique/communication. Niveau débutant. Chisinau, 2011. 282 p.

METODISCHE ASPECTE DER AUSBILDUNG VON DEUTSCHLEHRER

*Denisova Emilia, dr., conf.univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chisinau*

CZU: 811.112.2:378.147.88:004.9

Rezumat

Articolul dezvoltă aspectele practice și psihologice ale pregătirii unui profesor de limba germană, pentru utilizarea tehnologiilor informaționale moderne în școală. Utilizarea instrumentelor electronice moderne de informare: înregistrări video, casete audio, programe de instruire pe calculator în procesul de stăpânire a limbii germane activează acest proces, ajută la rezolvarea problemelor organizării activităților educaționale. Programele științifice pe calculator ca formă de învățare interactivă, sunt o formă specială pentru rezolvarea problemelor educaționale. Efectul acestora este că elevii dezvoltă competențe comunicative: capacitatea de a-și depăși complexele și barierele în cursul învățării limbii germane și de a obține satisfacții din procesul de învățare.

Cuvinte-cheie: strategii de învățare, ritmul vorbirii, pregătire de examen, spontaneitate, improvizare.

Die Verbesserung der Lehrerausbildung ist eines der Probleme bei der Verbesserung der öffentlichen Bildung in der Republik Moldau. Konkrete Wege zur Erfüllung dieser Aufgabe in der Republik werden durch die einschlägigen Dokumente des Ministeriums für Bildung, Kultur und Erbschaft festgelegt. Ein besonderer Platz wird der Notwendigkeit der Einführung moderner Informationstechnologien in der Bildung eingeräumt. Eine Fremdsprache ist ein Schulfach, das auf Grund seiner Spezifität aufgrund des Fehlens einer natürlichen Sprachlichen Umgebung ein künstliches Sprachumfeld für Schüler schafft, was den am weitesten verbreiteten Einsatz moderner pädagogischer Technologien impliziert.

1. Bei der Entscheidung über die Implementierung moderner Informationstechnologien müssen die Besonderheiten der Fachgebiete der Schüler und der Zweck ihrer Anwendung im Bildungsprozess berücksichtigt werden. Angesichts dieser Faktoren können zwei Aspekte der Verwendung der Visualisierung bei der Vorbereitung von Lehrern der deutschen Sprache umrissen werden: Unterrichten der Schüler in der Verwendung moderner visueller Hilfsmittel beim Deutschunterricht in der Schule;
2. die Verwendung von visuellen Hilfsmitteln in den Lehrdisziplinen der Universität des Lehrplans.

Jeder dieser Aspekte des Einsatzes moderner Lehrmittel löst bestimmte Aufgaben bei der Vorbereitung eines Deutschlehrers und erfordert besondere Berücksichtigung.

Der effektive Einsatz moderner Visualisierung im Deutschunterricht in der Schule hängt ganz von der Ausbildung ab, die die Schüler über die Jahre ihres Studiums an der Universität erhalten. Die Erfahrung der nach I. Creanga benannten deutschen Sprachabteilung der Staatlichen Pädagogischen Universität Kypu ermöglicht es, einige Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen zu den Fragen der Vorbereitung der Schüler auf den Einsatz von Visualisierung in der pädagogischen Praxis und in beruflichen Aktivitäten zu ziehen.

Erstens sollte die Abteilung über Klassenzimmer verfügen, die mit technologischen Lehrmitteln ausgestattet sind und die Manifestation ihrer Bildungsinformationen erfordern. Zu den Geräten gehören ein Computer, ein Fernseher, ein Videorecorder, ein Grafikprojektor, Sprachgeräte und andere.

Zweitens sollten die Klassenzimmer über eine ausreichende Menge an Schulungsmaterialien verfügen: Internetressourcen, Multimedia, Telekommunikationsprojekte, Filme, Audiokassetten, Videofilme und Computerprogramme.

Drittens sollten der Lehrer und die Schüler über gute Kenntnisse der Geräte verfügen und diese verwalten. Das Hauptaugenmerk sollte auf den Erwerb nachhaltiger Geräteverwaltungsfähigkeiten durch die Schüler gelegt werden.

Viertens müssen Lehrer und Schüler die Methodik der Anwendung von Visualisierung im Deutschunterricht beherrschen. Dieser Abschnitt wurde noch nicht entwickelt. Für Lehrer und Schüler, die sich darauf vorbereiten, deutsche Buchhalter zu werden, werden spezielle Handbücher und Lehrbücher benötigt. Wir brauchen wissenschaftlich fundierte Hilfsmittel, die das gesamte System der Methodik für die Verwendung moderner visueller Hilfsmittel konsequent erläutern.

Besonderes Augenmerk sollte auf die Entwicklung von Methoden zur Verwendung von Sehhilfen für Studierende gelegt werden. Der Lehrer, der jedoch die Methodik und die Fähigkeiten moderner Informationstechnologien begründet hat, wird nicht in der Lage sein, den Prozess des Unterrichts der deutschen Sprache produktiv, emotional reich, sich entwickelnd und daher qualitativ hochwertig und optimal zu gestalten. Dies führt oft zu Frustration bei der Arbeit. Bei der Entwicklung von Themen wie: Ein großer Bedarf an Kenntnissen der Methodik ist zu spüren.

1) Vorbereitung eines Lehrers auf den Deutschunterricht mit Hilfe von Verstehen;

2) Zusammenstellung von Schulungsunterlagen und Übungen sowie der Methodik für deren Verwendung im Unterricht;

3) Organisation der unabhängigen Arbeit von Studenten unter Verwendung von Visualisierung.

Um den Schülern die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse der Sichtbarkeit zu vermitteln, ist es notwendig, sie im Bildungsprozess zu verwenden:

1) im Klassenzimmer über den praktischen Kurs der deutschen Sprache, um wissenschaftliche Kenntnisse an die Schüler weiterzugeben;

2) im Unterricht zur Geschichte der deutschen Literatur, um zusätzliche Informationen über das Arbeitsleben deutscher Schriftsteller zu erhalten;

3) im Klassenzimmer nach der deutschen Sprachmethode, um berufliche Fähigkeiten für die Erstellung von Unterrichtsplänen für die Zeit der aktiven Unterrichtspraxis zu entwickeln.

Neue Programme und Lehrbücher zur deutschen Sprache haben das wissenschaftliche und theoretische Niveau des Unterrichts erhöht und moderne elektronische Lehrmittel zum Leben erweckt.

In der Didaktik enthalten die Medien auch Informationsmedien, die für den Deutschunterricht nützlich sind. Es ist unmöglich nicht zu sagen, dass die neuen Lehrmittel, die

einem hochqualifizierten Lehrer zur Verfügung gestellt werden, der die Methodik seiner Anwendung fließend beherrscht, dazu beitragen werden, die folgenden Aufgaben der Bildung und Entwicklung einer Kommunikationskultur von Schulkindern zu lösen:

- 1) Entwicklung der Kompetenz beim Zuhören und Schreiben;
- 2) Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz;
- 3) Erlernen der praktischen Beherrschung der deutschen Sprache.

Wir werden die didaktischen Eigenschaften der einzelnen audiovisuellen Mittel nicht berücksichtigen. Wir betonen einen besonderen Platz unter ihnen Computer-Trainingsprogrammen. Durch spezifische didaktische Möglichkeiten gehören sie zu den führenden Stellen im System der Lehrmittel. Die didaktischen Funktionen von Computerprogrammen spielen eine andere Rolle: informativ, adaptiv, integrativ, motivierend. Computerprogramme versorgen den Bildungsprozess mit Text-, Grafik- und Toninformationen. Dies erfordert vom Lehrer viel Vorarbeit: Zusammenstellung von Material zum Lesen, Sprechen, Diskutieren, Verwenden von Nachschlagewerken mit Übungen, lexikalischen Nachschlagewerken, Wörterbüchern, Nachschlagewerken mit regionalem geografischem Charakter.

Computerprogramme im Deutschunterricht sind mit der Bildung von Lese- und Lesefähigkeiten verbunden, verbessern die Fähigkeiten vieler logischer und dialogischer Sprache, schreiben Fähigkeiten, ergänzen den Wortschatz, bilden die Motivation für pädagogische Aktivitäten von Studenten und Studenten, bilden soziokulturelle Kompetenz und eine rationale Kommunikationskultur.

Ein Lehrer, der die deutsche Sprachmethode verwendet, hilft den Schülern dabei, Computerprogramme zu bestimmen, die für Schulprogramme für verschiedene Altersgruppen geeignet sind, da es Programme gibt, die nicht den Grundanforderungen von Schulprogrammen entsprechen. Es wird empfohlen, die folgenden Programme an der Universität und im Unterricht an Schulen zu verwenden: «Lerne Deutsch», «Deutsch für Kinder», «Deutsch Gold», «Professor Haggins», «Deutsch Platinum» und andere.

Für fast jeden Abschnitt eines Schul- und Universitätslehrbuchs kann man Material aus einem der genannten Themen auswählen und Fragmente davon im Unterricht als Hilfsmittel zur Einführung neuen lexikalischen oder grammatikalischen Materials, zum Unterrichten dialogischer Sprache und zum Testen verwenden. Inhaltliches Material ist im deutschen Goldprogramm verfügbar. Es kann beim Deutschlernen verwendet werden. So können Sie beispielsweise beim Studium des Themas "Reisen in Europa" anhand der geografischen Daten, der Geschichte der Sehenswürdigkeiten Berlins, Gedichten und Übungen auf die geografische Lage Deutschlands zurückgreifen.

Die Verwendung von Computerprogrammen ist ebenfalls pädagogischer Natur. Daher muss man sich in allen Phasen der Ausbildung auf die kognitiven Interessen der Schüler verlassen und sich bemühen, sicherzustellen, dass das Wissen, das sie kommunizieren, wichtig und verständlich ist.

Es scheint, dass die Verwendung von Computerprogrammen gerechtfertigt ist. Bei der Definition der Ziele und Vorgaben ihrer Bewerbung sollte der Lehrer die folgenden grundlegenden Positionen berücksichtigen: Wahrung der geistigen und körperlichen Gesundheit der Schüler, Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten auf Deutsch und Unterstützung bei der Aufnahme von Lernmaterial auf der Grundlage von Computerprogrammen, die für diesen Zweck gut konzipiert sind.

In diesem Artikel haben wir versucht, einige Probleme des Unterrichts in deutscher Sprache zu beantworten. Die deutsche Sprachabteilung hat alle Voraussetzungen für den Einsatz moderner elektronischer Lehrmittel geschaffen. Beobachtungen der Unterrichtsaktivitäten von

Lehrern und Schülern führten zu Schlussfolgerungen über die optimale und effektive Ausbildung eines Deutschlehrers.

BIBLIOGRAFIE

1. BENITO Juana. Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. -Berlin:Langescheidt,1997.
2. BIMMEL Peter. Deutschunterricht planen NEU. – Berlin: Langescheidt,2011.
3. ESSELBORN Karl. Interkulturelle Literaturvermittlung Levischen didaktischer Theorie und Praxis.- München: Iudicium,2010.
4. CHISELIOV V., LIPCEANU Ala. Deutsch mit Geduld und Verstand.-Chisinau,2011.
5. GRAEFEN Gabrielle. Wissenschaftssprache Deutsch. Lesen, verstehen, schreiben. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang,2011.
6. FISCHER Andreas. Deutsch lernen mit Rhythmis Methode und Material.-Leipzig,2007.
7. NEUER Gerhard. Methoden des Fremdsprachliches Deutschunterrichts.- München:Langenscheidt,1993.
8. ROCHE Jürg.Handbuch Mediendidaktik. Fremd-sprachen.- Ismaning: Hueber,2000.
9. SCHÄFER Susanne. Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten.- München: Iudicium,2010.
10. SCHELLER Ingo. Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis.- Berlin:Cornelsen Scirtor,1998.
11. STEINIG Wolfgang, HUNEKE Hans-Werner. Sprachdidaktik Deutsch.-Berlin:Schmidt,2011.

THE ROLE OF ICT IN STUDENT CENTERED LEARNING

*Șchiopu Lucia, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 37.04:004.9=111

Rezumat

Acest articol relevă aspectele pozitive și negative ale utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicare în predarea centrată pe elev. Învățarea și predarea cu ajutorul TIC este un domeniu în evoluție rapidă pentru toți actorii educaționali: profesori, studenți, cercetători și părinți. Formarea oportunităților variate de practică lingvistică folosind tehnologiile informaționale și de comunicare îmbunătățește și sporește încrederea în sine a elevilor. Subiecții educaționali își schimbă receptivitatea față de inovația tehnologică, adoptă o atitudine față de dispozitivul care le este mai convenabil și care le oferă un acces mai liber la conținut. Aspectele negative ale utilizării TIC în abordarea centrată pe elev sunt: crearea dependenței de rețelele de socializare; reticenta de a angaja efort cognitiv și metacognitiv în procesul de învățare cu ajutorul TIC; frustrarea și confuzia în momentul conectării la variate instrumente online cu parole și nume de utilizator cheltuind mai mult timp pentru probleme tehnice decât pentru implicarea în activități didactice.

Cuvinte-cheie: învățare centrată pe elev, tehnologii informaționale și de comunicare, responsabilitate academică.

Learning and teaching with technology is a fast-evolving domain for all educational stakeholders: teachers, students, researchers and parents. Student-centered learning is a wide variety of instructional approaches, learning experiences, constructivist strategies that address to different students' needs, abilities, aptitudes, cultural behaviors with the growing use of ICT. Immersing varied opportunities for language practice using technologies improves and enhances the students' self-confidence, increases the students' motivation in altering the school culture. At the same time, the use of ICT in student-centered learning must be shaped in correspondence with the students' needs, with the curriculum. It must be reconsidered the format of approaching the language skills giving an advantage to process rather than form, being aware of the negative side of the ICT use i.e. students' reluctance to engage in cognitive and metacognitive effort, addiction to social networking, spending more time on social media instead of studying academic courses.

Kim et al. (2013) found out that students change their receptivity to technological innovation they adopt a category towards the device they are most likely to work with, which is more convenient to them and give them more free constraint access to mobile content [10].

Mobile technologies increase the students' motivation and contribute to assertive changes in school culture. Ushioda (2013) considers motivation as a matter of choice and autonomy and differentiates two types of motivation while learning with the help of technology: the natural interest to use technology and a very strong desire to learn a foreign language with all possible means to master it. Ushioda (2013) states that the teacher must give students freedom of choice, autonomy when integrating technology into the curriculum [19, p.1].

There is a demand for educators all around the world to make the right decisions about the technologies to be used in the classrooms. However, in today's world what is needed is knowledge and experience that goes beyond being able to make informed decisions about new options in instructional technology.

Chapelle and Hegelheimer in 2004 in their article "Language teachers in the 21st century" have stressed the importance of teachers to be familiarized with "basic understanding of webpage design and creation" [2, p. 308], communication tools, understanding the nature of mobile apps, mobile-friendly access to resources. A challenge for the teachers is to use technology in particular learning contexts, with the students' needs, with the curriculum, and within the boundaries of the educational and cultural background. Fortunately, the student-centered curriculum enhances and fosters the use of technology in the educational framework and does not constrain the use of particular technologies making stress on a digital product.

Teaching in a student-centered environment means the creation of the teacher-generated curriculum process by matching students' needs to the context and coursebooks. To ensure the match between the perceived needs of our students and the coursebook content with the help of technology Butler, Heslop, and Kurth (2014) have elaborated a ten-step process consisting of: 1. Student needs, 2. Goals and objectives, 3. Test tasks, 4. Language and skills, 5. Sequence, 6. Materials, 7. Teaching, 8. Reflection, 9. Evaluation, 10. Revisions [1, pp.3-9].

A basic element in technology integration in the curriculum is the teachers' collaboration. Wang and Cheng (2005) have conducted the research that has shown that curriculum reform can fail without collaboration and discussion among teachers [20, p. 8].

Student-centered learning means developing reading, writing, grammar in a new perspective. Writing should be seen as a process, not as a product. The process of writing deals with prewriting, editing and grammar, word processing research and applications. Wresch (1984) states that using technology for writing helps students to see writing as an ongoing and dynamic process focusing more on the meaning rather than form [21].

Kessler, Bikowski, & Boggs (2012) have found out that to conduct collaborative writing engages students to take part in discussion boards, online chats, email communication, blogs, to search wikis [9]. Writing must be approached as a collaborative activity. A word document can be written by one student, then distributed to another student, and then returned to the original student for review. The idea is that the word document is shared among the students with new technologies like Google Docs that gives the opportunity to work together within a web-based document. Collaborative writing contributes to:

1. improve writing competencies [16];
2. a better sense of audience [12];

3. ameliorate the understanding and importance of knowledge in writing [3] and stress the pivotal aspect of the writer [16] in the writing process;
4. increase student motivation [11];
5. focus on discourse structures, grammar, and vocabulary usage [17].

Teachers must be trained to use in a flexible way digital tools, mobile learning applications, and learning materials and resources. One of the goals of ICT is to help the learners become informed and engaged global citizens, reflect on their own culture and foreign cultures, to live in a multicultural world.

The awareness of the necessity to adopt a critical view on past and present learning experiences initiates a behavioral change that consists of a strong and **increasing feeling of academic responsibility on the student's learning process**. The responsibility of the learning process is pivotal, it is an internal force that keeps the student motivated and on the assigned task. There are a lot of distractions in the virtual world but only the inner force of the student can keep him focused on the prescribed platform. The students perceive the teacher more as an advisor and guide, they must be conscious of the fact that they are the **doers** of their knowledge and expertise.

The constructivist strategies give advantage to process rather than form and grammar, however, these strategies keep the form and fluency on target. The focus on grammar is made later, the process over product paradigm is more important [7].

Li and Hegelheimer focused on learning grammar using a web-based mobile application, Grammar Clinic, conducting the activities that implied cognitive effort. Grammar Clinic was regarded as beneficial in helping learners raise their metalinguistic awareness and improve their self-editing ability in English writing [13, p. 149]. The research findings were striking as language learners in this study did not use mobile devices as a learning platform but for texting friends or using chatting tools (82%), making phone calls (71%), using social networks (65%), listening to music (65%), and sending or receiving emails (53%), and only 41% reported using course management system such as Blackboard/WebCT/Moodle and 24% reported learning foreign languages (including English) on their mobile devices [13, p.146]. 59% of the students agreed that they needed more instruction on grammar points in this English academic writing class [13, p. 147].

Gok (2016) has emphasized the negative side of ICT use i.e. the students are reluctant to engage cognitive and metacognitive effort in mobile learning because they prefer to deal with quick and easy tools and the content of these digital platforms is not challenging to them. It also evoked that the majority of students spend more time on social media instead of studying academic courses. The findings are rather sad because many students have an interest in social networking sites that leads students to addiction and social networking sites negatively influence students' habits, grades, socialization. Also, 60% of students do not have enough time for reading books, course materials or even doing physical exercise [6]. Besides that, Kim et al (2013) state that online collaboration through discussion boards may generate the students' frustration and confusion with logging in to the various online tools with different passwords and permissions expressing complex ideas, spending more time on technical issues on their mobile devices rather than on learning practices [10].

The success in the classroom depends on the joint activity of the teacher and the students who form a classroom community. The teacher is to create an effective community ("the educational community") where all participants could benefit from each other previous

experiences and knowledge; they all should be taught and guided through collaborative joint teaching-learning activities constructed and reconstructed on the cultural background of each student. This is the goal of each educator as a future perspective to strengthen the sense of his/her “educational community”, “professional community” considering the components of culture, cultural awareness, and cultural sensitivity [15].

Education today needs teachers capable of providing students with quality education. Students' needs, which can be extremely diverse, are the driving force of continuous training designed as human, individual, or collective exigencies; they must be satisfied in time and space to ensure the normal development of the life and activity of the educational institutions. The fundamental change of conception of the "philosophy of education" and vision of the human being as a supreme value will bring more respect for the social reality, the mechanisms of real life, of the micro-cultures and personalities to whom the system and the organization are intended for.

BIBLIOGRAPHY

1. BUTLER, G., S. HESLUP, L. KURTH. Development of a teacher generated curriculum at a Korean university. *KOTESOL proceedings 2013: Exploring the road less traveled—from practice to theory*, ed. D. Shaffer and M. Pinto. Seoul: Korea TESOL. 2014, ISSN: 1598-0472.
2. CHAPELLE, C., HEGELHEIMER, V. The English language teacher in the 21st century. S. Fotos & C. Browne (eds.), *New Perspectives in CALL for Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2004, 299–316. ISBN-10: 0805844058.
3. DONATO, R.. Collective scaffolding in second language learning. J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* Norwood, NJ: Ablex. 1994, (pp. 33–56). ISBN: 10: 1567500250.
- GODWIN-JONES, R. Emerging technologies focusing on form: Tools and Strategies. *Language Learning & Technology*. 2009, 13(1), 5-12. ISSN: 1094-3501.
4. GODWIN-JONES, R. The evolving roles of language teachers: Trained coders, local researchers, global citizens. *Language Learning & Technology*. 2015, 19(1), 10-22. ISSN: 10943501. Retrieved from <http://lt.msu.edu/issues/february2015/emerging.pdf> (vizitat 10.03.20).
5. GOK, T. The effects of social networking sites on students' studying and habits. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*. 2016, 2(1), 85- 93. ISSN: 21489955.
6. GUGIN, D. A Paragraph-First Approach to the Teaching of Academic Writing. *English Teaching Forum*. 2014, 52(3), 24-29. ISSN: 0425- 0656.
7. HAINES, K. J. Learning to identify and actualize affordances in a new tool. *Language Learning & Technology*. 2015, 19(1), 165-180. ISSN: 10943501.
8. KESSLER, G., BIKOWSKI, D., BOGGS, J. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*. 2012, 16(1), 91-109. ISSN: 10943501. Retrieved from <http://lt.msu.edu/issues/february2012/kesslerbikowskiboggs.pdf>
9. KIM, D., RUECKERT, D., KIM, D.-J., SEO, D. Students' perceptions and experiences of mobile learning. *Language Learning & Technology*. 2013, 17(3), 52-73. ISSN: 10943501.
10. KOWAL, M., SWAIN, M. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*. 1994, 3(2), 73–93. ISSN: 0965-8416. Retrieved from <http://www.tandf.co.uk/journals/0965-8416>.
11. LEKI, I. Reciprocal themes in reading and writing. J. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives*. Boston, MA: Heinle & Heinle. 1993, pp. 9–33. ISBN: 10: 0838439721.
12. LI, Z., HEGELHEIMER, V. (2013). Mobile-assisted grammar exercises: Effects on self-editing in L2 writing. *Language Learning & Technology*, 17(3), 135–156. <http://dx.doi.org/10125/44343> ISSN: 1094-3501.
13. PORCARO, J. Teaching English for Science and Technology: An Approach for Reading with Engineering English. *English Teaching Forum*. 2013, 51(2), 32-39. ISSN: 0425-0656.
14. SCHIOPU, L. Integrating metacognition and critical thinking skills in the exploration of culture in EFL classroom. *Journal of Pedagogical Research*. 2018, 2(3), 181-191. ISSN: 2602-3717.

15. STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*. 2005, 14, 153–173. ISSN: 1060-3743 .doi:10.1016/j.jslw.2005.05.002.
16. SWAIN, M., LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*. 1998, 82, 320–337. ISSN: 1540-4781. Retrieved from <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0026-7902>.
17. THOMAS, C. Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials. *English Teaching Forum*. 2014, 52(3), 14-23. ISSN: 0425-0656.
18. USHIODA, E. Motivation matters in mobile language learning: A brief commentary. *Language Learning & Technology*. 2013, 17(3), 1-5. ISSN: 10943501. Retrieved from <http://ilt.msu.edu/issues/october2013/commentary.pdf>.
19. WANG, H., CHENG, L. The impact of curriculum innovation on the cultures of teaching. *Asian EFL Journal*. 2005, 7(4), 7-32. ISSN : 1738-1460.
20. WRESCH, W. *The computer in composition instruction: A writer's tool*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 1984. ISBN: 0-8141-0615-6.

THE MODEL AND STRUCTURAL COMPONENTS OF A TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE

*Golubovschi Oxana, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU: 811.111'25

Rezumat

Materialul prezentului articol, abordează o problemă semnificativă ce ține de calitatea în educație, și anume, dezvoltarea competențelor profesionale ale traducătorilor, deci a competențelor de traducere (CT). În acest sens, este sugerată tehnologia pedagogică pentru dezvoltarea competențelor de traducere ale studenților-traducători, totodată sunt menționate competențele de traducere relevante profesiei de traducător. Lucrarea conține o succintă descriere a modelului competențelor de traducere și a tehnologiei de dezvoltare a competențelor de traducere ale studenților-traducători, la fel, în acest articol sunt menționate și unele succese obținute ca rezultat a cercetării academice a problemei vizate.

Cuvinte-cheie: competențe de traducere (CT), competența strategică (CS), competența comunicativă (CC), competența instrumental-profesională (CIP), competența socio-culturală (CSC).

There are many translator training institutions all over the world, and even in the ordinary language classroom students are demanding some sort of basic training in translation. But what about professional translation training? The issue is: who is going to do the teaching in such translation training? So far, there is no institutional training for translator trainers, they have to face the problem and deal with preparing their discipline curriculars on their own. Teachers of many disciplines, such as Mathematics or Biology, are trained in their respective Faculties, Language Teachers are trained in Modern Language Departments or Faculties of Second Language Acquisition, but those who apply for a position as translator trainer in a Faculty of Translation and Interpreting need no particular formal qualification, and if they needed one, they would not know where to get it. This does not mean that they are all bad translator trainers, but maybe life would be a little easier for them if they “had had some kind of special instruction and were not forced to re-invent the wheel of translation pedagogy over and over again” [6, p. 209].

This is basically the main concern of this article: designing an appropriate pedagogical methodology as to train translators and that is developing their professional competences or as some researchers call them skills, translation competences model and pedagogical methodology design are our issues of interest and concern in this paper.

The methodology of teaching translation and developing of the translation competences is a field of pedagogical science that is not very developed. Pedagogical methodologies on developing translation competences, which are necessary in all types of translation: oral and

written, sequential and simultaneous, have hardly been developed. But it is with their development (TC), obviously, that one should start teaching translation and instructing translators to be; specific professional/translation competences (that are needed for certain types of translations) should be built. In the translation action, the goal is not given in advance, it is formed/developed during performance, that is, the formation of the goal and its implementation proceed almost simultaneously.

The article is dedicated to the description of the structural components and the so-called models of translation competences or competence. Some researchers use the singular form and mention the co-components of the “*translation competence*” [9], [8], [4], another group of scientists in this field of study uses the plural form “*translation competences*” [3], [1], [2], to which we ally, as we consider that the professional competences of a translator are interdependent competences which are to be developed to some equal levels.

However, all researches agree that there is a vital necessity of developing a set of competences within the process of training translators, and they suggest some models of translation competences for e.g. the PACTE group suggests the following model Figure 1.1.:

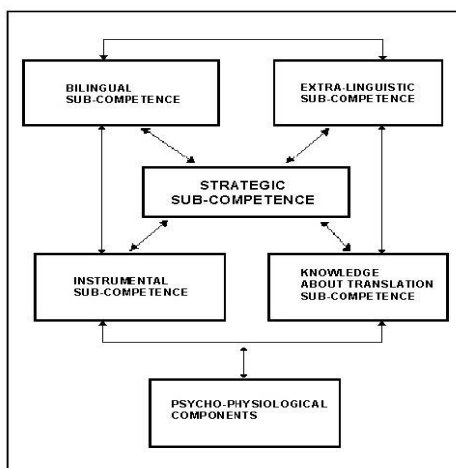


Figure 1.1. PACTE model of TC [8]

This group of researchers uses the term “sub-competence” which we strongly disagree with, as all the competences mentioned in the model have a classic structure and consists of attitudes (beliefs), skills and knowledge, that is why we use the term “*competence*” and in plural form as we regard them as interdependent *competences* specific to the translation profession. So, we approve the model presented by a European research group called EMT (European Masters in Translation), this model looks the following way Figure 1.2.:

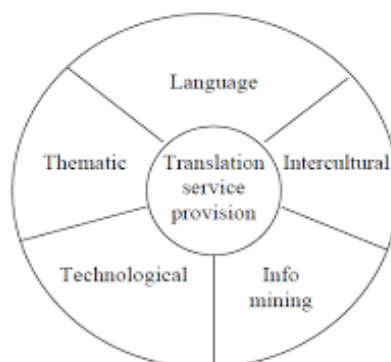


Figure 1.2. EMT model of TC [3]

In this regard, first, let us analyse what is considered to be the groundwork of translation competences, those *professional competences* a translator is to have developed to an extremely

high degree. From the point of view of analysis and selection of the most relevant competences to be developed in the process of training students-translators, and our point of view is that these competences are the following: *strategic competence (SC)*, *communicative competence (CC)*, *instrumental-professional competence (IPC)*, *socio-cultural competence (SCC)*. These are presented in the Figure 1.3. which we designed and consider as well structured and relevant, the competences included are considered to be the key components of the professional reference of a highly qualified translator:

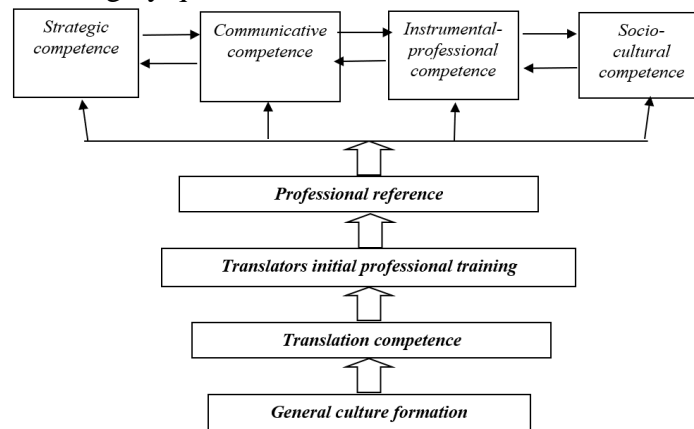


Figure 1.3. Translation competences in the content of the professional reference

The pedagogical models for the formation of translation competences described in the literature aim at didactic strategies oriented towards the formation of professional behaviors. The practical validation of TC formation models (for example, the PACTE and EMT model) demonstrate that these TC contain certain stages of pedagogical implication and refer to as “sub-segments”, defined as “structural elements of the translation competences or translation competence” [8]. Research on language teaching shows that the term translation competence is a reference concept in the design of the university curriculum dedicated to translators’ training. Scientific community theoretical debates on indicators of translation efficiency generate some criteria for assessing the quality of translation competences and teaching assignments/tasks that facilitate the professional development of TC while training students-translators.

The methodological approaches on the development of translation competences show that nowadays there are no didactic technologies unanimously accepted and used by the specialists involved in the training of translators. From the perspective of studying the process of translators’ initial professional training, what was noticed/detected according to some theoretical as well as practical study is that the methodologies of professional training of translators are to be developed in accordance to specific TC models. The methodologies for developing translation competences, elucidated in the pedagogical literature, although they consist of original structural elements, methods and techniques, do not reflect university teaching technologies in accordance to the specific aims and contents of the professional training programs for translators.

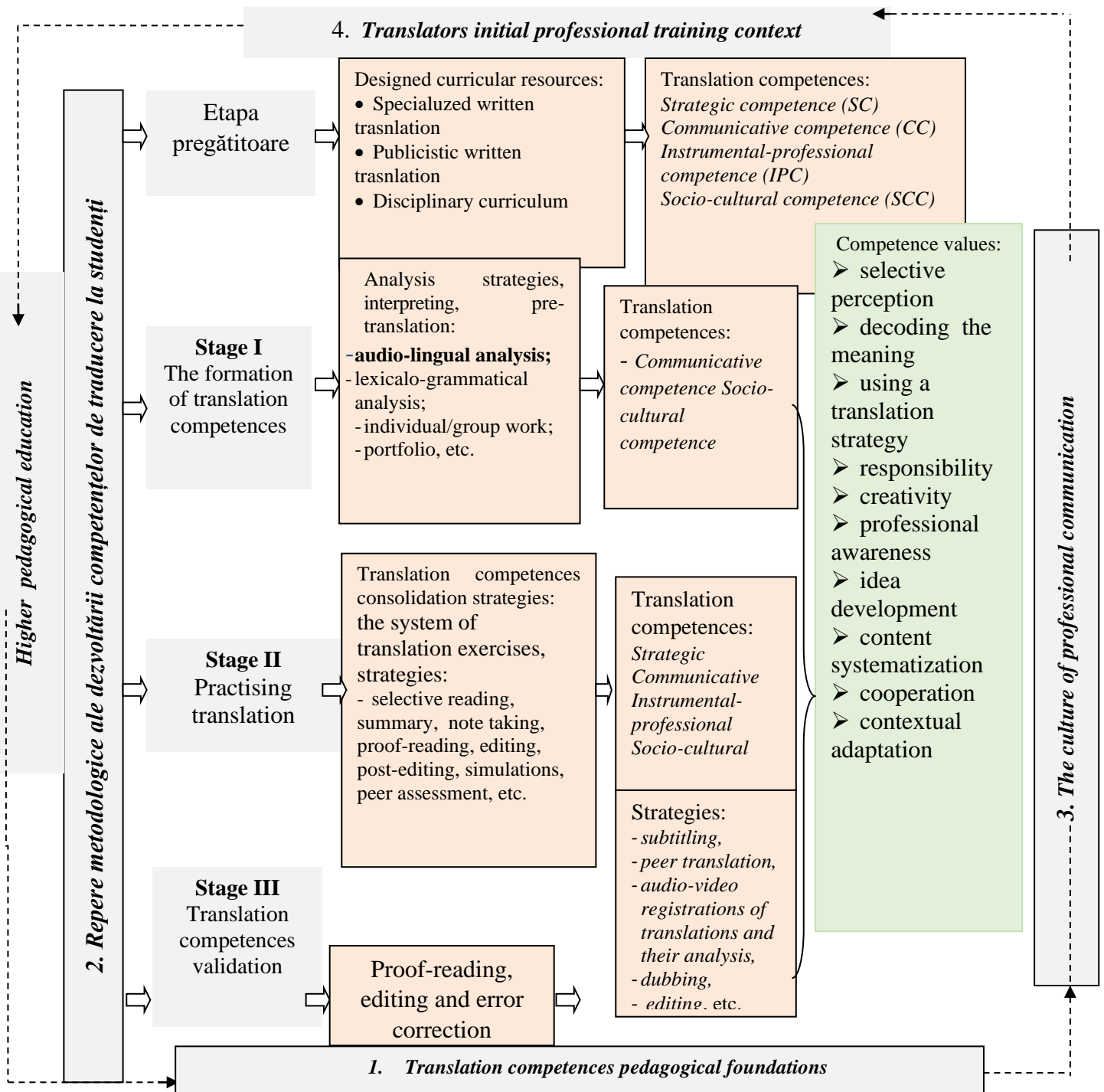


Figure 1.4. Pedagogical methodology for developing students' translation competences

For these reasons, we have dedicated our research, and to a certain degree this article, to the description and use of the *Pedagogical methodology for developing students-translators' translation competences* in a university context, designed during our research study dedicated to TC development, in the perspective of the translators' initial training. This is a pedagogical methodology, organized in three interdependent stages and a preparatory stage, that involves the validation in the university practice of the curricular resources developed for the training of translators (curricular of some university courses), designed for implementation in university disciplines, oriented towards the formation of the values indicated and detected in each translation competence of the model mentioned above. So, the valorization of the

theoretical and practical foundations regarding the professional translation activity facilitated the deduction of some praxiological ideas with reference to the strategies for forming the behaviors specific to the translator profession in terms of professional values that ensure the success of translators on the current translation services market.

Then we shall proceed to discussing the relationship of practice and theory in translator training. The sections that follow will tackle very practical aspects of translator training: the selection of learning material, teaching and learning methods and strategies and quality assessment. All these elements are mentioned and are shown in the *Pedagogical methodology for developing students-translators' translation competences* Figure 1.4. The current pedagogical methodology consists of, as it has already been mentioned, three main stages and one preparatory stage, the stages are: the formation of translation competences; practising translation and finally translation competences validation. At its turn, each stage consists of strategies and specially designed tasks, these are dedicated to developing and forming of specific translation competence and its values, professional values to be developed in translation profession. These three stages are interdependent and dedicated to forming, practicing and finally assessing the level of formation of each TC, through a set of assignments, tasks and exercises, some are mentioned in the Figure 1.4. Therefore, various translation exercises are used - different kinds of tasks on translation, such as peer assessment, simulations of translation situations dedicated to different specialized topics, captions elaboration, etc. – which are effective in terms of developing the goal-setting skill and finally of the TC values. Though on the other hand one can practise translation for a very long time and not gain the necessary confidence, that is necessary translation competences, continuing to experience problems in the selection of acceptable translation options while translating. But the data of our experiment proves that the methodology is very effective as the trainees' results after the experiment period show a considerable improvement of the figures, that is the rise of the number of students with the medium and high level of proficiency during translation tasks, so showing a dramatic decrease of the number of the students with minimal TC level development/formation.

So, according to these stages, gradually a student is getting acquainted with translation, s/he tries to learn the basic rules and his/her perception of the subject is mainly atomistic, because s/he “...operates in terms of particular, separate activities. Then student is starting to be able to “think outside” the concepts that were introduced in the first stage and connect them to each other, his/her behaviour becomes less atomistic” [9, p.78]. After, a trainee “gains the ability to prioritize among various “situational features” of the task at hand and perceive it as a goal-oriented problem-solving activity. S/he becomes aware of the responsibility this particular task involves, which in turn leads to a greater emotional involvement in the process, and the formation of the necessary professional values. This is followed by “proficiency – intuition and personal experience are introduced into the equation, however they both rest on the rules and concepts introduced in previous stages.” Then, “expertise – the expert is driven predominantly by intuition and although s/he is capable of critical self-reflection, intuition is the main mode of operation; ...for real experts, things that might be problems for others are merely routine matters” [9, p.79]. First two stages are purely rational, the third stage introduces emotional involvement and intuition gradually takes over. Along this way, translator encounters many tools, which s/he can use at his/her disposal. They can be divided into *basic concepts, strategies* or *procedures*, which are “conscious, goal-oriented procedures for solving problems” [9, p.82], and *norms or values*. If strategies are the means, norms are the ends. Norms develop and vary in time and

space (e.g. in different cultures) and they can be divided into *Expectation norms* (clarity), *Relation norms* (truth), *Communication norms* (understanding), *Accountability norm* (trust) [7]. The norms or values are not firmly set rules; they can be broken, however each translator should be able to justify such violation and be aware of its consequences. The following perspective will introduce another typology of translators that emerges from bilingual competence.

The issue of defining, modelling, assessing or comparing translation competence/s is an interesting problem that presents many questions and opportunities for both theoretical and practical studies. In conclusion, there is a proposal for further research relating theories that apply risk management strategies in translation, to the concept of TC in general and to error evaluation in particular.

In conclusion, what is to be highlighted, are a few areas where, cooperation between theory and practice could be beneficial to and help make the training of the trainers a fully-fledged branch of applied translation studies. Present article examined the models of translation competences, the theoretical framework surrounding this concept, it was devoted to introduction of the elaborated TC model and pedagogical methodology pertaining to translation competences development. These pedagogical instruments emerged from different backgrounds, and were formed while employing the principles of cognitive science, empirical research or experience in education. Some elements of the aforementioned theoretical background were used as a basis for constructing an authentic TC model and pedagogical methodology, which we have had pleasure to present in this article and have used in our experimental research, and finally these could be considered as valuable instruments which we can suggest to be used by translators' trainers on a daily basis as effective and productive pedagogical methodology which can dramatically ease the process of translators' training.

BIBLIOGRAPHY

1. CAMPBELL, J. Towards a Model of Translation Competence. *Meta: Translator's Journal* 36.2-3,1[online]. 991: 329-43. Web. 11 Sept. 2010. [citat 12.01.17]. Disponibil: <http://www.erudit.org/revue/meta/1991/v36/n2-3/002190ar.pdf>.
- DOSCA, A. Competențele traducătorului de terminologie juridică (abordări și concepții). În: *Revista de știință și cultură*, Nr. 7-9 [online]. Chișinău: 2006 [citat 10.02.2015]. Disponibil: <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1532>
2. EMT group. *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication* [online]. European Commission. [citat 03.11.2016]. N.p., 17 Mar. 2009. Web. 1 Nov. 2010. Disponibil: <https://www.euatc.org/news/item/162-european-masters-in-translation-emt-project>
3. LUNGU BADEA, G. *Tendințe în cercetarea traductologică* [online]. Timișoara: Universitatea Politehnică, 2005. 135 p. [citat 02.05.2018]. Disponibil: https://www.academia.edu/1249756/Tendin%C5%A3e_%C3%AEn_cercetarea_traductologic%C4%83
4. LUNGU BADEA, G. *Traducerea științifică. Repere* [online]. Timișoara: Universitatea Politehnică. 11 p. [citat 02.03.2019]. Disponibil: https://www.academia.edu/1249766/Traducerea_%C5%9Ftiin%C5%A3ific%C4%83._Repere
5. NORD, C. *Text Analysis in Translator Training, Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis*. Amsterdam: Atlanta GA, Rodopi, 1991. 250 p. ISBN 90-5183-311-3.
6. NORD, Ch. *Training Functional Translators*. În: *Cadernos de traducao*. N.p., 2000. Web. 20 Sept. 2010, pp. 28-46. ISSN 2175-7968.
7. PACTE. *First Results of a Translation Competence Experiment: "Knowledge of Translation and Efficacy of the Translation Process"* În: *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. John Kearns and Contributors. London: Bloomsbury, 2008, pp. 104-126. ISBN 9780826498069.
8. SCHAFFNER, C., ADAB, B. *Developing Translation Competence*. Benjamins Translation Library. Vol. 38. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ed., 2000. 244 p. ISBN 978-902-728-545-4.

INCIDENTAL VOCABULARY ACQUISITION THROUGH EXTENSIVE READING: A REVIEW

*Petriciuc Lilia, lecturer, „Ion Creangă” SPU
Grădinari Galina, „Ion Creangă” SPU*

CZU: 811.111:37.016

Rezumat

Articolul reprezintă o sinteză a câteva studii ce investighează asimilarea de vocabular prin intermediul lecturii în limba engleză. Trei tipuri de abordări în raport cu trei teorii privind asimilarea de vocabular (ipoteza lui Krashen despre lectură, ipoteza lui Schmidt despre atenție, ipoteza lui Laufer și Hustijn despre nivelul implicării în efectuarea de sarcini) sunt supuse examinării pentru a stabili care dintre acestea produce cele mai eficiente rezultate la nivel de producere: **lectura, atenție la formă, atenție la forme**. Meta-analiza acestor studii relevă că asimilarea de vocabular în limbă străină este direct proporțională cu nivelul de implicare în efectuarea de sarcini productive: **atenție la forme** s-a dovedit a fi cea mai eficientă abordare, în corelare cu ipoteza lui Laufer și Hustijn.

Cuvinte-cheie: lectură extensivă, asimilare lexicală, Ipoteza despre nivelul implicării în îndeplinirea sarcinilor, atenție la formă, atenție la forme.

The criterion we chose to organize this paper is based on exploring several studies on incidental vocabulary learning to clarify what approaches are most suitable in EFL settings. In this regard three main vocabulary learning theories with an emphasis on vocabulary acquisition are considered: *St. Krashen's Reading Hypothesis (1982, 1992)*, *Schmidt's Noticing Hypothesis (1994, 2010)* and *Laufer and Hulstijn's Involvement Load Hypothesis (2001)*.

Learning vocabulary in a foreign language represents an essential aspect since it is through words that concepts are expressed and ideas conveyed. It is the building block on which all the other language skills are developed and facilitated. A rich vocabulary is needed for both effective communication in real life situations and the learning process. McCarthy (1990) points out that “no matter how well the students learn grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wider range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way” [McCarthy, 1990, Apud1]

The last two decades have witnessed a real upsurge in research dealing with vocabulary learning/acquisition in foreign language education with vocabulary acquisition strategies lying at the heart of a considerable amount of theories, hypotheses and an ever-growing number of empirical studies aiming at investigating what approaches prove mostly efficient in vocabulary expansion in a foreign language learning context.

Vocabulary learning/acquisition has not always been perceived as central in foreign language education. Currently, the realization that lexical competence represents a priority and the foundation for improving communicative competence has led to a shift in pedagogical views and an emphasis of a strong principled-approach oriented to facilitating its development, producing a large body of studies and knowledge, yet not without controversies and ambiguities. The audio-lingual tradition placed great importance on acquiring the structural aspects of a language, relying primarily on habit formation, so vocabulary was not explicitly approached on the grounds that it would take care of itself, gradually fitting into the slots already formed.

Chomsky's Generative Grammar, although refuting habit formation, did not pay much attention to vocabulary acquisition either. The Communicative Approach to Language Teaching was the beginning of a new perception with more and more voices stressing out the need to focus on the vocabulary needed to express various notions and functions. Up to date there is no consensus in this regard and theorists, researchers and educators alike are concerned with identifying what vocabulary expansion approach is the most reliable one, since it is also one of

the biggest challenges for learners because of the impressive amounts of linguistic material they are expected to deal with in a language that is not theirs.

In foreign language education, *instruction* plays a key part in vocabulary expansion, usually occurring through a remarkable variety of tasks and activities, under the umbrella concept *Vocabulary Learning Strategies*. Vocabulary learning strategies are the “actions, set of techniques or language learning behaviors that learners take to help themselves to discover the meaning of new words and retain them in long-term memory [Cameron, 2001, Apud 1, p.49]. In fact, the biggest part of the time allotted for instruction in foreign language is oriented towards expanding learners’ vocabulary. However, as studies have revealed, not all of the lexical material provided in formal setting is suitable and right for all learners and a very small portion of it is effectively internalized. Since much of the vocabulary learners need to produce effective communicative acts during verbal interactions is not reflected in any way in the mainstream course-books or is even redundant at times, learners acquire it through exposure to different sources of input, oftentimes without being aware of the acquisition process. On the other hand, teachers, who are in charge of deciding what vocabulary units to teach, are often at a loss in front of the magnitude of lexical material to deserve pedagogical attention. One of the dilemmas teachers have to deal with is what approach to adopt in terms of learning vocabulary, considering the variety of theories, which pretty often seem rather contradictory. The central debates revolve mainly around explicit versus implicit learning/teaching.

Contrary to different language learning theories, like *input processing* or *task based language learning*, empirical data reveal that a significant amount of language material is internalized (not necessarily turned into output) accidentally, when individuals interact with it on regular grounds thus increasing the possibility of it becoming part of their active vocabulary.

Incidental learning is perceived as the learning that “occurs when the mind is focused elsewhere” [2, p. 289] meaning that the learners are not aware of the learning process in itself. *Intentional learning* describes that type of learning in which the students are completely aware and conscious of the fact that they are participating in a formal learning task [3, 140-141].

The strongest argument in favour of incidental vocabulary learning is the fact that this is how we expand our vocabulary in mother tongue, without all of the lexical items being explicitly taught to us. Despite the many opponents to this kind of approach in a foreign language, it is irrefutable that this is an effective way of getting to grips with a variety of contextual meanings and connotations, and extensive reading serves perfectly to achieve this outcome as it guarantees repeated exposure to linguistic input. This is particularly true at higher levels of language proficiency; at lower levels the explicit, intentional approach should outweigh the implicit, incidental one.

Incidental vocabulary acquisition has long been the essence of many studies in foreign language learning and has led to the emergence of a consistent number of theories and studies, which emphasize that vocabulary can be acquired independently through reading [4, p. 544]. On the other hand, many researchers have found that reading alone does not lead to a consistent increase in vocabulary acquisition [9]. Thus, it appears that extensive reading contributes to a reduced vocabulary pick-up, according to some studies which reveal that this amount is significantly higher when accompanied by some enhancement strategies like glossing, bolding, italicizing etc. meant to catch the learners’ attention and to ensure higher acquisition rates, in correlation with *Schmidt’s Noticing Hypothesis*, which states that the retention of a new word depends on the amount of attention a learner gives to it [13]. Schmidt’s theory which suggests

that linguistic material is fully internalized and ready to be transformed into output only if learners notice it and consciously pay attention to it, has been impactful on vocabulary learning strategies in EFL for about three decades and has generated an extensive body of research, aiming at determining if learning happens only when people pay attention to what they have to learn or if it occurs incidentally as well. Schmidt's theory, although partially in line with Krashen's Comprehensible Input Hypothesis, opposes his Reading Hypothesis. In relation to vocabulary learning Schmidt's Hypothesis correlates more with Zandieh's view who believes teachers should ensure a balanced blending between different approaches, considering the large number of other factors that intervene in the process [Zandieh, 2012, Apud 12, p.164].

The meta-analysis of several research studies reveals that learners show significant vocabulary gains only if extensive reading is accompanied by some output production tasks [7], [10], [11], in line with Nation's theoretical views that claim that explicit vocabulary learning strategies are necessary and helpful in successful foreign language learning and these should be always an essential part of any reading session [8, pp.157-158]. For the most part, these types of activities aim at raising learners' awareness of how to use specific lexical units in different contexts and they are usually implemented as consolidation tasks when the lexical material has been presented through different strategies. In the case of expanding learners' vocabulary through reading, it is possible to apply miscellaneous post-reading strategies oriented towards improving other aspects of the foreign language, but which contain specific lexical units, thus ensuring repeated contextualized encounters with them. It is mostly important to involve learners in production tasks, since receptive ones will only lead to linguistic input becoming intake, which may never convert into output: *the students may very well recognize and understand certain lexical units but be completely incapable of using them in producing their own texts in the target language* [10].

Researchers and theorists in the field of foreign language learning agree on the idea that after having learnt the first thousand words in target language through instruction, learners achieve significant gains in vocabulary development through extensive reading which entails incidental learning by guessing the contextual meaning of new words and through interacting with informal sources of input. Incidental vocabulary learning is best reflected in the extension of meanings and uses of lexical units learners are already familiar with as a result of instruction [12]. Other views emphasize that vocabulary benefits considerably from *high exposure to reading*, particularly from reading authentic texts, due to the repeated contextualized encounters with some specific lexical units, in line with St. Krashen's Reading Hypothesis, a special component of his notorious Comprehensible Input Hypothesis which states that "more comprehensible input results in more language acquisition [5, p.411]. Krashen's theory highlights that people learn much better if they understand the material they are dealing with and their affective filter is low. This view generated the Natural Approach in language learning pedagogy, which relies heavily on incidental learning, supported by a considerable number of empirical studies that reveal that many students achieve higher levels of language proficiency through reading, oftentimes accompanied by strategies that do not specify clearly they are focusing on particular lexical units.

The main drawback of this approach resides in the fact that extensive reading is more efficient in the case of mid and low frequency words, this is why high frequency ones should benefit from explicit pedagogical treatment in formal settings. Accordingly, despite the manifold benefits of extensive reading proved by a huge amount of empirical data, it is vital for learners to

benefit from some explicit instruction; implicit learning is not always high-quality learning as the students may make erroneous deductions about the meaning of some vocabulary and its contextual usage. Therefore, these two types of instruction are to go hand in hand and complete each other for the best educational outcomes, as suggested by Zandieh, 2012, who contends that they may produce outstanding results if combined jointly in “a virtual learning environment in order to improve comprehension and vocabulary retention” [Apud 12, p.164].

At the same time, it appears that many theories lose track of the manifold factors that affect incidental vocabulary learning, such as motivation, belief, attitude, language learning experience, field of study, course type, class level, language learning environment, language achievement, language proficiency and vocabulary knowledge [1, p.50], learners’ communicative needs, the number of contextualized interactions with specific lexical units, the amount of exposure for successful retention of new units or meanings, guessing and deducing strategies, cognate recognition, the quality of the source of linguistic input and so on, which all interact and produce different outcomes and are generally highly individual. For instance, it is generally believed that a source of linguistic input which sparkles the learners interest will facilitate incidental vocabulary acquisition, in contrast with a text that is perceived as boring and tiresome. Considering this peculiarity, it is vital to encourage learners to select sources of extensive reading that are enthralling in terms of plot, presented in an accessible manner, which in turn will ensure higher rates of vocabulary retention.

For reading to be really effective in terms of incidental vocabulary learning it is essential to:

-Make sure that the reading material does not contain too much unknown vocabulary. According to Nation, 2001, Schmitt, 2008 the rate of unknown words should not exceed 3-5% of the reading material [8], [9].

-Make sure that the new vocabulary appears repeatedly in the text to ensure from 7-to 15 interactions with it [8].

Laufer and Hustijn, 2001, promote the idea that vocabulary retention is highly determined by three key factors: ***involvement, need and evaluation***. **Involvement** is perceived as a motivational-cognitive construct which can explain and predict learners' success in the retention of unfamiliar words [6, p.14] and includes the amount of attention, effort and time a student spends when focusing on new lexical units, be it when they read something by themselves or complete a task set by the teacher. The researchers state that words which are processed with higher involvement load will be retained better than words which are processed with lower involvement load [p.15]. This view is in favour of *the focus on forms* approach, i.e. the lexical material is extensively processed through active participation in the completion of a wide array of tasks which do not necessarily state explicitly what words/phrases are aimed at (for ex: the students engage in a series of different tasks like translating unknown words, matching and particularly relevant and necessary, using these words to create sentences). The mere *Focus on form*, by which we mean the examination of contextual meaning of a given lexical unit, is reported to have produced lesser results, in contrast with *the focus on forms approach*.

Need represents another factor with a significant role in vocabulary acquisition: when students come across words they once needed to express their ideas, they will pay particular attention to them and their awareness of how to use some lexical units increases when dealing with them in a variety of contexts. Learning new vocabulary units does not mean internalizing them effectively so as they become immediately output. Hence, teachers must make sure that the

tasks students participate in include output production ones which will require the activation of latent vocabulary needed to express certain ideas.

Evaluation comes into play when learners weigh the appropriateness of the lexical units they use and make the necessary changes to express their ideas clearly and precisely. The findings provided by a considerable number of studies conducted in this regard indicate that lexical acquisition is significantly higher if teachers adopt a blending of the three approaches. Reading alone has proved to yield weaker results in terms of vocabulary acquisition, since learners need at least from 7 to 15 encounters with a new word to internalize it and be able to use it for output production. For this to happen through reading alone, a lot of time is needed. Consequently, a much better way of achieving this objective consists in implementing different enhancement tasks, more so as while and post-reading activities.

The investigation of the three highly influential hypotheses in foreign language pedagogy and the analysis several research studies aiming at determining what the best approach to vocabulary expansion is, indicates that there is no clear-cut, unambiguous perception of what vocabulary learning should entail. The findings lead to the conclusion that, in keeping with the extensive number of factors that come into play, it is teachers' responsibility to make sure they implement a mixt approach, especially with extensive reading, which may be effective in terms of vocabulary retention if lexical units are processed with *a focus on forms*, not just *form*. Empirical studies provide quite controversial results, which suggests that both incidental and intentional vocabulary learning strategies through reading are relevant and necessary, provided that certain specific conditions are observed, particularly that the learners engage in the receptive and, most specially, productive tasks, as postulated by Laufer and Hulstijn. When referring to vocabulary increase through extensive reading, in order to ensure higher retention rates, it is essential for language teachers to engage the learners in miscellaneous activities, which indicate that the lexical units aimed at are fully internalized and ready to be transformed into output.

BIBLIOGRAPHY

1. CARRANZA E. et al., Vocabulary Learning and Strategies Used by Teachers Education Students. In: *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 2015, nr.3(2), pp.49-55. ISSN 2350-7756.
2. DeCARRICO, J.C. Vocabulary Learning and Teaching. In: M. CELCE-MURCIA(eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle&Heinle, 2001, 533p. ISBN 10-0- 8384-1992-5.
3. DÖRNYEI, Z. *Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Laurence Erlbaum Associates Publishers, 2005, 283p. ISBN 978-0-8058 -4729 -1.
4. HUANG, Sh., WILSON V., ESLAMI, Z. The Effects of Task Involvement Load on L2 Incidental Vocabulary Learning: A Meta - Analytic Study. In: *The Modern Language Journal*,2012, nr.96(4), pp. 544–557. ISSN: 0026-7902.
5. KRASHEN, St. The Input Hypothesis: an Update. In: JAMES E. ALATIS (eds) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1991: Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*. Georgetown University Press, 1992, 624p. ISBN-10: 0878401261.
6. LAUFER, B., HULSTIJN, J. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. In: *Applied Linguistics*, 2001, nr.22(1), pp.1-26. ISSN:0142-6001.
7. MARAVILLAS, P. EFL Vocabulary Acquisition: Narrow Reading versus Reading Plus Vocabulary-Enhancement Activities. A Case Study with Spanish Secondary School Students. IN: *Porta Linguarum*, 2015, nr.24, PP.93-105. ISSN: 1697-7467.
8. NATION, Paul I. S. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, 2001. 474p. ISBN 0 -521- 800927.
9. SCHMITT, N. Instructed Second Language Vocabulary Learning. In: *Language Teaching Research*, 2008, 12(3), pp.329–363. ISSN 1362-1688.

10. WEBB, St. The effects of context on incidental vocabulary learning. In: *Reading in a Foreign Language*, 2008, nr.20(2), pp. 232–245. ISSN 1539-0578.

Online resources

11. PELLICER-SÁNCHEZ, A. SCHMITT N. Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do Things Fall Apart? In: *Reading in a Foreign Language*, 2010, nr.22(1), pp.31–55. ISSN 1539-0578 citat [22.03.2020], disponibil la: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>

12. RESTREPO RAMOS, F. D. Incidental Vocabulary Learning in Second Language Acquisition: A Literature Review. In: *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 2015, 17(1), pp.157-166. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902015000100011

13. SCHMIDT, R. Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning. In: W. M. Chan et al. *Proceedings of CLaSIC*, 2010, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Citat [24.04.2020], disponibil: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>

USO DELL'INTERNET NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA

*Culea Uliana, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU: 811.133.1:004.738.5

Rezumat

Utilizarea Internetului în predarea-învăţarea limbii italiene presupune formarea competenţei digitale, bazată nu atât pe cunoştinţe informatice, cât pe capacitatea de a descoperi potenţialul didactic al instrumentelor online în activitatea curriculară şi în procesul de studiu. Valorificarea Internetului în predarea-învăţarea limbii italiene îi atribuie profesorului rolul de tutore, formator, evaluator. Astfel, se precizează necesitatea introducerii în curricula de formare continuă a cadrelor didactice, formarea şi dezvoltarea competenţei digitale, privind creşterea calităţii şi a relevanţei învăţământului online.

Cuvinte-cheie: internet, competenţa digitală, web 2.0, instrumente didactice online, limba italiană, glotodidactica.

Le nuove tecnologie, negli ultimi tempi, sono riuscite a rivoluzionare il campo della comunicazione e dell'informazione, loro sono riuscite radicalmente cambiare il modo di vivere e la modalità di apprendimento.

Il settore dell'insegnamento delle lingue straniere, fa largo uso delle nuove tecnologie, accanto al manuale, che è già diventato multimediale, si sviluppano diversi strumenti digitali come aggiunti progressivi per la glottodidattica classica. Secondo G. Freddi “le tecnologie glottodidattiche sono aggiuntive e non sostitutive dell'incontro insegnante-apprendente” [4, p. 151].

Così, possiamo affermare con certezza che la glottodidattica ha assunto una configurazione multimediale, alternando la strumentazione cartacea a quella audiovisiva e adoperando, ultimamente, la strumentazione informatica.

La vera novità degli ultimi tempi è nella possibilità di riversare in unico supporto tutti i formati previsti da ciascuna strumentazione. Quindi l'Internet diventa lo strumento didattico superiore per eccellenza, in quanto incorpora tutte le precedenti strumentazioni.

Per determinare correttamente l'Internet nell'era informatica è opportuno parlare dell'integrazione e dell'interattività, che servono come parole chiave in questo contesto.

La possibilità che offre Internet è di integrare diversi sistemi simbolici come *il testo scritto* (programmi di videoscrittura), *le immagini statiche* (fotografie e disegni digitalizzati), *immagini cinetiche* (filmati digitalizzati), *suono* (file audio digitalizzati). L'interattività del software didattico viene realizzata tramite l'apprendente e il gadget (tablet, laptop, smartphone ecc.). Si possono, insomma, compiere operazioni di *manipolazione di testi scritti* consentiti dai

programmi di videoscrittura (spostare porzioni di testo per esercizi di abbinamento, di riordino, creare buchi nel testo per realizzare dei cloze ecc.); *esercizi di fonetica; di pronuncia; di ripetizione ecc.*

Si riesce, anche, interagire realmente con i parlanti nativi utilizzando i social network, spesso, fuori lezioni, ma con l'impossibilità di parlare con i personaggi nelle situazioni previste dal software didattico: nel software didattico possiamo immettere tutte le sequenze prevedibili, ma il discorso orale è caratterizzato dall'imprevedibilità, che non può ancora essere realizzata dal programma digitale. L'uso dei software didattici richiede una certa preparazione e la progettazione di un ambiente virtuale o di un corso online, l'utilizzo dei quali richiede tenere conto delle limitazioni dell'ambiente didattico, sia in termini logistici (la presenza dei laboratori multimediali) che finanziari (l'acquisizione dei software didattici). I limiti di natura logistica e finanziaria costringono le istituzioni educative di escludere l'uso dei sistemi autori e sono orientate, piuttosto, verso le risorse gratuitamente disponibili (forum, e-mail, Facebook, Youtube, Wikipedia, siti istituzionali ecc.) in Internet.

La multimedialità gestita dall'Internet è multisensoriale perché riesce coinvolgere simultaneamente più percezioni sensoriali dell'apprendente: *visiva, uditiva e tattile*. Con l'esperienza più diffusa di realtà virtuale lo studente viene coinvolto totalmente a livello sensoriale: con un solo casco e gli occhiali speciali possiamo navigare in ambienti virtuali, come se ci trovassimo veramente sul posto (musei, simulazioni di volo ecc.).

Il ruolo fondamentale dell'insegnante di oggi è di guidare i propri discenti sull'acquisto della competenza digitale. Padroneggiare la competenza digitale consiste nel saper usare in modo critico le nuove tecnologie e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

L'obiettivo principale dell'introduzione di Internet nella didattica di lingua italiana è stato sicuramente quello di dare una dimensione diversa all'apprendimento dell'italiano [8, p. 2], aumentando la motivazione, facilitando un apprendimento attivo ed esperienziale attraverso il contatto diretto con le risorse didattiche già disponibili in rete. Navigare sull'Internet tra gli innumerevoli materiali autentici offre un'immagine fresca e aggiornata dell'Italia; stimola un percorso di apprendimento autonomo centrato sul discente.

L'Internet, dunque, non sostituisce il docente, ma gli attribuisce un nuovo ruolo, di guida, tutore e facilitatore del processo didattico. Allo studente, d'altra parte, si richiede la partecipazione attiva e l'assumere della responsabilità del proprio apprendimento. L'Internet serve d'aiuto all'insegnante per creare un ambito didattico favorevole all'apprendimento.

Gli strumenti attualmente disponibili per la lingua italiana, che si sono dimostrati più utili ed efficaci nell'insegnamento-apprendimento di ogni livello di studio sono presentati dal Web 2.0. Il Web 2.0 offre strumenti e ambienti di **apprendimento cognitivo** (la creazione delle mappe mentali *online* (Bubbl.us: <https://bubbl.us/>, Gliffy: <https://www.gliffy.com/> ecc.) o *offline* (FreeMind: <https://sourceforge.net/projects/freemind/> ecc.)); strumenti per l'**organizzazione di contenuti audio e video** (Audacity: <https://www.audacityteam.org/>, Audio Expert: <https://audioexpert.com/>, Animoto: <https://animoto.com/>, Camstudio: <https://camstudio.org/> ecc.); strumenti di **collaborazione e condivisione dei contenuti** (Scribblar: <https://scribblar.com/>, Typewith.me: <https://typewith.me/> ecc.); strumenti di **social network educativi** (Edmodo: <https://new.edmodo.com/>, Mahara: <https://mahara.org/>, Yammer: <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/yammer/yammer-overview> ecc.); strumenti **segnalibri** (Pinterest: <https://www.pinterest.it/>, Dropmocks: <https://dropmock.com/> ecc.);

strumenti **di creatività** (ABCya: <https://www.abcya.com/>, Quizlet: <https://quizlet.com/> ecc.); **ambienti virtuali** (classi virtuali – piattaforme online: Moodle, Mooc: <https://www.mooc.org/>, <https://www.mooc-list.com/>, Google Classroom: <https://classroom.google.com/>, i-d-e-e: <https://i-d-e-e.it/> ecc.). Gli strumenti elencati potrebbero essere classificati in diversi gruppi, grazie all'illimitata inclusione che dipende solo dalla creatività dei docenti e degli studenti.

I maggiori vantaggi dell'Internet per la glottodidattica sono le varie applicazioni per risolvere compiti e problemi linguistici, per trovare autonomamente testi, esercizi e strumenti di comunicazione adeguati. Gli strumenti e gli ambienti online progrediscono di giorno in giorno e così anche le risorse online nell'educazione diventano sempre più chiari ed efficaci.

La diffusione degli smartphone, dei tablet e di tutte le forme di gadget mobili forma una rete di persone che comunicano continuamente tra di loro a distanza. Questo influenza anche la didattica delle lingue perché si aprono diversi modi di interazione e si ha un accesso costante ad ogni materiale per l'insegnamento e lo studio. In questa situazione, il compito degli insegnanti è di accompagnare gli studenti nello studio, mostrando le potenzialità degli strumenti e ambienti online per la didattica e invitandoli ad applicarle con metodo e misura. La glottotecnologia si deve sfruttare e gli studenti devono sapere quali fonti usare, dove trovare gli esercizi adeguati, a che cosa devono stare attenti, ecc. [3, pp 121-127]

La relazione tanto necessaria dell'educazione e Internet, fino a oggi, è tanto ambigua, in questo senso, il pedagogista A. Calvani [1; 2] ha sintetizzato le varie accezioni in cui può essere definito il rapporto tra educazione e Internet: educare nell'Internet, studiare l'educazione avvalendosi dell'Internet, studiare con l'Internet e progettare online l'educazione. Educare nell'Internet dovrebbe essere un'esigenza al giorno d'oggi, ovvero, si dovrebbe insegnare agli studenti a usare l'Internet e sfruttarlo. Siccome l'Internet può essere accesso da ovunque, ignorarlo non è possibile. Educare all'Internet significa, così come abbiamo ricordato sopra, padroneggiare la competenza digitale, ma in questo modo si pone il problema dell'educazione degli insegnanti. Studiare con l'Internet è il modo più utile per imparare al giorno d'oggi perché l'Internet offre accesso a tante fonti, applicazioni e aiuti [5, pp. 31-35].

L'alfabetizzazione in Internet richiede nuove forme di pensiero e ragionamento critico. A contatto con l'Internet si crea la necessità di appropriarsi di un linguaggio adeguato. In altri termini, si devono conoscere gli strumenti necessari per una navigazione efficace. L'apprendimento, oggi, richiede insegnanti in grado di assumere in sé ruoli e competenze nuovi. In questo modo, l'insegnante ha il ruolo fondamentale di facilitatore del processo comunicativo che si attiva tra gli studenti e i materiali didattici. Un altro ruolo determinante è la capacità di analizzare i bisogni degli studenti e l'atteggiamento psicologico da cui deriva la relazione, che deve risultare distesa, amichevole e motivante. Gli insegnanti, in altre parole, possono essere guide, facilitatori e motivatori degli studenti, ma non devono essere esperti di contenuto in tutte le materie possibili. I docenti possono aiutare i loro studenti ad accedere alle informazioni online, a simulare eventi del mondo reale, utilizzare l'Internet per documentare il loro mondo, a esaminare i problemi e riflettere profondamente sul loro apprendimento.

L'Internet, infatti, non può sostituire totalmente la lezione dal vivo e il testo scritto, né in termini quantitativi, né in termini qualitativi, così la qualità ed efficacia della didattica delle lingue rimangono fondate sulla qualità e sull'impegno dei docenti, degli studenti e delle strutture a loro disposizione. Secondo G. Porcelli e R. Dolci, le nuove forme di insegnamento – apprendimento e l'impiego dell'Internet ha un impatto anche sul ruolo dell'insegnante, che non

risulta sminuito o addirittura eliminato, ma al contrario investito e arricchito di nuove competenze [9, pp. 50-53].

Le lezioni create in Internet richiedono agli studenti di utilizzare le capacità di pensiero critico e la conoscenza dei contenuti, per poter creare una presentazione pubblica, un forum della comunità online, utilizzare le piattaforme di social network per raccogliere informazioni, presentare il proprio lavoro utilizzando un software didattico o attraverso formati multimediali come video e blog.

Per poter conoscere il valore reale degli strumenti didattici disponibili in Internet, l'insegnante valuta, con l'aiuto di piccoli gruppi di studenti, i rischi relativi alla privacy e alla sicurezza, poi, se la tecnologia offre i risultati desiderati, viene implementata come approccio alle lezioni tradizionali con interi gruppi accademici.

Grazie alla disponibilità di strumenti didattici online gli insegnanti possono assumere diversi ruoli, sia di co-studenti, che di colleghi. Sebbene non ci si debba aspettare che gli insegnanti conoscano tutto ciò che c'è da sapere sull'Internet e gli strumenti didattici disponibili per dirigere i contenuti in maniera interessante e su come essere co-creatori di conoscenza per poter ispirare le proprie classi di studenti.

L'uso di Internet, a seconda dell'istituzione, serve a molti scopi. Gli insegnanti di lingua italiana hanno un impiego specifico: il loro compito è di insegnare agli studenti una lingua completamente nuova, incluse le regole della grammatica, del lessico e delle norme culturali. L'Internet riesce rendere visibile l'apprendimento, portando nella classe d'italiano un'altra cultura, grazie alle opportunità di utilizzare le loro competenze linguistiche nelle attività e vita reale.

L'Internet offre la possibilità agli insegnanti di diventare più collaborativi e di estendere l'apprendimento fuori dall'aula. Per realizzare questa visione le istituzioni educazionali devono sostenere gli insegnanti nell'accesso agli strumenti necessari e nell'imparare a usarli in modo efficace. Anche se l'esperienza indichi che gli insegnanti hanno un grande impatto sull'apprendimento degli studenti, non ci si può aspettare che i singoli docenti si assumano la piena responsabilità di portare nelle istituzioni esperienze di apprendimento basate sugli strumenti didattici online. I docenti, nel processo di insegnamento-apprendimento attraverso gli strumenti didattici online, hanno bisogno di un supporto continuo e appropriato che includa sviluppo professionale e formazione digitale. Le istituzioni educazionali dovrebbero essere interessate nella preparazione dei docenti di selezionare, valutare e utilizzare l'Internet e gli strumenti didattici online appropriati per svolgere attività che promuovano il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti. Per poter raggiungere questo obiettivo si deve incorporare l'apprendimento basato sull'Internet nei curricula stessi [10, p. 2-3].

I curricula di formazione professionale devono essere completati con la metodologia di acquisizione della competenza digitale per supportare l'apprendimento. L'uso efficace dell'Internet non è un componente opzionale. Per preparare gli insegnanti all'uso professionale dell'Internet è necessario sviluppare sistematicamente le competenze digitali attraverso il loro coinvolgimento nel curriculum educativo e nella valutazione delle competenze sviluppate. L'obiettivo consiste nel miglioramento della competenza digitale del personale responsabile del sistema educativo nella Repubblica Moldova, che ha il fine di essere in grado di fornire un adeguato supporto professionale agli insegnanti delle istituzioni educative di ogni livello e di pianificare e attuare curricula per migliorare la loro competenza digitale. Lo sviluppo del curriculum educativo e l'attuazione dell'istruzione e della valutazione possono realizzarsi in

diverse fasi: di creare *un framework* per la competenza digitale in conformità con le specificità dei documenti europei. Oltre al *framework* si deve elaborare un manuale, come quei proposti di L. Handrabura e N. Grîu [7] per l'apprendimento preuniversitario; di sviluppare un curriculum per il miglioramento delle competenze digitali degli insegnanti. Il curriculum deve definire i risultati dell'apprendimento, il contenuto dell'istruzione, i metodi di insegnamento (modelli di istruzione) e le modalità di valutazione dello sviluppo delle competenze digitali (modelli di valutazione); di sviluppare dei contenuti educativi per migliorare le competenze digitali. I contenuti educativi saranno creati sulla base dei curricula già sviluppati per l'apprendimento preuniversitario [6] e includeranno strutture educative per l'uso dell'Internet. Il contenuto educativo includerà anche strumenti per la valutazione dello sviluppo delle competenze digitali e sarà accompagnato da manuali digitali.

La formazione degli insegnanti sarà condotta attraverso seminari, classi virtuali e webinar. Prima di proporre simili corsi di formazione si deve definire quali conoscenze, abilità e attitudini gli insegnanti dovranno acquisire per migliorare le loro competenze digitali e, così, saranno sviluppati i contenuti e sarà implementato un curriculum educativo per lo sviluppo delle competenze digitali necessarie per applicare gli strumenti e le risorse digitali all'interno delle classi di studenti.

La nostra ricerca ha avuto lo scopo di presentare l'espansione dell'Internet nell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana e la necessità di acquisizione della competenza digitale tanto da parte degli insegnanti quanto da parte degli studenti dalle quali l'insegnamento e apprendimento trae vantaggio. Nel processo d'insegnamento, l'insegnante stabilisce gli obiettivi di apprendimento e sceglie mezzi e gli strumenti didattici online che ha a disposizione e introdurli in modo creativo in tutte le fasi del processo d'insegnamento e per questo motivo ha bisogno di una continua formazione. Oggi le lezioni in classe si progettano con l'aiuto dell'Internet, la maggior parte degli insegnanti utilizza strumenti didattici online, che offrono una varietà didattica per condurre varie forme di insegnamento, come test di conoscenza, discussioni e giochi. Se nel processo d'insegnamento viene utilizzato Internet, esso può aumentare la qualità dell'apprendimento. Le lezioni moderne sono una combinazione di insegnamento classico e insegnamento basato sull'Internet.

BIBLIOGRAFIE:

1. CALVANI A. Multimedialità nella scuola. Roma: Garamond, 1996. p. 104.
2. CALVANI A., Fini A., Ranieri M. La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla. Trento: Erickson, 2010, p.19.
3. DAL NEGRO A. Didattica delle lingue straniere e nuove tecnologie: cosa resta degli approcci anni Ottanta? Zürich: Universität und ETH Zürich, Schweiz Postprint, 2014. pp 121-127
4. FREDDI G. Glottodidattica, problemi e tecniche. Ottawa, 1993. p. 59-71.
5. GIUSTI S. Didattica della letteratura 2.0. Roma: Carocci editore, 2015, pp. 31-35
6. HANDRABURA L., GRÎU N. Curriculum pentru disciplina opțională Educație pentru media (clasele VII-VIII). Chișinău: Tipografia Centrală, 2018. 16 p.
7. HANDRABURA L., GRÎU N., Șpac S. Educație pentru media: (clasele a III-a – a IV-a) auxiliar didactic pentru învățători și elevi. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017. 140 p.
8. MARIANI L. Dimmi come navighi e ti dirò chi sei. In: Lingua e nuova didattica, anno XXIX, No 1, 2000. <http://www.learningpaths.org/Articoli/multimedialita.htm> (vizitat 12.04.2020).
9. PORCELLI G., DOLCI R. Multimedialità e insegnamenti linguistici. Torino: UTET Libreria, 1999. p. 50-53
10. TYROU G., GARIFALAKI E. Le nuove tecnologie nell'insegnamento. Atene: Dipartimento della lingua e cultura italiana e spagnola, direzione italiana, 2003. p. 2-3.

IL RUOLO DELLA COMPETENZA VERBALE NEL PROCESSO D'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA

*Bolduma Veronica, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU: 811.133.1'42

Rezumat

În conformitate cu exigențele procesului de predare-învățare-evaluare în secolul XXI autorii de curriculum gimnazial și autorii de manuale școlare pun accentual pe dezvoltarea competențelor de comunicare în cadrul orelor de limbă străină. În articolul dat se fundamentează conceptual de competență de comunicare. Se descriu componentele sale: competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică, competența culturală ce sunt valorificate prin intermediul unor abordări tematice acționale ce contribuie la formarea personalității elevilor cu spirit de inițiativă, capabili de autodezvoltare și care vor demonstra independență de opinie și acțiune, responsabilitate, deschidere pentru dialogul intercultural în contextul valorilor naționale și internaționale.

Cuvinte-cheie: Competență comunicativă, lingvistică, textuală, pragmatică, sociolingvistică.

Nel lavoro *On Communicative Competence*, Hymes definisce la competenza comunicativa come “una competenza più complessa, in cui la conoscenza delle regole di un codice linguistico si unisce alla capacità di usare tale linguaggio in maniera appropriate, in determinate contesti sociali e in stretta relazione ad altri codici comunicativi non verbali. Sicchè il membro di una comunità è tenuto a conoscere non solo le regole del codice da esso usato, ma anche le norme per produrre e interpretare qualsiasi atto comunicativo.” [2, p. 272]

Se la competenza in senso generic si definisce come capacità di compiere con successo e in modo appropriato una certa attività, la **competenza comunicativa** è allora la capacità di comunicare in modo appropriato con gli altri, di farsi capire e di comprendere i messaggi altrui.

Comunicare è un problema tipico non solo degli insegnanti, ma di tutti noi nella vita quotidiana, qualsiasi lingua parli. Fin dalla nascita l'essere umano impara ad interagire con gli altri. Apprende che il successo di una particolare strategia comunicativa dipende dalla capacità degli altri di comprendere i suoni che egli produce, e soprattutto impara che il significato non è unilaterale ma è negoziato tra le persone coinvolte. Sviluppando le sue esigenze comunicative si fanno più complesse ed articolate e, nello stesso tempo, scopre nuovi mezzi e forme di comunicazione ed impara ad usarli. L'essere umano si azzoppria del linguaggio inteso nella sua accezione più ampia come complesso di codici di comunicazione verbali e non verbali: impara parole e impara a combinare in frasi, impara a modulare la voce con toni e accenti vari, impara a usare la mimica e i gesti per trasmettere agli altri i propri messaggi. La maggior parte delle diverse strategie comunicative si apprendono inconsciamente attraverso l'assimilazione di modelli comportamentali e di ruolo.

L'istruzione formale a scuola offer strumenti di maggior consapevolezza nella comunicazione ed apre le porte al vasto mondo della comunicazione scritta.

L'esistenza di regole universali e a priori nell'uomo costituisce il presupposto generale della competenza comunicativa. Si tratta di regole di:

- associazione tra significant e significati sotto forma di segni fra loro combinati in sequenze sintagmatiche;
- produzione correlate agli interlocutori, cioè regole che presiedono all'interazione tra i parlanti;
- adeguatezza e correlazione tra i segni stessi; sono le regole che presiedono alla formazione di testi e discorsi.

La conoscenza delle norme sociali d'uso dei diversi codici di comunicazione è il presupposto della competenza comunicativa. Ma non basta. Occorre postulare una varietà di conoscenze, che possono riassumersi come:

- conoscenza dei segni e delle regole proprie di ciascun codice;
- conoscenza dei mezzi di realizzazione dei codici e della loro correlazione con specifici contesti d'uso;
- conoscenza del valore relative e differenziale dei diversi “mezzi” e codici presso le diverse comunità.

L'apprendimento di competenze verbali diventa la condizione indispensabile per il raggiungimento di quattro grandi finalità formative: la crescita della persona; l'esercizio pieno della cittadinanza; l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali; il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Le competenze verbali sono organizzate all'interno del curriculum di italiano e trovano un notevole sviluppo nella scuola. Esse sono distribuite in orizzontale su tutte le quattro abilità, nella consapevolezza che «l'uso della lingua è espressione delle facoltà intellettive e aiuterà l'alunno a rendere rigoroso il suo pensiero».

Il concetto di competenza comunicativa è caratterizzato da parametri linguistici, pragmatici, performativi, testuali, psicosociali e sociolinguistici indispensabili nel processo di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera.

La *competenza linguistica* (concetto chomskyano) è un sapere grammaticale acquisito inconsciamente grazie ai meccanismi acquisizionali geneticamente programmati (LAD) sapere che permette ai parlanti di una lingua di formare in modo spontaneo un numero illimitato di frasi grammaticali e di esprimere giudizi sulla loro grammaticalità. La nozione elaborata da Chomsky si riferiva prima di tutto all'acquisizione delle lingue prime, proces, secondo Chomsky, avveniva secondo i meccanismi della Grammatica Universale condivisi da tutti gli esseri umani indipendentemente dalle peculiarità strutturali dei singoli idiomi, e non all'apprendimento delle lingue seconde o straniere. Il concetto è stato incorporato dalla glottodidattica come componente della competenza comunicativa spesso con la denominazione *competenza linguistica o grammaticale* che “riguarda la capacità di comprendere e produrre forme corrette dal punto di vista fonologico, morfologico e lessicale”. [4]

- La *competenza lessicale* consiste nella conoscenza del vocabolario di una lingua e la capacità di utilizzarlo.
- La *competenza grammaticale* consiste nella conoscenza delle risorse grammaticali della lingua e nella capacità di usarle, quindi, di comprendere ed esprimere dei significati producendo e riconoscendo delle frasi ben formate secondo le regole e non già la capacità di memorizzare e ripetere quelle regole come formule a se stanti. La grammatica è di solito distinta in morfologia e sintassi.
- La *competenza semantica* si riferisce alla consapevolezza e al controllo da parte del parlante dell'organizzazione dei significati, e comprende la semantica lessicale, grammaticale e pragmatica.
- La *competenza fonologica* indica la capacità di riconoscere e produrre i suoni di una lingua e quindi l'abilità a percepire e produrre:
 - le unità sonore della lingua e la loro relazione in particolari contesti;
 - i tratti fonetici che distinguono i fonemi;
 - la composizione fonetica delle parole;
 - la prosodia o fonetica della frase.

La *competenza testuale* (o discorsiva) è la capacità di correlare sequenze di frasi in rapporti che vanno al di là della frase singola e che danno all'insieme caratteristiche di unitarietà e coerenza. Essa presiede alla formazione e comprensione di testi e discorsi. Componenti essenziali sono le relazioni di presupposizione e di implicazione referenziale pragmatica e

semantic come pure le regole che consentono nessi logico-semantiche tra le frasi come la coreferenza, la subordinazione e la coordinazione. [3, p. 214]

La *pragmatica* studia gli usi delle espressioni linguistiche in varie pratiche sociali, a cominciare dagli ordinari processi di conversazione e comunicazione, di portare alla luce regolarità e strategie, di analizzare i complessi sistemi di aspettative che rendono possibile la comunicazione.

La competenza pragmatica è la capacità:

- dell'uso del linguaggio;
- di ciò che un parlante comunica, al di là (o invece) di ciò che dice;
- della relazione tra linguaggio e contesto ;
- del significato nelle interazioni sociali ;
- di quegli aspetti del significato che la semantica standard (verocondizionale) non cattura.

La *competenza sociolinguistica* è la capacità del parlante di produrre enunciati e discorsi appropriati alle diverse situazioni comunicative secondo norme d'uso linguistico specifiche di ogni comunità. Queste norme di appropriatezza non coincidono con quelle della grammaticalità. Essa riesamina il problema dell'acquisizione del linguaggio nei bambini allo scopo di approfondire le conoscenze umane sulla natura del sistema linguistico nei bambini e sulla natura del linguaggio in generale; quindi si propone anche di studiare gli universali linguistici e i problemi linguistici che sono comuni a tutte le lingue del mondo.[5]

La *competenza culturale o interculturale* si configura come conoscenza delle norme che consentono di comprendere ed usare i modelli di vita e di comportamento specifici di una comunità linguistica. Imparare la lingua inevitabilmente implica l'analisi del contesto e delle circostanze che ne influenzano un adeguato utilizzo, ma una comunicazione efficace in lingua straniera dipende anche dalla capacità del parlante di allontanarsi dalla propria cultura nel tentativo di proiettarsi in uno scenario nel quale i messaggi verranno accolti e interpretati da cultura diversa, intesa come abitudini, credenze e sistemi di valore. Inserire questo genere di competenza negli obiettivi e nelle mete educative dell'insegnamento linguistico, significa favorire la crescita personale di individui in grado di compiere le mosse comunicative efficaci nei contesti interculturali ,dove evidentemente l'uso corretto della lingua non costituisce di per sé una garanzia che il messaggio arrivi a destinazione in modo efficace.[1, p.137.]

La *competenza strategica* secondo Savignon comprende le strategie che si usano per compensare la conoscenza imperfetta della lingua o i fattori limitativi che intervengono nella loro applicazione come la stanchezza, la distrazione e la disattenzione. Il ruolo dell'insegnante diventa importante perché costituisce spesso un interlocutore privilegiato del discente. Un suo atteggiamento collaborativo ed empatico aiuta l'allievo nello sviluppare strategie di conseguimento.

Tutte queste competenze vengono utilizzate dal parlante per compiere attività linguistiche, le quali riguardano: la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione (interpretariato e traduzione), anche nelle forme integrate del loro uso. L'obiettivo dell'insegnamento linguistico è proprio quello di far padroneggiare la competenza linguistico – comunicativa, di rendere, cioè, il discente competente a tal punto da utilizzare le conoscenze in contesti diversi, rivestendole di significato proprio. Per un quadro completo della competenza linguistico – comunicativa, si rimanda allo schema seguente.

BIBLIOGRAFIE

1. BALBONI, P. *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino : UTET Libreria, 2002. 364 p.
2. HYMES D., trad.it. *La competenza comunicativa*, In F.Ravazzoli. Milano : ed. Universali linguistic 1979. 275 p.

3. PICHIASSI M. *Fondamenti di glottodidattica, temi e problem della didattica linguistica*. Perugia, 1999. 389 p.
4. https://www.academia.edu/5351645/Il_ruolo_della_competenza_linguistica_nellacquisizione_della_competenza_comunicativa_in_italiano_come_LS_apprendenti_di_madrelingua (vizitat 23.04.2020)
5. https://www.researchgate.net/publication/307811368_L_insegnamento_dellitaliano_come_secon_da_lingua/fulltext/57d49ced08ae0c0081e6fbc4/L-insegnamento-dellitaliano-come-(vizitat 23.04.2020)

ENCOUNTING DIFFICULTIES IN TEACHING PRONUNCIATION AND SPELLING

*Sagoian Eraneac, Ph.D. Associate Professor,
"Ion Creangă" SPU*

*Sagoyan Agunik, english teacher,
"Dm. Cantemir" Lyceum Chisinau*

CZU:811.111'34

Rezumat

În acest articol este accentuată importanța predării pronunției și ortografiei. La fel, sunt evidențiate tehnici și metode eficiente de predare a pronunției și a ortografiei pentru a facilita înțelegerea sensului și scrierea corectă a cuvintelor în limba engleză.

Cuvinte-cheie: sunet, accent, intonație, pronunție, vocabular, silabisire/ortografie.

The present article aims at the correspondence between pronunciation and spelling of English words and the ways teachers have to use while teaching Vocabulary. English spelling is almost divorced from its pronunciation and it seems there is no perfect guide how to learn correct pronunciation.

"If we know the sounds of a word (in English) we can't know how to spell it; if we know the spelling, we can't know how to pronounce it"- Otto Jespersen [7, p.11]

"English spelling is almost divorced from its pronunciation and forms hardly any guide as to how words should be pronounced"-Mont Follick. [6, p. 87]

English is a global language of communication, is spoken, written and used widely for many different purposes- business, science, and technology. Students sometimes feel difficult and hard to learn the English language as there is no one-to-one relationship between the 26 letters of the English alphabet and the 44 sounds they represent. [9]

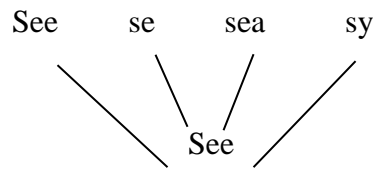
"The English language, for all its variety and richness, is illogical. There is no way to learn its spelling". [8]

The above statement reveals that one cannot find any correlation between the spelling and pronunciation of the English words. It is true that no one can learn English sounds without special and careful study. English spelling system is comparatively complicated as the complex history of the English language. Most of the letters produce multiple pronunciations because a large number of words have been borrowed from many other languages in the world throughout the history of the English language, without successful attempts of complete spelling reforms.

Learning to spell correctly is perhaps as important as learning grammar, vocabulary and phonology.

Bose (2005) argues that one of the important errors in learning of the English language is spelling errors. He believes that most language learners make errors in spelling due to wrong learning of the spelling of words and lack of practice in spelling. He mentions that the words are spelt according to their syllables in order to remember the spelling and a good dictionary can help the learners to improve the spelling errors in the English language. [1]

The relationship between spelling and pronunciation in the English language actually represents the two sounds /k/ and /s/; thus the phenomenon of identical pronunciations represented by different spelling applies not only to group of letters but to single letters as well



Spelling containing the rules which govern the way letters are used to write the words of speech; a particular sequence of letters in a word. Spelling is a linguistic unit of the language which refers to writing skill directly. Hedge (1983) mentioned that “writing is the way in which a writer puts together the pieces of text, developing ideas through sentences and paragraphs within an overall structure”. Writing is one of the most important skills that second language learners need to develop their ability to communicate ideas and information effectively in the target language. Spelling can be recognized as an integral part of the language learning process in ELT classroom. [4, p. 89]

As well as spelling, pronunciation also plays the key role in the recognition of a word. Learning correct pronunciation of English words is the most important factor in learning and teaching a foreign and second language. This is a big problem for English language learners, because the English language does not have fixed phonetic rules. An important point to note about the above sentence is that the English language has borrowed words and expressions extensively from many languages throughout its history. That, in fact, is the main reason for the pronunciation of those words which naturally sound different from the spelling, since they were borrowed from other languages into the English language.

An important factor in learning vocabulary is focusing on intelligible pronunciation. Gilbert (2008) states that “English language learners tend to ignore stress when they learn vocabulary. And failure to learn the stress of new words often leads to an inability to recognize those words in spoken form”. Within learning correct pronunciation of words and phrases, individuals can easily be misunderstood when speaking. By integrating pronunciation and vocabulary in the classroom, we help students develop a better awareness about these patterns and ability to apply this knowledge as they are exposed to new words and expressions. When learning word combinations, including phrasal verbs, collocations, and idioms, understanding pronunciation features such as thought groups, rhythm, linking, and intonation is essential.

Teaching and learning new vocabulary has traditionally focused primarily on the definition, and parts of speech, but pronunciation is clearly an important factor in learning new words. Thus, teaching should facilitate this learning by not only explaining definitions but also demonstrating the pronunciation of these words. In reference to the latter, wouldn't it be better to provide students with tools to facilitate intelligible pronunciation instead of just focusing on having students repeat after the teacher or dictionary recording? Word stress, vowel and consonant sounds, and word endings are pronunciation features that are relevant to teaching and learning vocabulary. [3]

Word stress and sounds are the basis of spoken vocabulary, and effective use of these pronunciation features ensures comprehensibility. Providing students with tools such as the Color Vowel Chart and explaining guidelines in understanding patterns in stress and sound production are beneficial instructional techniques for student learning. Brown (1994) states that

“written English typically utilizes a greater variety of lexical items than spoken conversational English.... because writing allows the writer more processing time”. To transfer the vocabulary used in writing into learners’ conversational English, learners need to develop the spoken aspect of the vocabulary as they are exposed to these words in reading and writing activities. One example is reading texts on their own written work out loud, which gives learners some practice in exploring the pronunciation features of new words and expressions as well as an opportunity for teachers to assist in correcting pronunciation errors.

Teaching pronunciation in association with teaching vocabulary is essential for second language acquisition in terms of improving learners’ speaking and listening skills and communicative competence. As students learn new words, they should learn the pronunciation of each word in addition to learning the definition(s) and spelling for each word.

To sum up, even though vocabulary may often be taught in association with reading, it is important that the oral use of the words be incorporated in the learning experience to improve oral/aural communication.

BIBLIOGRAPHY

1. BOSE, M.N.K. (2005). *A Text Book of English language Teaching (ELT) for Indian Students*. Chennai: New Century Book House.
2. COOK.V., *L2Users of English Spelling*, Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2007(Internet Source)
3. DAVIES, P and PEARSE, E. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford University Press: New York
4. HEDGE, T., *Pen to Paper*. Walton-on Thames and Edinburgh: Nelson.1983. p.89.
5. JOHN ALGEO, 2010, *The Origins And Development Of The English Language*, Sixth Edition, Wadsworth 20 Channel
6. MONT FOLLICK, *The Case for Spelling Reform*, 1964, p.87
7. OTTO JESPERSEN, *Essentials of English Grammar*, 1905, p.11
8. VERMONT ROYSTER, *The Wall Street Journal*, Mar.5, 1975
9. https://www.researchgate.net/publication/322916850_English_Spelling_and_Pronunciation-A_Brief_Study

COMPETENȚA INTERCULTURALĂ LA ORELE DE „CULTURA ȘI CIVILIZAȚIA SPANIEI”: METODE ȘI STRATEGII DIDACTICE

Surugiu Dorina, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 811.134.2:008(46)

CZU: 378.147.88

Abstract

Although in language teaching/learning the development of language skills is a priority, culture is the channel that optimises language learning. The intercultural method – based more on understanding than description, seeks to foster openness to other cultural horizons. Therefore, teaching/learning the discipline “The Culture and Civilisation of Spain” means much more than developing communication skills, it facilitates intercultural knowledge by comparing knowledge and perception of the relationship between the world of origin and the world of the studied community. In this particular context we can equip the student with the necessary comprehensive skills to be able to put them into practice and use them.

Keywords: culture, intercultural competence, teaching strategies, Spanish language, communication skills

Întroducere

În predarea/învățarea limbilor străine, dezvoltarea competențelor lingvistice este percepută ca o prioritate. Cu toate acestea, anume cultura este canalul care optimizează învățarea

idiomatică prin însuși definiția limbii; astfel, nu poate exista un bilingvism eficient fără biculturalism. Deaceia predarea/învățarea disciplinei "Cultura și civilizația Spaniei" înseamnă mult mai mult decât ceea ce se are în vedere prin dezvoltarea abilităților comunicative. Dat fiind numărul mic de ore, atât teoretice, cât și practice (disciplina "Cultura și civilizația Spaniei" se studiază la anul III pe parcursul a 30 de ore auditoriale), această disciplină devine o mare provocare pentru profesor, care este responsabil de a crea, proiecta și organiza niște conținuturi, care nu pot fi cu ușurință cuprinse și parcurse într-un timp atât de limitat. Un rol fundamental în adaptarea la specificul acestui obiect de studiu, care prezintă niște caracteristici și cerințe diferite față de cele de la orele de limbă și comunicare, îl joacă inițiativa personală și profesională al cadrului didactic, precum și metodele și mijloacele de lucru utilizate în procesul de predare/învățare.

Competența interculturală la orele de "Cultura și civilizația Spaniei"

În modul de abordare al predării culturii și civilizației au existat momente diferite, care au corespuns și corespund unor perspective pedagogice diferite. Pentru o lungă perioadă de timp, scopul predării/învățării acestui obiect de studiu a fost de a oferi studentului străin aceeași competență culturală pe care o posedă un vorbitor nativ, iar pentru a atinge acest scop, în cele mai multe cazuri, cultura și civilizația Spaniei era prezentată ca o serie de clișee și stereotipuri.

Cerințele zilelor de astăzi ne pun în față alte obiective, deaceia, abordarea cea mai adecvată pentru a ne apropia de o cultură străină pare să fie metoda interculturală, care se bazează mai mult pe înțelegere, decât pe descriere, și care încearcă să favorizeze deschiderea spre alte orizonturi culturale atât prin cunoașterea și acceptarea propriei identități, cât și prin recunoașterea și acceptarea identității celorlalți.

Pedagogia interculturală trebuie să ia în calcul cunoștințele, pe care le au care studenții atunci, când încep să studieze o limbă străină, și să le valorifice, deoarece, atunci când studentul începe studierea acestei limbi, el posedă deja, într-o măsură mai mare sau mai mică, competența culturală pe care i-o oferă limba maternă, deci, percepția culturii străine și-o va construi anume prin prisma acestei competențe. În afară de aceasta, cunoscând câte ceva despre țara, limba căreia o studiază, el și-a format deja propriile sale reprezentări despre cultura acestei țări.

Aceste informații incomplete, pe care le posedă studentul, provin din mass-media sau din experiențe personale și mai degrabă pot fi numite stereotipuri, adică o serie de imagini pe care le-a acumulat despre cultura și civilizația țării date.

Formarea competenței culturale într-o limbă străină este un proces complet diferit de cel, pe care un individ îl folosește în limba sa maternă. Studentul este nevoit să învețe să aprecieze obiectiv o realitate străină pentru el, ceea ce îl va face uneori să relativizeze o serie de cunoștințe și cunoașteri, pe care le-a primit de la cultura maternă, și să încerce să înțeleagă realitatea prin prisma lor, adică, să transforme competența culturală într-o competență interculturală. Spre deosebire de cultura instituțională, cultura socială este dobândită prin experiență proprie, prin urmare este necesar să se ofere studentului cunoștințe și strategii interculturale care să-i permită să compare, să analizeze și să reflecteze asupra diferențelor dintre cultura pe care o învață și cultura maternă.

În conformitate cu Cadrul european comun de referință pentru limbi (CEFR, cap.5.1.13.): Cunoașterea interculturală se formează prin compararea cunoștințelor, percepției și înțelegerii relației dintre lumea de origine și lumea comunității studiate. În acest sens, M. Byram și M. Fleming [1] spun, că pentru a dezvolta competența comunicațională interculturală, "trebuie dobândite abilități, care să ajute studentul să înțeleagă diferitele moduri de gândire și de trai,

încorporate în limba studiată. Deși există o mare diferență între text și experiență, cognitivă și palpabilă, citind despre ceva sau trăind-o", studenții noștri nu pot experimenta în mod direct faptele sociale, estetice sau ideologice ce fac parte din cultura străină ce se studiază. Prin urmare, singura posibilitate pe care o avem, în acest context special, de a forma și dezvolta competența interculturală, este de a dota studentul cu abilități, astfel încât atunci, când intră în contact direct cu această cultură diferită, să fie capabil să le pună în practică. În conformitate cu CEFR (capitolul 5.1.2.2.) aceste competențe interculturale sunt:

- Capacitatea de a stabili relații între cultura de origine și cultura străină.
- Sensibilitatea culturală și capacitatea de a identifica și de a utiliza o varietate de strategii pentru a stabili contactul cu oameni ce aparțin unor culturi diferite.
- Capacitatea de a îndeplini rolul unui intermediar cultural între propria cultură și cultura străină și de a aborda în mod eficient neînțelegerile culturale și situațiile de conflict.
- Capacitatea de a depăși relațiile stereotipe.

Este extrem de important să se integreze adecvarea sociolingvistică și strategiile socioculturale ca axă transversală pe tot parcursul cursului de licență la orele de limbă spaniolă, dar este, de asemenea, important să se introducă pedagogia interculturală la orele de "Cultura și civilizația Spaniei", dat fiind importanța majoră pe care o are această disciplină în formarea competenței interculturale. Această dimensiune interculturală favorizează deschiderea față de cealaltă cultură pornind de la propria identitate și îi poate ajuta pe studenții noștri să devină conștienți de artificialitatea oricărui sistem creat de un grup cultural și variantele care intră în joc atunci când vorbim despre identități naționale. De asemenea, nu ar trebui să excludem din contextul acestei discipline istoria civilizațiilor hispanoamericane și referințele culturale despre țările hispano-americane, dat fiind faptul, că majoritatea vorbitorilor de limbă spaniolă sunt cetățeni ai acestor țări și aportul lor la dezvoltarea culturii universale este extrem de important..

Metode și strategii didactice

Atunci când nu poate fi vorba despre o imersiune în mediul natural al limbii spaniole, iar la orele de "Cultură și civilizația Spaniei" nu poate fi vorba decât despre o simulare al acestui mediu, singura metodă aplicabilă pentru realizarea scopurilor propuse este crearea, prin diferite tehnici pedagogice, de contexte în clasă în așa mod, ca studenții să poată observa și analiza cultura și civilizația spaniolă așa cum este ea.

Aceste contexte de utilizare ar trebui să ajute studentul să înțeleagă, că relația dintre limbă și cultură este inseparabilă. Totodată, contextele create vor servi pentru activarea proceselor prin care raportăm ceea ce știm despre un anumit context din cultura noastră, iar acest lucru îl va ajuta pe student la decodarea aceluiasi context în limba țintă. Pentru a atinge acest scop, nu vom stabili ca obiectiv general achiziționarea competenței culturale a unui nativ, ci vom formula obiective diferite, care, în opinia lui G. Zárate, ar trebui să fie următoarele:

- Dezvoltarea capacităților de observare și interpretare.
- Inițierea culturală, care trebuie să fie mai mult un proces de interpretare, decât o acumulare de cunoștințe.
- Cunoștințele acumulate nu trebuie să fie închise și definitive.

Cunoașterea altor culturi, implicit în studiul unei limbi străine, are în special valoarea deschiderii către lumea exterioară. Diferitele aspecte ale culturii și civilizației: obiceiuri, tradiții, instituții, istorie, monumente și locuri de interes turistic, sărbători naționale și gastronomie - toate acestea le sunt oferite studenților pentru a le permite înțelegerea unei noi viziuni asupra lumii înconjurătoare. Dându-și seama că există și alte mentalități, precum și alte tipuri de cultură.

ei relativizează opiniile proprii despre cultură și lume în general și sunt mai deschiși față de persoanele cu alt mod de gândire.

În abordarea materiei de predare la disciplina ”Cultura și civilizația Spaniei”, profesorul se confruntă cu două probleme: cunoaștințele lingvistice al studentului și experiența, mai bogată sau mai săracă, pe care acesta o posedă în domeniul relațiilor sociale și culturale. Acest lucru se întâmplă, deoarece formarea competențelor sociale în curs de dezvoltare și procesul formării lui ca personalitate încă nu s-a finalizat.

Cu toate acestea, pe baza cunoștințelor și reprezentărilor despre Spania și poporul spaniol, studentul este capabil să generalizeze și să conceptualizeze relația dintre cele două culturi. Pentru a-l ajuta să-și formeze și să-și dezvolte competențele culturale și interculturale, profesorul trebuie să înțeleagă dimensiunea reală a problemei și să-și propună să rezolve următoarele componente ale contextului de predare:

- Care sunt conținuturile culturale cele mai relevante și reprezentative și care sunt criteriile în baza cărora vor fi alese;
- Când și cum să prezinte aceste conținuturi culturale, luând în considerare caracteristicile curriculumului;
- Care sunt cele mai bune metode de a dota studenții cu competențele necesare pentru a fi utilizatori competenți ai limbii spaniole;
- Cum să creeze o dimensiune afectivă, care să-i facă pe studenți să-și dorească să descopere altă cultură;
- Ce lacune și necesități au studenții care studiază limba spaniola și care ar fi modalitățile de a satisface aceste necesități.

De asemenea este importantă selectarea și prezentarea conținuturilor sub formă de documente autentice variate, care atrag atenția studenților și pot fi interpretate ca să transmită anumite lucruri: fotografii, hărți, desene, anunțuri publicitare, cântece, video, etc. Datorită fondului bogat de materiale suplimentare, pe care ni le oferă internetul, în rezultatul lucrului de cercetare, efectuat de studenți, pot fi efectuate un șir de activități: lucrul cu hărțile geografice; cercetarea unei teme și prezentarea proiectelor, atât în grup, cât și individual; elaborarea rezumatelor la temă și prezentarea lor în Power-point; prezentarea referatelor; etc.

Toate aceste activități permit integrarea substratului cultural al limbii și evită formarea unei viziuni stereotipe asupra civilizației spaniole, având drept rezultat dezvoltarea competenței interculturale ca parte componentă a procesului educațional.

Concluzii: Cunoașterea culturii și civilizației Spaniei este o componentă inerentă a învățării și utilizării limbii spaniole. Un vorbitor competent din punct de vedere comunicativ, ar trebui să fie, de asemenea, competent în cultura spaniolă, iar pentru a atinge acest obiectiv trebuie să recurgem la pedagogia interculturală. Anume formarea și dezvoltarea competenței interculturale garantează, că studenții care învață limba spaniolă vor deveni utilizatori competenți ai acestea.

Deși prezentarea referințelor culturale și achiziționarea culturii enciclopedice necesită multă motivație și timp, importanța lor este vitală pentru studentul universitar, care trebuie să obțină în cadrul celor 30 de ore cunoștințe generale despre peisajul istoric, politic și social al țărilor vorbitoare de limbă spaniolă. Toate acestea atestă importanța sarcinii pe care o au profesorii universitari, care trebuie să creeze programele și să abordeze conținuturile în așa mod, ca să facă posibilă apropierea studenților de culturile hispanice și să-i motiveze să caute, să cerceteze, să creeze, să prezinte proiecte, etc., pentru a-și putea dezvolta pe deplin capacitățile profesionale.

BIBLIOGRAFIE

1. BYRAM, M. ; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 19.
2. GARCÍA, A.; MASSAGUER, L. *La asignatura de Cultura en las aulas de E/LE de la universidad: Propuestas didácticas y actividades IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China*. Suplementos SinoELE, 5, 2011. ISSN: 2076 5533.
3. MIQUEL, L. *El choque cultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula*. Carabela, 5, 1999. pp. 27-42.
4. MIQUEL, L.; SANS, N. *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. RedELE, 1992. http://www.educacion.gob.es/redele/revista/miquel_sans.shtml (vizitat 24.04.2020)
5. OLABARRIETA GOROSTEGUI, M. T. *La enseñanza de la civilización en la clase de lengua extranjera* : Didáctica. Lengua y literatura, ISSN 1130-0531, ISSN-e 1988-2548, N° 1, 1989, págs. 65-74
6. SIBÓN MACARRO, T.-G. *Importancia de la civilización en las distintas metodologías y enfoques: consideraciones sobre cultura/ idioma en FLE* , Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. 13-14, 2002-2003.

IMPLICATIONS DIDACTIQUES DU TEXTE POÉTIQUE EN CLASSE DE FLE

*Avornicesă Natalia, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

CZU: 811.133.1'42

Rezumat

În cadrul orelor de limbă franceză utilizarea textului poetic a evoluat de la simpla memorare la explorarea sa ca orice text în proză. Elaborarea unei secvențe didactice bazată pe textul poetic implică respectarea anumitor principii metodologice. Aspectele tehnologice de bază în lucrul cu textul literar sunt utilizarea strategiilor și metodelor relevante și valide, corelarea aspectelor teoretice cu cele practice, alternarea diferitor genuri de text literar, succesiunea textului poetic cu alte materiale autentice. Aceste principii sunt respectate în activitățile pragmatice propuse în cercetare la textul poetic « La poupée ouverte » de Louis Ratisbonne.

Cuvinte-cheie : literatură, text poetic, didactica FLE, competențe, activități lingvistice.

La littérature est un sujet privilégié par les didacticiens de FLE depuis quelques décennies. Cette recherche vise à élucider quelques pistes didactiques afin de contribuer à l'exploitation du texte poétique en classe. Même si la poésie a été utilisée dans l'enseignement/apprentissage du français depuis longtemps, les démarches pédagogiques sont parfois hésitantes.

Tout d'abord il faut revenir sur le concept de texte poétique, terme utilisé comme synonyme pour poésie. L'élucidation de ce terme ne représente pas le but de cette recherche, c'est un rappel du terme afin de poursuivre au côté didactique. Le dictionnaire électronique donne la définition suivante: « le texte poétique est celui qui recourt à plusieurs figures de style pour transmettre des émotions et des sentiments, tout en respectant les critères de style de l'auteur. » [6]. N'oublions pas les dimensions esthétique et visuelle qui distinguent le texte poétique de la prose. Ainsi, les textes poétiques se distinguent par l'inclusion d'éléments de valeur symbolique et d'images littéraires. Ainsi, il appartient au lecteur d'adopter une attitude active afin de décoder le message. Par exemple: un texte poétique peut désigner la lune comme la « reine de la nuit » ou « témoin des amoureux ».

Le texte poétique implique dans son exploitation des avantages et des désavantages. L'utilisation du texte poétique en classe de FLE est encouragée par l'argument que celui-ci représente un texte authentique, dimension valorisée dans la didactique moderne des langues étrangères. Le texte poétique est traité assez souvent comme moyen de travailler la phonétique.

Un des objectifs de la présente recherche est de montrer que la poésie dépasse les limites didactiques de l'exploitation phonétique.

Certains didacticiens, dont Jeanine Caillaud [1], ont montré l'importance dans un cours de langue d'étudier un poème par cœur. Cela permet à l'apprenant de retenir une bonne prononciation et une bonne intonation, mais également de mémoriser les structures de la phrase en français. C'est pour cette raison que le texte poétique est introduit dans la classe de langue depuis le niveau débutant.

Parmi d'autres avantages de l'exploitation du texte poétique dans la classe de FLE nous pouvons évoquer :

« - La poésie est un excellent support pour travailler la mémorisation, la création et la compréhension ; étant un langage universel, elle crée des liens entre les jeunes issus des pays différents, sensibilise l'apprenant à un échange de culture ; l'apprentissage d'une langue étrangère motive les apprenants, car elle :

- souligne le trait esthétique et artistique de la langue concernée ;
- permet une activité heuristique ;
- permet de faire un cours ludique avec un langage imagé ;
- permet de réfléchir sur les différents moyens d'expression en cette langue (la liberté poétique contre les normes linguistiques) ;
- sensibilise les apprenants à exprimer leurs émotions en leurs propres mots » [5, p. 2].

Après avoir énuméré les avantages pédagogiques du texte littéraire, il semble pertinent de détailler les inconvénients qui pourraient être dépassés par l'enseignant. Comme texte littéraire, Jean Peytard distingue les difficultés majeures qu'un apprenant peut rencontrer pendant la lecture :

- Difficulté à pénétrer les réseaux connotatifs, par manque de connaissances socioculturelles, d'une connaissance affinée du fonctionnement de la langue et de la diversité des champs socioculturels.
- Difficulté à décoder l'implicite.
- Difficulté à se situer le texte dans son intertexte (rapport entre l'œuvre et celles qui ont précédé ou suivi).
- Difficulté à se situer dans l'institution littéraire d'où est tiré le texte [3, p. 97].

À cette liste une autre opinion peut être ajoutée : « Enseigner le FLE à partir du texte poétique est souvent source d'appréhension pour tout enseignant surtout quand on sait que certains de nos apprenants souffrent de grandes lacunes face à la lecture de simples textes en prose » [4].

Pour que les difficultés mentionnées soient dépassées, il existe des pistes didactiques à respecter. Le choix méthodologique implique quelques principes, parmi lesquels nous pouvons relever : les dimensions du texte poétique ; texte intégral ou extrait ; le genre littéraire du texte poétique : élégie, ode, fable etc. ; l'âge des apprenants ; les intérêts des apprenants ; le niveau linguistique et la détermination des activités à réaliser sur le texte.

Les deux types de texte poétique à exploiter sont : les textes qui sont nommés « faciles » ou « adaptés » et les textes originaux. L'introduction des textes adaptés représente une pratique traditionnelle dans la classe de langue de FLE. Ainsi, les textes des auteurs sont réécrits à l'aide du lexique « fondamental » qui est considéré plus simple. Il existe une autre variante ou une autre pratique moderne valable dans l'enseignement du français : des auteurs français et

francophones écrivent des textes littéraires à l'intention des publics d'apprenants. L'avantage de cette pratique est que le lexique est original, le texte est écrit par des natifs et s'encadrent aux besoins linguistiques des lecteurs. Il y a d'autres inconvénients qui s'entremêlent, comme par exemple les dimensions de l'œuvre.

Le texte poétique ne peut pas être proposé aux apprenants sans avoir des activités et tâches à accomplir. Ce sujet reste sensible car il n'existe pas dans la didactique une liste bien déterminée et acceptée par tout le monde. Comme le procès de lecture est indispensable dans l'exploitation poétique, les auteurs indiquent trois étapes connues dans la didactique : l'étape de pré-lecture, pendant la lecture et après lecture. Ainsi, les activités proposées peuvent être classifiées dans ces trois catégories. Voici des exemples d'activités pour la pré-lecture : l'observation d'une image (interpréter les émotions, les caractères, identifier différents concepts temporels, corporels et spatiaux) contribue efficacement au développement de l'attention et de la discrimination chez l'enfant. Faire des associations de mots avec des images permet à l'enfant de découvrir que tout ce qui se voit s'écrit et se lit. Cette étape est importante pour le travail éventuel sur le texte poétique et la bonne compréhension.

Quant à la typologie de textes poétiques utilisés dans la classe de FLE, la liste est riche : poésie lyrique, poésie épique, poésie dramatique, poésie didactique, fable, acrostiche, ballade, calligramme, ode, poème en prose, rondeau, élégie etc. Ces genres poétiques nécessitent être alternés en fonction des préférences méthodologiques de chaque cours.

Un autre raisonnement pour exploiter le texte poésie en classe de FLE est la présence de celui-ci sur le réseau web. En conséquence, les possibilités pédagogiques sont multiples : la présence des poésies publiées sur Internet ; les enregistrements des poésies (la variante audio) ; la poésie ludique ; la possibilité de publier sa propre poésie. Les ressources disponibles sur Internet concernant le texte poétique sont nombreux. Il est bien difficile de rédiger une liste complète, voici quelques exemples des sites qui sont les plus connus :

www.ma-planete.com/poeme/main ;

www.superprof.fr/blog/apprendre-le-francais-avec-la-poesie/;

www.poesiemaintenant.hautetfort.com ;

www.anthologie.homovivens.org ;

www.poesie.webnet.fr/home/index.html ;

www.poesie-francaise.fr ; www.poetica.fr ;

www.poesies.net ; www.toutelapoesie.com/autres/la_liste_compleete_des_poemes.htm.

Pour continuer, il est nécessaire dans ce contexte une approche sur les activités langagières d'après le CECRL : réception orale, réception écrite, production orale, production écrite. D'après Waware S., ces activités langagières peuvent être développées à l'aide du texte poétique par les possibilités suivantes :

1. Production orale :

Lecture des poèmes à voix haute mettant l'accent sur la prononciation et la mélodie.

2. Compréhension écrite :

- dégager le thème principal d'un poème
- comprendre la sonorité (les rimes, la syllabation, etc.)
- le lexique (les termes spécifiques)
- la grammaire (les temps, les pronoms, les adjectifs, etc.)
- les figures de style (emploi des procédés comme la métaphore, l'allitération, la périphrase, etc. qui rendent le poème plus expressif, plus impressionnant et plus séduisant)

3. Production écrite :

- Créer son propre poème en fonction du thème étudié en suivant les consignes données.
- Rédiger une composition ou une lettre, un monologue ou bien un récit court en réponse à un poème [5, p. 65].

La compréhension orale est décrite aussi par d'autres auteurs : elle « est développée dans le cas où, avant de remettre le poème aux élèves, le professeur choisit de le lire lui-même ou de le faire entendre, par exemple lu par l'auteur lui-même ou chanté par un interprète. Cette audition sera alors suivie de questions portant à la fois sur la compréhension du texte et l'appréciation esthétique. Avec des débutants, la paraphrase, la mise en situation, le recours aux synonymes et aux antonymes, l'image, le dessin, le schéma, le geste, le mime constituent autant de moyens pour faire comprendre un texte » [2, p. 168].

Les informations recueillies à ce sujet permettent de conclure par l'opinion de Luc Collès [7], qui pointe les objectifs de l'exploitation poétique : objectifs linguistiques ; objectifs culturels : poésie et civilisation et les quatre aptitudes langagières.

Pour le côté pragmatique du thème évoqué, il est possible de trouver une fiche pédagogique sur Internet ou d'élaborer sa propre fiche. Il semble parfois plus difficile de trouver une fiche que d'élaborer, vue les objectifs visés de l'enseignant. Nous voulons donner un exemple d'exploitation didactique en tenant compte des principes mentionnés. Les activités se basent sur une poésie écrite par Louis Ratisbonne, un écrivain du XIX^e siècle qui est moins connu dans l'espace francophone. Le texte poétique porte le titre « La poupée ouverte » est se trouve en libre accès sur la réseau web. Dans le Tableau 1 est présentée l'information générale du travail méthodologique :

Tableau 1. Exploitation didactique de la poésie « La poupée ouverte » par Louis Ratisbonne

Public	adolescents, adultes	A2	Niveau (selon le CECR)
Thématique / thème	enfance déception	Texte (poème), tableau	Supports, matériel/ outils
Objectifs communicatifs/ pragmatiques	lecture du poème	Le lexique des sentiments, emploi du présent, de l'imparfait et des adjectifs	Objectifs linguistiques
Activités langagières	Compréhension écrite Expression écrite Expression orale	45 minutes	Durée
Production finale	Rédiger un texte en décrivant une déception et en utilisant le lexique de la poésie concernant les sentiments : <i>chagrin, pleurer, triste à mourir, être trompé</i> (environ 100 mots).		

Les étapes du travail sur le texte poétique sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 2. Les étapes de l'exploitation didactique « La poupée ouverte » par Louis Ratisbonne

Étape 1			
Durée	05 min.	Activité(s) langagière(s)	EO
Modalité(s) de travail	Travail en classe	Support(s)	Tableau
Consigne(s)	Le titre de la poésie est écrit au tableau. Les apprenants disent ce que le titre évoque pour eux, quel pourrait être le contenu de la poésie.		
Étape 2			
Durée	10 min.	Activité(s) langagière(s)	CE
Modalité(s) de travail	Travail en classe	Support(s)	Le texte de la poésie
Consigne(s)	Les apprenants remplacent les mots qui sont entre parenthèses avec leurs antonymes en respectant les formes grammaticales (féminin-masculin, singulier-pluriel).		
Étape 3			
Durée	10 - 15 min.	Activité(s) langagière(s)	CE
Modalité(s) de travail	Travail individuel Travail en classe	Support(s)	Le texte poétique
Consigne(s)	Les apprenants travaillent sur le contenu du texte poétique afin de développer leurs compétences linguistiques.		
Étape 4			
Durée	15 min.	Activité(s) langagière(s)	EE
Modalité(s) de travail	Travail individuel	Support(s)	Le texte poétique
Consigne(s)	Les apprenants se mettent à rédiger un texte en décrivant une déception et en utilisant le lexique de la poésie concernant les sentiments : <i>chagrin, pleurer, triste à mourir, être trompé.</i>		

Pour la première étape, les apprenants répondent à la question de l'enseignant, ce que le titre peut évoquer, quels pourraient être les émotions et le message de la poésie. Pour la deuxième étape, le texte de la poésie est présentée de la manière suivante :

Madeleine, une enfant, était fort (disponible)

Tout en riant à belles dents,

A plonger les ciseaux au cœur de sa poupée,

Pour voir ce qu'elle avait (dehors)

Or, elle n'avait rien. — Dans le joujou (intelligent).....

Le marchand n'avait mis que du son et du crin.

Alors l'enfant rieuse incline un front (gaieté)

Et se met à pleurer : la poupée était vide !

Il ne faut pas aller trop au fond du plaisir,

Ou l'on devient triste à (naître) !

Petites, prenez garde, ou vous seriez (détrompées) :

Il ne faut pas ouvrir le ventre des poupées !

Les apprenants remplacent les mots qui sont entre parenthèses avec leurs antonymes en respectant les formes grammaticales (féminin-masculin, singulier-pluriel) et en trouvant des rimes. Le dictionnaire en ligne peut-être utilisé. À la fin du travail, l'enseignant fait la mise en commun et donne la variante originale.

Pour la troisième étape, les apprenants lisent le texte poétique en soulignant les mots concernant les sentiments (pour une ultérieure classification - les mots qui expriment la joie et la tristesse). Ils relèvent les verbes au présent et à l'imparfait et à l'aide de l'enseignant argumentent l'utilisation du présent et de l'imparfait. L'enseignant révise l'emploi de l'infinitif après un verbe au présent.

De façon générale, l'analyse a permis de constater que la projection d'une fiche pédagogique de l'enseignement du français à l'aide du texte poétique se base sur quelques aspects importants : utilisation des stratégies et méthodes pertinentes pour l'exploitation du texte poétique ; corrélation des aspects théoriques et pratiques ; alternation des différents types de texte poétique ; succession des étapes de formation de la compétence langagière ; utilisation d'autres types de documents authentiques dans la classe de FLE.

En guise de conclusion il est important de mentionner que le texte poétique est identifié dans la didactique comme un document authentique, un support qui joue un rôle important dans la formation et le développement de compétences communicatives langagières. La typologie des textes poétiques est bien différente d'après les auteurs. Les points de vue sont multiples, le choix est riche. La didactique vise plusieurs avantages du texte poétique et du texte littéraire, parmi lesquels : vif intérêt de l'apprenant, contact avec la culture de la langue étrangère, stimulation de la pensée critique, développement des compétences linguistiques. Il n'existe pas un niveau pour les textes poétiques proposés dans la classe de FLE, ce sont les activités proposées sur celui-ci qui déterminent le niveau des apprenants d'après le CECRL.

L'exploitation du texte poétique vient en correspondance avec les nouvelles tendances de la didactique moderne, les méthodes qui mettent en évidence le rôle de l'apprenant. L'introduction d'un certain texte poétique dans le manuel ou à un cours de FLE doit tenir compte de plusieurs principes : les compétences qui sont visées à être développées ; l'âge des apprenants ; la transformation de la lecture en processus actif ; la division des activités sur la lecture : activités de pré-lecture, activités pendant la lecture et celle d'après-lecture. Dans l'ensemble, nous évaluons positivement les effets du texte poétique sur le développement des compétences communicatives et le travail des activités langagières.

BIBLIOGRAPHIE

1. CAILLAUD, J. L'utilisation des textes littéraires. In *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Resp. éd. A. REBOULLET. Paris : Hachette, 1971, pp. 167-178.

2. HONGRE, B. L'intelligence de l'explication de texte. Paris : Ellipses, 2005. 348 p. ISBN 978-2729-82-404-4.

3. PEYTARD, J. Littérature et classe de langue. Paris : LAL, Crédif, Hatier, 1982. 239 p. ISBN 978-2218-06-035-9.

4. SADIQUI, M. Enseignement/apprentissage du FLE et texte poétique : Pour enseigner autrement la poésie au cycle secondaire qualifiant au Maroc. In *Actes du colloque "Enseignement du français: approches innovantes"*, Publication de l'AMEF et du SCAC/Avril 2011, pp.51-56.

5. WAWARE S. Exploitation de la poésie dans les cours élémentaires et avancés du FLE. http://salledesprofs.org/wp-content/uploads/2015/02/Exploitation_poesie_SumitWaware.pdf (visité le 20.04.2020).

6. <https://lesdefinitions.fr/texte-poetique> (visité le 20.04.2020).

7. <http://luccolles.canalblog.com/archives/2014/07/05/30196665.html> (visité le 20.04.2020).

LA CARTE HEURISTIQUE – UN OUTIL PEDAGOGIQUE CREATIF

Sava Anastasia, lector univ. ,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău

CZU: 37.016 :811.133.1

Rezumat

Harta euristică cunoscută și ca hartă conceptuală, mintală, cognitivă, mind map (din limba engleză), a devenit în ultimul timp în didactică o metodă de învățare foarte eficace ce pune accentul atât pe structurarea gândirii, punerea în evidență a legăturilor ce există între un concept, o idee și informațiile care le sunt asociate, cât și pe imaginația celui ce învață de a dezvolta o idee.

În didactica limbii franceze, harta euristică este folosită în activitățile de expresie orală, producere scrisă, în organizarea gândirii, activităților cooperative și interactive, în cadrul evaluărilor ca element de suport/diferențiere pedagogică.

Avantajele hărții euristice sunt multiple : o mai buna concentrare pe termenii cheie, asociații clare și rapide între termeni, relectura și memorarea rapidă a temei, stimularea creierului prin imagini, culori, grafică.

Cuvinte-cheie : hartă euristică, învățare, gândire, concept, concentrare, stimulare, imaginație.

Les dernières années, un nouveau concept est apparu dans la didactique du FLE – la carte heuristique, appelée aussi carte mentale, conceptuelle, cognitive ou mind map (de l'anglais). Pour tous ces termes l'idée est la même : la carte heuristique permet de représenter graphiquement des idées, des projets élaborés individuellement ou collectivement, des liens entre différentes idées ou des liens hiérarchiques entre différents concepts, également représenté par une arborescence de données.

Une remarque assez poétique sur les cartes mentales a fait le didacticien roumain Oprea C. en mentionnant qu'elles représentent « un miroir de la manière à penser, sentir et comprendre de ceux qui les élaborent » [10, p. 292].

Pensé par Aristote, le concept a ensuite été modélisé par Tony Buzan, psychologue anglais, afin de trouver une solution aux limites de l'écrit linéaire et de proposer un mode d'organisation de la pensée plus proche du fonctionnement du cerveau [6].

"Dans la création d'un mind map, les branches partent d'une image centrale pour aller vers l'extérieur et former un autre niveau des sous-branches ; ce nouvel embranchement vous pousse à générer davantage d'idées, qui à leur tour en généreront d'autres, comme le fait le cerveau. Comme toutes les idées d'un mind map sont reliées entre elles, le cerveau effectue des percées importantes tant sur le plan de la compréhension que de l'imagination" [1, p. 125]

En France les cartes heuristiques font peu à peu leur apparition et commencent à se développer dans le domaine de l'éducation. Avec les résultats de diverses études qui mettent en avant leurs potentiels atouts, celles-ci commencent à attirer l'attention. Avec un mode de construction se rapprochant du fonctionnement naturel du cerveau et donc de notre mémoire, soit une pensée par association d'idées, elles nous permettraient d'être très performants et notamment en terme de mémorisation d'informations. La mémorisation des contenus d'enseignement est parfois un réel problème pour de nombreux apprenants se retrouvant démunis face à leur leçon à chaque fois qu'il s'agit de l'apprendre. En explorant les recherches scientifiques sur les intérêts des cartes mentales mais également sur le fonctionnement de notre cerveau pour mémoriser, on se rend compte qu'un parallèle peut être établi entre cartes mentales et facilitation de la mémorisation.

Les cartes mentales, encore appelées cartes heuristiques ou mind maps, ont été développées par Tony Buzan dans les années 1970 suite à ses travaux sur la mémoire et l'apprentissage. Il définit alors la carte mentale comme un «schéma arborescent» [1, p. 140]. Le centre de ce schéma correspond ainsi au thème, à l'idée principale et les branches qui en

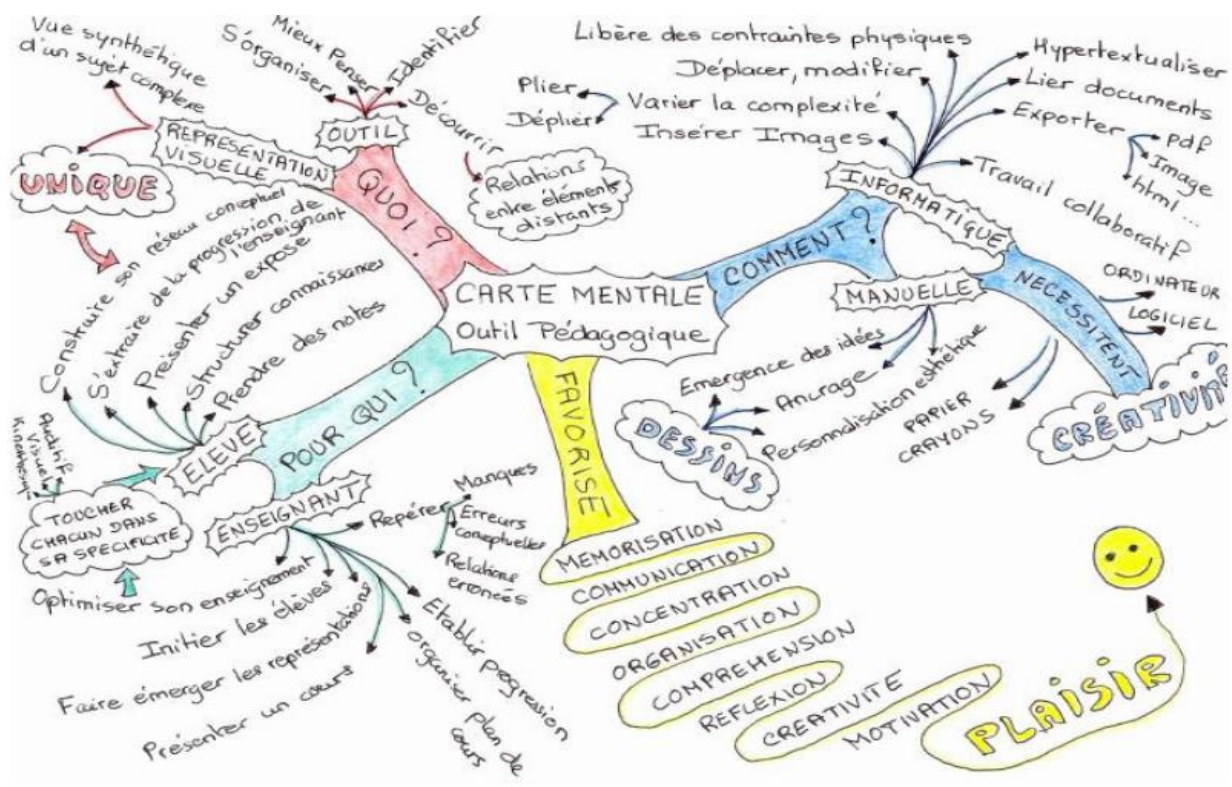
découlent permettent de décliner cette idée. Il note bien que ce type de schéma correspond à une représentation de la «pensée rayonnante» en référence au fonctionnement cérébral. Ainsi une carte mentale refléterait l'organisation „naturelle” de la pensée qui se fait par association à partir d'une idée centrale. D'ailleurs, il compare le cerveau à une „gigantesque machine à associer”.

Dans sa définition des cartes mentales Valérie Lascombe [p.82] ajoute un point sur leur rôle, en précisant que celles-ci servent tout d'abord à organiser mais aussi à représenter des connaissances de manière délinéarisée. Laetitia Carlier [2] précise qu'en plus de représenter des idées, des connaissances, les cartes mentales permettent d'avoir une vue globale et synthétique sur une seule page d'un sujet parfois bien complexe. Pierre Mongin [10, p. 52] ajoute un aspect important qui nous permettra ici de clore la définition des cartes mentales. Selon lui, elles parlent quatre langages: celui des mots (ensemble des mots clés présents), celui des images (dessins rajoutés pour illustrer les idées, les préciser), celui de la couleur et enfin du contexte en référence aux différents liens entre les idées qui peuvent être représentés.

Les cartes mentales revêtent ainsi diverses utilisations dans des domaines très variés. Tony Buzan propose dans son livre [1] de les utiliser autant pour le travail que pour les études ou bien même les loisirs avec la planification de voyages par exemple.

La structure d'une carte mentale comme nous avons mentionné correspond à un schéma de type arborescent, ce qui induit la présence de branches et sousbranches. La construction d'une carte mentale débute par la réalisation du noyau, au centre de la feuille, qui représente le thème à développer. De ce point central vont alors dériver plusieurs branches qui correspondent aux idées principales. Elles sont traduites sous forme de mots clés ou d'images, voire même sous forme d'une association d'une image et d'un mot. Le créateur est libre d'ajouter ou non des images et peut même les rendre très créatives en insérant des dessins. Ces branches peuvent ensuite être déclinées en une multitude de sousbranches et de sous sous branches, permettant de développer et de préciser le sujet. Les idées sont ainsi hiérarchisées et organisées [1]. Les idées sont donc matérialisées par des mots ou des images tandis que les relations sont représentées grâce à des traits ou des flèches qui permettent de donner une direction aux relations. La nature de ces relations est d'ailleurs parfois précisée par des mots placés sur les traits [4, p. 139]. Il faut également noter qu'une carte mentale se lit de droite à gauche en général [12, p. 215]. Ainsi le premier nœud est généralement construit à droite du centre. Toutefois la lisibilité d'une carte mentale n'est pas toujours évidente pour les personnes qui n'ont pas l'habitude de les utiliser mais également pour les personnes qui ne l'ont pas construite et qui n'auraient pas forcément organisé les idées de la même manière.

Suite à cette description, nous voulons donner un exemple de la carte heuristique [8] de notre sujet « La carte heuristique – un outil pédagogique » qui va nous permettre de retenir les idées principales sur ce thème et répondre aux questions principales que nous posons d'habitude.



L'organisation des informations en branches facilite la compréhension, l'organisation et la mémorisation tout en développant l'esprit de synthèse des apprenants.

Conformément au CECRL et au Nouveau Curriculum National 2019, la carte heuristique/conceptuelle est une modalité d'organisation logique et représentation graphique et visuelle des informations, mettant en relief les relations entre divers concepts et idées et peut être créée manuellement ou à l'aide d'une application software [7].

Les auteurs du Nouveau Curriculum National 2019 se basant sur les recommandations du volume complémentaire du CECRL 2017, propose la carte heuristique/conceptuelle comme stratégie et instrument d'évaluation des résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère, à côté de la conversation, le rapport, le travail individuel.

Dans ce sens, Patrick Delmée [5, p. 30-31] mentionne que la carte heuristique rend l'apprenant plus autonome et peut être utilisée à toute âge, les réaliser en synthèse ou à tout moment de la séquence.

Les utilisations possibles des cartes heuristiques sont très nombreuses. En voici quelques exemples :

1. Résumé d'un texte lu, d'un livre
2. Planification et structuration d'un projet.
3. Préparation d'un exposé ;
4. Travail sur le champ sémantique et lexical ;
5. Aussi : la prise des notes pendant le leçon, compréhension, élaboration d'un plan, aide à la mémorisation, synthèse, etc.

L'intérêt pédagogique des cartes heuristiques est grand. Un groupe d'auteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles a établi quelques repères que nous allons citer [6] :

À l'aide d'une carte heuristique, on peut travailler en groupe et apprendre ensemble ou au contraire, se différencier tout en faisant partager son approche.

Utilisé en groupe, cet outil permet à l'apprenant d'améliorer ses compétences sociales :

- favoriser la participation de tous ;
- permettre à chacun d'exprimer son avis ;
- favoriser la cohésion d'équipe et les échanges entre élèves, ainsi que la socialisation des connaissances ;
- favoriser la prise de décision collective et le consensus...

Utilisé individuellement, il implique une approche créative permettant à l'élève de :

- participer à la construction de son propre savoir ;
- développer sa confiance en soi ;
- avoir une vue synoptique et globale d'une thématique ;
- visualiser l'information pour mieux la comprendre ;
- résumer cette information ;
- améliorer son efficacité en terme d'apprentissage : améliorer sa compréhension, organiser l'information et ses idées, optimiser la mémorisation des informations par l'apprentissage mnémotechnique et développer sa capacité de réflexion, d'analyse et son esprit de synthèse ;
- organiser, structurer et restituer les multiples informations auxquelles son cerveau est confronté ;
- améliorer la prise de notes et la remise en forme de celles-ci ;
- préparer une présentation orale ;
- mobiliser sa créativité ;
- prendre plaisir dans l'apprentissage d'une nouvelle technique qui lui permettra de concevoir une production qui lui est propre.

Donc, si on va résumer les applications en éducation de la carte heuristique, elles sont multiples, selon J.-M. Cecco [3, p. 54]:

- Planification: rassembler de façon centrale toute information et ajouter une hiérarchisation
- Favorisation de l'apprentissage en permettant l'intégration de nouveaux savoirs à des anciens
- Evaluation de la compréhension/compétence d'un apprenant (ou autre personne)
- Résolution de problèmes:-percevoir tous les éléments et leurs relations
- Saisir rapidement et sommairement la vision des différentes phases d'un problème et leur importance relative.

D'ici, on pourrait citer les avantages des cartes heuristiques assez convaincants :

- Seuls les mots pertinents sont notés.
- Seuls les mots pertinents sont lus.
- Relecture rapide.
- Pas de verbiage inutile.
- Meilleure concentration sur les vraies questions.
- Facilité de repérage des mots clés.
- Associations claires et appropriées entre les mots clés.
- Stimulation du cerveau grâce aux images, aux couleurs.(Le cerveau devient plus vif et réceptif par la stimulation de l'ensemble de ses facultés corticales).

Pour réaliser les cartes heuristiques et bénéficier de tous ces avantages et utilisations, les logiciels ne manquent pas. Alors, nous présenterons ici un seul logiciel qui a le mérite de

fonctionner sous de multiples systèmes d'exploitation, qui est distribué gratuitement et qui, de plus, est disponible en version française. Ce logiciel est XMIND, téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.xmind.net/download/win/>

Mais on peut aussi, s'orienter vers une autre application qui fonctionne fort bien : Freemind, téléchargeable à l'adresse <http://lewebpedagogique.com/litterae/tag/freemind/>

Les conclusions sont assez évidentes parmi tant d'avantages, d'utilisations et d'intérêts que manifestent les cartes heuristiques:

- un outil de structuration de la connaissance,
- un outil pour apprendre à apprendre.
- un outil pour garder trace et mémoriser une organisation en systèmes des apports langagiers, en lien avec les contenus d'enseignements, les projets et études de thèmes effectués en classe.
- c'est une approche socio-constructiviste de l'apprentissage
- la démarche a pour origine l'art de découvrir:elle consiste à faire découvrir à l'élève ce que l'on veut lui enseigner.

BIBLIOGRAPHIE:

1. BUZAN, T. ; BUZAN, B. *Mind map - Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Eyrolles, 2013. 228 p.
2. CARLIER, L. Cartes mentales : outil pédagogique.
http://www.ac-limoges.fr/ia87/IMG/pdf/La_carte_mentale_outil_pedagogique-2.pdf (visité le 29.04.2020)
3. CECCO Jean-Michel. *Cartes heuristiques ou cartes mentales. Outils au service des apprentissages*. Paris, 2014. 54 p.
4. CHABRIAC, K. ; FONT, S. ; MANABERA, M. *Cartes mentales et documentation*. Toulouse : CRDP, 2010. 145 p.
5. DELMEE P. *La carte heuristique rend plus autonome*. Revue PROF, nr. 30, 2016. pp. 30-31.
6. FEDERATION Wallonie-Bruxelles <http://www.enseignement.be> visité le 26.04.2020.
7. GHID de implimentare a Curriculumului Chisinau 2019. Aria curriculara Limba si comunicare Limba straina X-XII https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_straina_liceu_bun.pdf (visité le 25.04.2020)
8. La carte heuristique –un outil pédagogique : site des ressources pédagogique TICE <http://www.ac-grenoble.fr/tice74/spip.php?article841> (visité le 25.04.2020)
9. LASCOMBE, V. L'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en FLE. 2013. 82 p.
10. MONGIN, P. L'école Numérique, nr. 14, 2012. p.52.
11. OPREA C.-L. *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. București: Editura Universității din București, 2003. 352 p.
12. REGNARD, D. Apports pédagogiques de l'utilisation de la carteheuristique en classe. Études de Linguistique Appliquée, 2010. Pp. 215-222

POVEȘTILE TERAPEUTICE ȘI ROLUL LOR ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI

*Greco Jana, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,*

*Greco Mircea, psiholog,
președinte al Federației Internaționale Antidrog*

CZU: 82-343:37.015.3

Abstract

This article presents the role that the therapeutic fairytales play in the cognitive and emotional development of a child. The authors speak of the importance of therapeutic fairytales in the development and maintaining of the values system – foundation for the child's moral immunity. The authors consider that, nowadays, when there are more and more cases of pre-school age children suffering from panic attacks, who, from a tender age to adolescence find solace in computers or smartphones or who find false consolation in alcohol and drugs, or in using violence as a means for leasing their inner tension, the therapeutic fairytales may prove wholly useful in dealing with these issues.

Keywords: therapeutic fairytales, child's development, moral immunity, narrative therapy.

Poveștile joacă un rol foarte important în viața copiilor: ele stimulează imaginația și creativitatea, dezvoltă gândirea, limbajul și contribuie esențial la formarea principiilor morale și valorilor comportamentale. Mai mult ca atât, lumea poveștilor e o lume, în care binele întotdeauna învinge răul, iar copiii se identifică mereu cu personajele pozitive. Acestea îi însoțesc în anii copilăriei și le oferă modele, pe care le vor urma în viață adultă.

Cercetările arată că, până la 10 ani, copiii sunt guvernați de emisfera dreaptă a creierului, care este sediul funcțiilor creative și imaginative, de aceea orice informație necesară pentru dezvoltarea și socializarea copiilor trebuie transformată și prezentată în forma unei povești. Poveștile, în acest caz, capătă o putere terapeutică incontestabilă în viața copiilor. Ele pot influența profund și pozitiv, deoarece li se adresează într-un limbaj simbolic și accesibil lor, vorbindu-le la nivelul imaginilor și sentimentelor. În povești copilul poate întâlni cele mai dificile situații și, de asemenea, poate găsi o multitudine de posibilități de rezolvare a acestora. Iată motivul pentru care povestea este considerată sursa cea mai sigură și mai accesibilă de descoperire și cunoaștere a lumii. Una dintre personalitățile notorii în domeniul terapiei narative din Rusia, Tatiana Zinchevici-Evstigneeva, consideră că, ascultând povești, copilul acumulează în inconștient un fel de "bancă simbolică a situațiilor de viață" [4, p. 23], la care, în caz de necesitate, poate apela. Dacă adulții îi ajută pe copii nu doar să citească, dar să și mediteze asupra mesajului poveștilor, atunci cunoștințele, codificate în ele, se vor depozita într-o formă activă în conștient. Astfel, poveștile ajung să-l pregătească pe copil, treptat, pentru viață.

Doris Brett, un psiholog pentru copii din Australia, consideră că „copiii au tendința de a se identifica cu personajul pozitiv din poveste, încercând să-i imite comportamentul în lupta cu propriile temeri și probleme. În afară de aceasta, poveștile sunt extrem de benefice pentru dezvoltarea psihologică a copiilor, dându-le speranță, curaj și încredere în ei înșiși. Copilul, care și-a pierdut speranța sau e lipsit de încredere, renunță la luptă și riscă să nu aibă succes niciodată” [1, p. 34]. De aceea, când copilul se identifică cu un personaj, comparând întâmplările miraculoase cu propria-i viață, povestea devine terapeutică, dar, însăși metoda de lucru cu povestea a fost denumită **terapie narativă**. Puterea poveștilor terapeutice constă în faptul că sensul lor este perceput de copii la două niveluri simultan. La nivelul conștient, copilul, deși se identifică cu eroul pozitiv, el înțelege totuși că povestea este o ficțiune. La nivelul subconștient însă el absoarbe tot ce aude, își reexaminează comportamentul, sistemul de valori și viziuni.

Terapia narativă este cea mai veche metodă a psihologiei practice și, totodată, cea mai tânără metodă în practica științifică contemporană. Este o sinteză a mai multor realizări în psihologie, pedagogie, psihoterapie și a diferitor culturi filozofice. Povestea, ca reflectare a psihicului uman, a fost cercetată de mulți psihologi și psihiatri celebri, printre aceștia fiind: Erich Fromm, Eric Berne, Bruno Bettelheim și Carl Gustav Jung. De la o generație la alta se transmit diferite povești, în care oamenii găsesc răspunsuri la problemele și necesitățile lor. Acestei experiențe multisekulare Carl Gustav Jung i-a dat denumirea de **inconștient colectiv**.

Terapia narativă este un sistem de dezvoltare și educare a omului prin intermediul limbajului metaforic. Grație acestui limbaj persoana poate *întreține* un dialog delicat cu lumea sa interioară, cu inconștientul, chiar și cu spiritul său.

Terapia narativă contribuie la formarea și menținerea sistemului de valori – temelie a imunității morale a copilului, îi dezvoltă inteligența emoțională, care este necesară pentru adaptare și pentru o mai bună autorealizare în societate.

La ora actuală, nu există o clasificare unică a poveștilor. Unii cercetători consideră toate poveștile ca fiind artistice, divizându-le în povești populare (aparținând autorilor anonimi) și povești culte (scrise de autori concreți). Alții plasează poveștile terapeutice într-un grup separat. Dacă prin terapie subînțelegem grija față de armonia interioară a omului, atunci toate poveștile le putem numi terapeutice, deși în ele pot fi prezente aspecte didactice, psihoterapeutice, psihocorective sau meditative [3, p. 4].

Terapia narativă a parcurs o cale lungă pentru a deveni parte a psihologiei practice. Unul dintre fondatorii metodei este psihoterapeutul american Milton Erickson, recunoscut ca fiind o autoritate mondială în hipnoterapie și în psihoterapia strategică de scurtă durată. În opinia sa, morala directă provoacă respingere, pe când povestea are o influență imediată asupra subconștientului, ocolind conștientul. Din punctual lui de vedere, capacitatea de schimbare pozitivă o are fiecare persoană, la unii însă aceasta fiind blocată. Anume istoriile metaforice contribuie la declanșarea mecanismului de schimbare. Fiind întrebat cum reușește să vindece spunând povești, Erickson a răspuns: „Oamenii vin și mă ascultă cum le istorisesc povești, apoi pleacă la ei acasă și-și schimbă comportamentul” [2, p. 55].

Terapia narativă este foarte eficientă și se bucură de o mare popularitate în corectarea comportamentelor nedorite la copiii de vârstă preșcolară și la cei din clasele primare, deoarece ajunge la miezul problemei mai repede decât orice alte tehnici terapeutice și atinge un nivel mai profund. Mai mult decât atât, terapia narativă este și cea mai eficientă metodă de comunicare cu acei copii, care refuză să discute despre problema care îi frământă. Această metodă poate fi aplicată în cazul copiilor agresivi, hiperactivi, hipersensibili, leneși, timizi și nesiguri, copiilor cu comportament adictiv și celor cu sentimentul de vinovăție, frică etc.

În situații problematice ușoare, terapia narativă poate fi utilizată inclusiv și de acei, care nu au o pregătire specială în domeniul psihologiei, adică de către educatori și părinți. Pentru aceasta însă e necesar să se respecte câteva principii:

- Dozarea informației în procesul de cunoaștere. Inițial, e suficient de a citi povestea, de a examina atent desenele și de a discuta despre faptele eroilor prin intermediul întrebărilor ajutătoare.
- Abia după aceasta povestea trebuie să fie interpretată, adică înscenată de maturi și copii.
- După citire și interpretare, copilul trebuie ajutat să analizeze comportamentele personajelor și să-și exprime atitudinea personală vizavi de poveste.
- De propus copilului să deseneze sau să modeleze din plastilină personajele îndrăgite din poveste.
- Conținutul poveștii trebuie să corespundă vârstei și particularităților psihofiziologice ale dezvoltării copilului.
- Adulții trebuie să se abțină de a comenta morala („ai văzut că...”), pentru că există riscul de a anula, de a trezi, prin sublinieri repetate, exact acele mecanisme de apărare și rezistență, pe care ei încearcă să le evite prin poveștile terapeutice.
- De avut încredere în puterea poveștilor și în capacitatea copiilor de a le utiliza mesajul!
- În terapia narativă pot fi folosite atât poveștile de autori bine cunoscuți, cât și poveștile născocite individual sau împreună cu copilul.

Pentru a scrie o poveste terapeutică vă recomandăm să utilizați acest algoritm:

1. La început este necesar să inventați eroul principal al poveștii, care să posede *caracteristici asemănătoare* cu cele ale copilului Dumneavoastră (sexul, vârsta, caracterul etc.), după care să descrieți acest personaj în așa fel, ca micuțul să găsească asemănare cu propria-i viață.
2. După aceasta eroul principal va nimeri în situații asemănătoare cu cele prin care trece copilul, cu emoțiile și problemele acestuia, și va căuta ieșire din acel impas.
3. În continuare, împreună cu copilul, ajutați-i eroului principal să soluționeze dificultățile, totodată explicând copilului sensul fiecărei acțiuni din poveste.
4. Și, la final, eroul principal al poveștii își conștientizează faptele: ce făcea incorect, astfel pornind pe o cale a schimbărilor pozitive.

Poveștile terapeutice „În căutarea fericirii pierdute” (Povestea pentru prevenirea consumului de droguri), „Ghetuța și Papucel” (Poveste pentru prevenirea dependenței de jocurile pe calculator), „Ursulețul Marmi” (Poveste pentru cultivarea simțului măsurii), „Căpcăun cel Fioros” (Poveste pentru prevenirea apariției sentimentului de frică) și „Pe urmele infractorului” (Poveste pentru corectarea comportamentului agresiv) scrise de psihologul Mircea Grecu și pedagogul Jana Grecu au fost traduse în mai multe limbi și editate într-un tiraj total de peste 120 de mii de exemplare. Aceste povești se bucură de o popularitate deosebită printre cititorii din Republica Moldova, România, Ucraina și Federația Rusă.

În cadrul celei de-a XXII-a ediții a Salonului Internațional de Carte Pentru Copii și Tineret (International Board on Books for Young People) de la Chișinău, desfășurat în perioada 19-22 mai 2018 la Centrul Internațional de Expoziții „Moldexpo” din Chișinău, culegerea de povești terapeutice „În ospete la ursulețul Marmi”, de Micrea Grecu și Jana Grecu a obținut premiul special din partea Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova.

În luna martie 2018, culegerea de povești terapeutice „În ospete la ursulețul Marmi”, de Micrea Grecu și Jana Grecu a fost inclusă în Programul de lectură Chișinăul citește, ediția a XV-a, derulat de Biblioteca Municipală „B. P. Hașdeu” din Chișinău.

În perioada 04 martie 2018 – 31 mai 2019, actorii Teatrului Republican „Luceafărul” au susținut 25 spectacole educative pentru 6250 de copii din 37 instituții de învățământ din mun. Chișinău, cu genericul „În căutarea fericirii” – adaptare după povestea terapeutică „În căutarea fericirii pierdute”, scrisă de Mircea Grecu și Jana Grecu.

Trăim într-o lume, în care frica și lăcomia sunt mai puternice decât compasiunea și empatia. Tocmai de aceea creem, susținem și promovăm povestirile terapeutice. Dincolo de ecranul, pe care copiii își proiectează propriile emoții, identificându-se cu personajul principal, ele ajută la schimbarea unei perspective necesare cunoașterii și autocunoașterii, iar ulterior, la vârsta de adolescență și maturitate – la continuarea cultivării unor repere interioare sănătoase.

Louis Aragon spunea: „Cuvintele m-au prins de mână”. Am dori să adăugăm: „Cuvintele de prind de mână pentru a ne călăuzi în viață și pentru a-și pune amprenta asupra devenirii noastre”.

BIBLIOGRAFIE

1. ERICKSON, M. *My Voice Will Go with You: The Teaching Tales of MILTON H. ERICKSON*. New York: W. W. Norton & Company, 1981. 256 p.
2. GRECU, M.; GRECU, J. *În ospete la Ursulețul Marmi*. Chișinău: ARC, 2018. 88 p.
3. БРЕТТ, Д. *Жила-была девочка, похожая на тебя. Психотерапевтические истории для детей*. Москва: Класс, 2014. 224 с.
4. ЗИНКЕВИЧ-ЕВСТИГНЕЕВА, Т. *Практикум по сказкотерапии*. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 310 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

*Коновал Александр Андреевич,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой физики и методики её преподавания
Криворожского государственного педагогического университета, Украина.*

*Туркот Татьяна Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
КВУЗ "Херсонская академия непрерывного образования", Украина.*

CZU:378.147.88:004(477)

Abstract

Based on the analysis of the theory and practice of distance learning, the authors reveal the features of distance teaching of the course "Theoretical Physics in Higher School". The article reviews the didactic possibilities of distance learning of Physics: accessibility and availability of choice of the tempo of training; building an individual learning path, which in particular is of great importance for people with disabilities, students living in remote villages and in the mountainous areas, as well as students and schoolchildren who want to study physics in-depth; perspective; modernity provided by the possibility of systematic updating of educational content, independent work in virtual physical laboratories.

Keywords: distance learning, education, Physics, Theoretical Physics, distance learning platforms, e-course, educational content.

В русле концепции «обучения на протяжении всей жизни», а также в период кризисных социальных катаклизмов мирового масштаба начала 2020 года все более актуализируется проблема разработки и внедрения технологий дистанционного обучения, предоставляющего возможность обучающимся изучать самостоятельно большие объемы информации вне зависимости от места и времени, работать в виртуальных физических и химических лабораториях, общаться независимо от расстояний и границ. Поэтому естественным является возрастающее внимание многих исследователей (В.Ю. Быков, В.М. Кухаренко, Н.В. Морзе, А.М.Самойленко, С.О.Сисоева и др.) к развитию платформ обеспечения дистанционного обучения, которые облегчили бы процесс создания и управления дистанционными курсами для учащихся, студентов высших учебных заведений, профессионалов разных отраслей науки, техники и производства, последиplomного образования учителей, а также обеспечили бы техническое сопровождение такого обучения [1; 2].

Следует однако подчеркнуть, что несмотря на удобства, предоставляемые такими платформами, остается актуальным и не до конца решенным вопрос разработки и наполнения содержания дистанционных учебных курсов. Над этими проблемами работают многие специалисты, в том числе и преподаватели Криворожского государственного педагогического университета (КГПУ). В связи с этим *целью статьи* мы определяем освещение опыта дистанционного обучения в области естественно-математического образования (на примере курса «Теоретическая физика»).

В процессе поиска оптимальных путей обеспечения дистанционного обучения преподавателями кафедры физики и методики её преподавания КГПУ был осуществлен анализ платформ дистанционного обучения (Moodle, Claroline, ILIAS, Sakai, Доцент, Прометей и др.) по следующим критериям: модульность структуры, уровень безопасности, возможность обеспечения качественного контроля за самостоятельным выполнением заданий, легкость доступа к теоретическому материалу, возможность размещения разных видов контента, стоимость платформы. В результате сопоставления

критериев для создания дистанционных курсов (в частности курса «Теоретическая физика») [4;5] была избрана платформа Moodle, поскольку она:

- имеет модульную структуру;
- имеет защиту, отвечающую стандартам информационной безопасности;
- предоставляет возможность поэтапного контроля за самостоятельным выполнением заданий;
- предоставляет свободный доступ к информации, необходимой для самостоятельного изучения, каждому зарегистрированному пользователю;
- предоставляет возможность преподавателю использовать текстовые и мультимедийные средства обучения, что особенно важно при изучении теоретической физики, предполагающем использование компьютерное моделирование физических процессов;
- распространяется по условиям лицензии GNU.

На основе учета принципов организации дистанционного обучения [3; 6], опыта конструирования электронных учебников [6], анализа дидактических возможностей платформы Moodle и содержания курса «Теоретическая физика» [4;5], в соответствии с текстовым содержанием учебно - методического комплекса дисциплины была избрана следующая структура этого электронного курса:

Общая информация о курсе, а именно:

- рабочая программа, в которой излагаются цель и задачи курса, его краткое содержание с аннотациями каждого модуля, количеством часов на его изучение и с указанием на время, отведенное на самостоятельную работу ;
- методические рекомендации и инструктивные материалы к самостоятельному изучению конкретных тем, решению задач;
- задания для контроля знаний, критерии оценивания;
- печатные и Интернет-источники (основные и для углубленного изучения курса);
- глоссарий, содержащий основные термины и их интерпретацию (на кафедре разработаны и используются украинско - английские словари физических терминов, что значительно облегчает доступ студентов к англоязычной научной литературе) ;
- « табло новостей», где преподаватели извещают об изменениях в учебном курсе, предлагают индивидуальные задания для учебной и научно-исследовательской деятельности, информируют о содержании работы научных кружков, семинаров и т. п.

Учебные модули, в содержание которых входят:

- теоретический материал с такими обязательными учебными ресурсами:
 - 1) структурированные электронные материалы, отображающие логику изучения дисциплины. Если преподаватель считает возможным минимизировать обращение студентов к дополнительным источникам информации, есть смысл размещения дайджеста дисциплины, который содержит тексты лекций, выдержки из учебников разных авторов, монографий, научных статей и т.п.;
 - 2) видеолекции, видеоконсультации, мультимедийные презентации, занятия в виртуальных физических лабораториях;
 - 3) дополнительные электронные учебные материалы: флеш-ролики, видеоматериалы со структурно - логическими схемами, справочные материалы и т.п.
- Практические задания и дидактические ресурсы к каждому занятию.

Результаты выполнения практической работы слушатели могут высылать преподавателю в электронном виде на сервер электронных курсов, подавать в бумажном варианте или озвучивать устно.

- Задания для «расширенного» самообразования и методическое сопровождение для их выполнения. Эти задания могут иметь теоретический или практический характер, репродуктивную или творческую направленность, предлагать обучающимся возможность широкого выбора.
- Модульный контроль предполагает выполнение тестовых, теоретических заданий и решение задач.
- Итоговый контроль представляет собой блоки учебных материалов, подобных модульному контролю, образцы выполнения этих заданий и комментарии преподавателя относительно оценивания контрольных заданий или итогового теста.

На наш взгляд, платформа Moodle является достаточно удобной, т. к. свободно распространяется, позволяет реализовать модульную структуру курса теоретической физики, отвечает необходимым требованиям безопасности, что, безусловно, не исключает использования других платформ дистанционного обучения, что в настоящее время и происходит.

Резюмируя, подчеркнем преимущества технологий дистанционного обучения:

- доступность и возможность выбора темпа обучения;
- построения индивидуальной траектории обучения, что в частности имеет большое значение для лиц с ограниченными физическими возможностями, обучающихся, проживающих в отдаленных селах и в горной местности, а также студентов и школьников, желающих углубленно изучать физику;
- перспективность (что объективно не требует дополнительной аргументации);
- современность, обеспечиваемая возможностью систематического обновления образовательного контента;
- возможность разнообразить средства общения преподавателей и обучающихся (электронная почта, чат, форум, скайп - общение и др.).

Важно учесть, что качественное дистанционное обучение требует преподавателей, специально подготовленных к работе в современном информационно - образовательном пространстве, обеспеченных соответствующими техническими средствами и достаточным временем для качественного наполнения и систематического обновления образовательного контента. Эти важнейшие задачи требуют решения не только на личностном, но и на государственном уровне, что очерчивает направление дальнейших научных изысканий в первую очередь в поиске методов обеспечения подготовки учительских кадров к использованию технологий дистанционного обучения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. КУХАРЕНКО, В.М., РИБАЛКО, О.В., СИРОТЕНКО, Н.Г. *Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс.* Харків .НТУ «ХП». « Торсінг».2002.320с.
2. САМОЙЛЕНКО, О.М. Поняття дистанційної освіти та дискусії навколо неї. *Вісник післядипломної освіти: зб.наук.праць.* Харків. «Міськдрук». 2011.С.60-65.
3. КОНОВАЛ, О.А., ТУРКОТ, Т.І. Комп'ютерні засоби підтримки самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів фізики. *Наукові записки. Серія « Педагогічні науки».* Кіровоград. РВІДК ДПУ.ім. Винниченка.2012. Вип.76. ч.2. С.138-143.
4. КОНОВАЛ, О.А., ТУРКОТ, Т.І., СОЛОМЕНКО, А.О. *Методика розвитку критичного мислення здобувачів фізичної освіти (на прикладах вивчення спеціальної теорії*

- відносності та електродинаміки*): навч.-метод. посіб. / за ред. О.А. Коновала; КДПУ. Кривий Ріг. Вид. Р.А. Козлов, 2019. 231 с.
5. КОНОВАЛ, О.А. *Електродинаміка і теорія відносності: навчальний посібник для студентів фізичних спеціальностей педагогічних університетів*. Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2011. 133 с.
 6. ТУРКОТ, Т.І., КИРИЛОВ, Ю.Є., ОСАДЧУК, І.В. Досвід конструювання електронних навчальних посібників для дистанційної освіти . *Матеріали Всеукраїнської науково - практичної конференції «Уніфікація природничо- математичної освіти в контексті європейського виміру»*. Наук.ред. Юзбашева Г.С. Херсон. Айлант. 2007.С.22-25.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ВЕРА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Стребная Ольга Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
дошкольного, начального образования и языковых коммуникаций
Коммунального высшего учебного заведения
«Херсонская академия непрерывного образования»*

CZU: 373.3.016(477)

Abstract

The article discusses the effective techniques and methods of the VEPA (Good Behavior Game) methodology that the elementary school teacher can use in his pedagogical activity creating a comfortable atmosphere for teaching younger students. Techniques that contribute to the development of social, emotional and effective skills of elementary school students and improve their concentration are described. The author reveals the content of the methodology consisting of game techniques and elements, the use of which strengthens the students' self-control helps children to regulate their behavior, teaches to consider others and to notice their best qualities. The article demonstrates a variety of gaming techniques.

Keywords: VEPA methodology, social and behavioral skills, pedagogical tools, timer, spleems, „granny's gingerbread”.

На нынешней стадии развития педагогической науки активно ведутся дискуссии относительно эффективности различных концепций обучения и воспитания младших школьников. Нередко среди ученых под влиянием чисто социополитических изменений и факторов распространяется мнение об «отказе от любых воздействий на ребенка, предоставив ему возможность для самовыражения и самореализации» [1, с.41]. Бесспорно, определенные социальные и педагогические основания для этого тезиса существуют, поскольку слишком прямолинейное и неприкрытое дидактическое влияние на личность ребенка, ученика, способно вызвать только его деконструктивную реакцию и поэтому не будет иметь ожидаемого действия. Однако полностью отрицать и отвергать необходимость педагогически-воспитательных воздействий не стоит. Сегодняшняя воспитательная ситуация убеждает в целесообразности таких действий, особенность которых заключается в адекватном подборе педагогического инструментария, основанного на принципах гуманизма, толерантности и предельного уважения к личности воспитанника. В этом контексте следует обратиться к педагогической методике ВЕРА, в которой заложены интересные приемы, которые позволяют создать учителю доброжелательную атмосферу, развивают социальные, эмоциональные и рефлексивные навыки ребенка.

В украинской педагогике наработано немало самобытных идей, которые могут быть творчески воплощены в современной учебно-воспитательной практике. Речь идет об

интеллектуально-педагогическом наследии Г.Сковороды, М.Грушевского, М.Стельмаховича, В.Сухомлинского и других ученых, которые систематически занимались вопросом воспитания молодого поколения и утверждали гуманные, общедемократические принципы этого процесса. Среди современных ученых целесообразно выделить Ш.Амонашвили, Г.Волкова, В.Давыдова, И. Иванова, В.Кременя, В.Репкина, которые отмечают, что воспитание ребенка должно основываться на понимании, поддержке, доверии и взаимном сотрудничестве. Но о педагогической методике VERA, которая основана на этих принципах, в Украине знают очень мало, поэтому цель нашей статьи: раскрыть игровые элементы, приёмы методики, которые учителя начальных классов могут использовать в своей педагогической деятельности для создания стимулирующей, позитивной атмосферы обучения.

Методика VERA (VERA, англ. – PAX Good Behaviour Game, игра поведенческих навыков) - базис успешного воспитания и обучения детей, на котором основываются конкретные педагогические действия. Эту технологию реализует в школах Эстонии Институт Развития Здоровья (изучает сотрудник Карин Стрейман) и поддерживают Министерство внутренних дел Эстонии и Европейский социальный фонд. [Институт Развития Здоровья](#) (TAI) организует обучение школьников по методике VERA, предоставляет учебные материалы и проводит мониторинг результатов. Программу координируют Анита Баумбах, Кая-Кирстен Суне и Диана Частикова. В Эстонии используют версию PAX Good Behavior Game. Эту версию игры GBG (Good Behavior Game) разработал Dennis D. Embry (PAXIS Instityte) в сотрудничестве со своими коллегами [2].

Методика VERA (аббревиатура эстонских слов «еще лучше») направлена на обучение и воспитание детей начальных классов. Впервые VERA применила учительница Мюриэль Сондерс из США в 1967 году, когда не могла справиться с поведением детей своего класса. Эта методика позволяет создать в классе комфортную, доброжелательную атмосферу, мотивирует учащихся на обучение, способствует развитию у младших школьников социальных навыков, «помогает поддержать достойное поведение учеников» [2]. Методика VERA «объединяет целый ряд научно доказанных приемов и элементов, которые развивают у детей способность контролировать свои реакции и анализировать собственное поведение» [7].

Эстонские педагоги, анализируя учебный процесс, обращают внимания на то, что «методика VERA, которая состоит из разных инструментов, элементов, приемов, помогает сделать урок динамичнее, интереснее. Влияет на сокращение уровня шума в классе, снижает стресс учителя, помогает оптимизировать время, которое уходит на переход от одного занятия к другому, что способствует организации учащихся» [6]. Стоит подробнее рассмотреть педагогический инструментарий, который предлагает VERA.

На уровне детей методика включает в себя игру, направленную на развитие поведенческих навыков и фронтальное воздействие учителя на класс. Игра VERA состоит из отдельных элементов и условных сигналов, использование которых позволяет школьникам научиться контролировать свое поведение. Цель игры: «развить положительное поведение учеников и создать в классе позитивную атмосферу, стимулирующую познавательную деятельность учащихся. Применение игры позволяет предотвратить снижение успеваемости школьников, проявление девиантного поведения, возникновение проблем, связанных с психическим здоровьем» [8].

Игра VERA – это эффективный способ провести урок в игровой форме, используя разные интересные приемы. Во время урока учитель выбирает подходящее задание, объединяет класс в команды и оговаривает с учениками уместное и неуместное поведение. Во время игры учитель следит за поведением детей и подсчитывает плимсы (от англ. spleems), то есть случаи неподходящего поведения в командах [5].

Ученые считают, что лучше всего на поведение младших школьников влияет похвала. Чтобы сформировать достойное поведение, необходимо упражняться, создавая учебные ситуации, где ребенок может проявить разные стили поведения.

Установление контакта с ребенком предоставляет возможность педагогу более или менее результативно влиять на поведение ребенка. Это важно не только для учителя, который пытается повлиять на окружающий микросоциум, но и для воспитанников, которые чувствуют и понимают, что они со всеми их особенностями, сложностями нужны и необходимы педагогу. Категория контакта выступает своеобразным мостиком с двумя полюсами – учительским и ученическим, каждый из которых играет важную роль в воспитательном процессе.

Иногда учитель позволяет детям получить в качестве премии «бабулькины пряники», а «это веселые и безопасные игры, которыми педагог может наградить детей за приложенные усилия. К тому же, они дают возможность подвигаться на уроке, переключить внимание и снабдить мозг кислородом [8]. В фейсбуке

[\(https://www.facebook.com/](https://www.facebook.com/)

["https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/"](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)["vepamang](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)

["https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/"](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)["/](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)

["https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/"](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)["posts](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)

["https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/"](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)["/](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)[999349563748722/](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/))

эстонские учителя выкладывают интересные примеры домашних «бабулькиных пряников», которые используют во время дистанционного общения с детьми. Поскольку младшие школьники сейчас (во время карантина) вынуждены довольно много времени проводить перед экраном компьютера, то "пряники" для них предлагаются в виде подвижных игр. Поделимся некоторыми из них:

- «Бой подушками». Внимание! Подушкой можно бить по рукам, ногам и бокам. Бить подушкой по голове и лицу нельзя!
- «Цветовой детектив». Пробегишься по квартире и коснись рукой всех предметов определенного цвета, например, синего. А сможешь их еще и сосчитать?
- «Червячок». Поизвивайся и покрутись на полу, как дождевой червячок, только что выползший из земли.
- «Компас». Договорись с родителями, где на этот раз будут располагаться стороны света (север, юг, запад, восток). Вытяни руки перед собой и указывай ими, как стрелочкой, в ту сторону, в которой, по твоему мнению, находится названный город. Например, если мама скажет: «Париж!», то показывай на запад. А теперь поменяйтесь ролями! Знают ли твои родители, где находится Манила?
- Построй из стульев туннель и проползи под ним туда обратно три-четыре раза.
- Следующее задание можешь выполнить под столом. Поиграй с кем-то из домашних 5 минут в прятки» (<https://www.facebook.com/>

["https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/"](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)
["https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/"](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)
["https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/"](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)
["https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/"](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)
[999349563748722/](https://www.facebook.com/vepamang/posts/999349563748722/)).

«Бабулькины пряники» должны быть четко ограничены по времени (0,5-2 минуты) и здесь учителям особенно пригодится таймер. Чем активнее и безумнее пряник, тем меньше времени на него пойдет. Как же использует таймер учитель, давайте разберемся. Таймер – это нейтральный инструмент, который дает четкие сигналы. Не имеет смысла спорить с ним и просить: «Ну еще минуточку!». Учителя могут давать задания с ограничением времени. Например: «На это задание у вас уйдет 5 минут». Можно договариваться с учениками, что выполнение упражнения длится 20 минут, а потом будет перерыв на игру. Ребенок может соревноваться с таймером. Педагог может предложить учащимся за определенный период времени сделать задание или навести порядок на парте. Таймер обучает усидчивости. И учителя, и родители могут подсказать ребенку: «Да, это сложное и скучное задание. Но мы будем очень сосредоточенно выполнять его только 10 минут». Если ребенку сложно сосредоточиться, то ему подойдут короткие промежутки времени. Например: «Я установлю на таймере 3 минуты и пойду заниматься своими делами. Давай посмотрим, как далеко ты продвинешься за это время». Учитель сначала определяет сколько времени нужно на выполнение того или иного задания, а потом подбирает разумные ограничения во времени, исходя из потребностей ребенка [5].

Используя «именные палочки» (палочки на которых написаны имена детей всего класса) на уроках, учитель может быть уверен, что уделит внимание каждому ребенку. Более скромные ученики получают необходимое поощрение, а более активные учатся дожидаться своей очереди.

Чтобы быстро завладеть вниманием учащихся всего класса, учитель иногда использует губную гармошку, издавая определенные звуки. А чтобы предотвратить неуместное поведение, использует определенные жесты и сигналы («голоса» и «тишина» ВЕРА, карточки «Вперёд!/Стоп!») [5]. Эти элементы помогают младшим школьникам лучше понимать ожидания учителя и следить за своим поведением.

Один из самых важнейших навыков, которому учитель может научить детей, это навык замечать «хорошее» и хвалить своих одноклассников. Дети говорят или пишут «хвалёнки» друг другу в классе, чем развивают умение подмечать хорошие дела, обогащают свой словарный запас, учатся искренне говорить добрые слова.

Методика ВЕРА отличается понятной терминологией, а также привлекательной визуальной составляющей. Ученики быстро усваивают ее приемы. Дети совместно создают плакат с общими целями ВЕРА, то есть формулируют свое представление об идеальном классе – это эффективный инструмент, который помогает детям анализировать свое поведение и регулировать его в зависимости от ситуации. Поскольку каждый ученик внес свой вклад в создание плаката, ему проще следовать договоренностям [7].

Таким образом, использование методики ВЕРА в начальной школе позволяет развивать у детей навыки самоконтроля и социальное поведение, обучает сотрудничеству, ответственности, способности концентрироваться и адаптироваться в разных ситуациях, позволяет построить интересный, динамичный процесс обучения и воспитания. Эта

методика имеет много интересных возможностей и приемов, мотивирует на дальнейшее ее изучение.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. СМЕТАНЬСКИЙ, М. *Ціннісні орієнтації сучасних концепцій виховання / Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск 53. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С.40 - 46
2. ВЕРА - еще лучше! URL: <https://www.vepa.ee/ru/kak-prisoedinitnya/> (дата обращения: 20.03.2020).
3. ВЕРА сделает жизнь учителей и учеников лучше! URL: https://r4.err.ee/914983/podrobnosti/929455?fbclid=IwAR1yivQwMNnC07L_gZ0I7Nb4NtaFEgcDMz1qс_7FxcvzFy-2UCoTi9ISUjg (дата обращения: 20.03.2020).
4. ВАСИЛЬЕВИЧ, О. Л. *Профилактика наркозависимости у обучающихся в Эстонии // Психология человека в образовании*, 2019, т. 1, № 1. С.53-60 URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** (дата обращения: 23.04.2020).
5. Дом ВЕРА. Анита Баумбах, Кай Кландорф и другие. // Издатель: Институт развития здоровья, 2018. 32 с.
6. Игра ВЕРА на развитие поведенческих навыков. URL: file:///D:/видавничя%20продук.2017/2020/ВЕПА/ВЕРА_kokkuvõte_vene_toimet.pdf (дата обращения: 20.03.2020).
7. ВЕРА. Методика. URL: <https://www.vepa.ee/ru/znakomstvo/metodika/> (дата обращения: 31.03.2020).
8. С губной гармошкой против «плимсов», или Один полезный совет педагогу // OlyBet Все возможно URL: <https://rus.delfi.ee/daily/estonia/s-gubnoj-garmoshkoj-protiv-plimsov-ili-odin-poleznyj-sovet-pedagogu?id=77516464> (дата обращения: 26.03.2020)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕВЕНТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

*Туркот Татьяна, кандидат педагогических наук, доцент,
КВУЗ "Херсонская академия непрерывного образования", Украина*

CZU: 37.013.42:004.9(477)

Abstract

The author of the article analyzing modern educational practice and research results, a “European survey of students regarding the use of alcohol and other narcotic substances” (ESPAD), substantiates the relevance of the search and use of innovative technologies of preventive pedagogy in order to form socially responsible behavior of students (schoolchildren and students). It is proved that preventive education is a multidimensional phenomenon containing pedagogical, social, psychological and legal components. The essence of the tasks related to the development and implementation of interactive pedagogical technologies in preventive education on concrete examples is outlined, methods of introducing students to the interdependence of the concepts of the “right”, “obligation”, and “socially responsible behavior” are demonstrated.

Keywords: preventive pedagogy, preventive education, preventive education technologies, right, obligation, socially responsible behaviour.

Одной из актуальных проблем современной педагогической науки и практики является формирование социально ответственного поведения учащейся молодежи - школьников и студентов. Мы исходим из того, что именно период обучения в общеобразовательной и высшей школе является наиболее благоприятным для развития этого личностного качества. Под социальной ответственностью нами понимается осознанное отношение личности к своим решениям, действиям и поступкам на основе гуманистических ценностей, глубоко осмысленное отношение к социуму, деятельности, самому себе и глубокая уверенность в том, что эти решения, действия и поступки принесут пользу себе и обществу [1;3;4]. В то же время настораживающими являются

результаты исследования «Европейский опрос учащихся относительно употребления алкоголя и других наркотических веществ» (ESPAD), в процессе которого в 2019 году в Украине было опрошено 8509 респондентов в 280 учебных заведениях. Так, в частности, было определено, что первая попытка курения 10,2% школьников предпринималась в 9 лет, употребление пива и алкогольных напитков – в 10 лет (13,4% респондентов) [2]. Упреждение подобного поведения может обеспечиваться активизацией превентивного воспитания учащейся молодежи, освещение некоторых инновационных технологий которого очерчиваем *целью статьи*.

Термин "превентивное воспитание", " превентивная педагогика" (в переводе с латыни - "предупреждающий", "предупредительный", "охранный") активизировались в психолого-педагогической литературе Украины с осени 1994 года после заключения контракта между ЮНЕСКО и Академией педагогических наук страны по исследованию проблем превентивного воспитания. Украинские ученые В. Оржеховская и её последователи [1;3] указывают, что этот термин в отличие от традиционно применяемых терминов "перевоспитание", "социальная терапия", "социальная реабилитация" , должен применяться тогда, когда необходимо предупреждение отклонений в поведении, особенно тех, кто находится в неблагоприятных условиях воспитания, характеризуется негативным поведением, или же стал на ложный путь асоциальных и противоправных действий. Сущность превентивного воспитания состоит в комплексном целенаправленном влиянии на личность в процессе активного динамического взаимодействия с социальными институтами, направленном на её физическое, психическое, социальное развитие, выработки у нее иммунитета к негативным воздействиям окружения, профилактики и коррекцию асоциальных проявлений в поведении детей и молодежи; на помощь им и их защиту. Следует учесть, что превентивное воспитание - полиаспектный феномен, содержащий следующие структурные составляющие:

-педагогическую, заключающуюся в формированности такой позиции личности, которая характеризуется системой общечеловеческих ценностей, самоактуализацией, сознательным выбором моделей социального поведения;

-социальную, предполагающую объединение усилий субъектов превентивной деятельности на государственном, межотраслевом уровнях, направленных на согласованную и своевременную организацию предупредительных мероприятий, нейтрализацию и постепенное устранение детерминант, вызывающих негативные проявления в молодежной среде;

-психологическую, предусматривающую дифференцированный, индивидуальный, возрастной, гендерный подходы к выявлению генезиса деструктивных проявлений в поведении личности, разработку научно обоснованных практикоориентированных программ социализации и коррекции девиаций;

-правовую, ориентированную на охрану и защиту прав личности, формирование её правовой культуры, выработку ответственной позиции в отношении гражданских обязанностей.

Для решения актуальных задач превентивного воспитания школьников и студентов , молодежи поколения "Z", недостаточно использования традиционных технологий превентивного воспитания, необходим поиск и использование более эффективных средств, среди которых интерактивные педагогические технологии. Интерактивные педагогические технологии – это, прежде всего, образовательные технологии, которые

предполагают организацию "спонтанного", ненавязчивого (в противовес авторитаризму и дидактизму) общения и мобилизацию внутреннего морального потенциала личности молодого человека. Наш опыт свидетельствует об эффективности использования в аудиториях старших школьников и студентов высших учебных заведений тренинговых занятий, дискуссий, деловых игр, анализа проблемных жизненных ситуаций, лекций с "обратной связью" и др. Задачи, которые относятся к разработке и реализации интерактивных педагогических технологий в превентивном воспитании, состоят в следующем:

- создание социально-педагогических условий, направленных на позитивное изменение в знаниях, навыках и поступках школьников и студентов, имеющих склонность к асоциальным действиям ;

- создание организационно - педагогических условий для активной просветительской работы по предупреждению негативных явлений среди молодежи;

- выявление среди молодежи позитивных лидеров;

- повышение социальной компетентности молодежи в вопросах предупреждения и преодоления негативных явлений, формирование социально ответственного поведения, потребности в реализации своих прав и конституционных обязанностей.

Примером решения поставленных задач может быть практика проведения цикла тренинговых занятий "Права человека в демократическом обществе", апробированных студентами магистратуры КВУЗ "Херсонская академия непрерывного образования" на базе Херсонской общеобразовательной школы № 55. В качестве примера одного из таких занятий приведем ролевую игру «Права детей» (для учащихся 9-11 классов).

Концепция игры состоит в организации "Заседания активистов" для дискуссии о путях достижения прогресса в вопросах обеспечения в Украине прав ребенка как личности в соответствии с международными правовыми стандартами (в частности преодоления разных видов насилия в отношении детей), убеждении учащихся в необходимости социально ответственного поведения в отношении реализации своих прав и обязанностей.

Цель игры предполагает углубление знаний учащихся о комплексе прав (социально-экономических, культурных, гражданских и политических) детей в Украине; формирование умений исследовать реальность законодательного закрепления этих прав и их соответствия международным стандартам; воспитание в учащихся понимания ценности человеческой личности; формирование социально ответственного поведения; развитие критического мышления участников игры средствами сравнения национального законодательства Украины с международными стандартами в этой сфере.

Процесс подготовки игры длительный и ответственный. За одну - две недели оглашается тема, класс делится на четыре группы (можно сформировать группы из параллельных классов): группа экспертов; группа, представляющая правительственную делегацию от Украины в ООН; группа представителей правозащитных организаций; группа гостей. Каждая группа получает задание:

- эксперты готовят анализ использования международных правовых норм и законодательства Украины в реальной жизни детей в Украине, а также предложения относительно устранения противоречий, имеющих в законодательстве и жизненной практике;

- представители правозащитных организаций, которые сравнивают отдельные нормативно-правовые акты Украины с соответствующими статьями Конвенции ООН о правах ребенка. Роль правозащитников могут исполнять как старшеклассники так и родители, учителя, представители ювенальной полиции;

- гости - представители других государств (по выбору учащихся) делятся опытом своих стран в плане обеспечения прав детей, противодействия насилию в отношении них;

- официальная делегация Украины состоит из «представителей» Министерства науки и образования, Министерства охраны здоровья, Министерства внутренних дел, Министерства юстиции, а также сектора прав женщин, охраны семьи и материнства. Эта группа готовит обобщенный доклад о состоянии исследуемой проблемы и резолюцию заседания, опираясь на заключение экспертов, выступлений представителей правозащитных организаций и гостей.

Игра требует детального организационного и методического обеспечения, соответствующего дизайнерского оформления : флаги, круглый стол, таблички "эксперты", "гости" и др., документы относительно обеспечения прав детей в Украине и других странах, Конвенция ООН о правах ребенка, фотографии , плакаты и др.

В процессе свободного обсуждения с использованием правил дипломатической дискуссии участники высказывают свои идеи о проблемах защиты прав детей в Украине и других государствах, возможные варианты дополнения Конвенции о правах ребенка, рекомендации относительно правовой защищенности детей в обществе, семье и учебных заведениях как социальных институтах.

Игра завершается резолюцией и оглашением рекомендаций « Национальному Комитету по правам ребенка». Педагогам следует обратить особое внимание на подготовительный этап игры : встретиться с каждой группой, помочь с источниками информации, подготовкой выступлений, рекомендовать "экспертам" ознакомиться с тезисами выступлений участников игры, оказать помощь в подготовке проекта резолюции и итоговых рекомендаций. В процессе анализа проведенной игры с учащимися желательно обсудить вопросы:

- как следует понимать термины «право» и «обязанность»?
- как эти понятия соотносятся с понятием "социально ответственное поведение" ?
- "Если бы я был Президентом Украины..."

Достаточно эффективным является метод «лабиринта действий», который можно использовать при изучении раздела "Теория воспитания" студентами педагогических университетов с целью подготовки к превентивному воспитанию учащихся. Этот метод предполагает, что студентам в бумажном или электронном виде дается детальное описание инцидента или пролемной ситуации, которая может возникнуть в их будущей профессиональной деятельности. Такие ситуации из реальной педагогической практики предлагаются преподавателем или студентами. Так, например, студентами активно обсуждались варианты педагогических действий учительницы, случайно оказавшейся в супермаркете в момент задержания охранником 13-летней ученицы из другой школы микрорайона, которая пыталась вынести, не заплатив, пакет сладостей. В процессе обсуждения предлагаемых вариантов педагогических действий могут применяться "приемы затрудняющих условий":

- временных ограничений;
- внезапных запретов;

- множества вариантов;
- "абсурда" и другие приемы и методы проблемного обучения.

Итогом обсуждения конкретного инцидента могут стать предложения студентов относительно практических методов формирования у детей и учащейся молодежи навыков социально ответственного поведения.

В заключение подчеркнем необходимость и перспективность поиска и использования в более широкой педагогической практике инновационных методов превентивного воспитания как условия и средства формирования социальной ответственности учащейся молодежи.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ГРЕЧАНИК, О. Є. Визначення якості управлінської діяльності щодо створення й розвитку системи превентивного виховання в ЗНЗ. *Управління школою*. 2010. № 19-21. С. 77-80.
2. ИЩЕНКО, АНАСТАСИЯ, *Много пьют, курят, каждый пятый пробовал наркотик. Зависимости украинских подростков*. Публика. 2019. №44(985).С.2.
3. ОРЖЕХОВЬСКА, В. М. *Превентивна педагогіка: навчальний посібник*. Черкаси. Вид. Чабаненко Ю. 2007. 120 с.
4. ТУРКОТ, Т.І. *Превентивне виховання дітей та учнівської молоді в руслі вимог Нової української школи*. Херсон. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2019. 150с.

КОМИКСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чикалова Татьяна Григорьевна –

*кандидат педагогических наук, преподаватель
кафедры теории и методики дошкольного,
начального образования и языковых
коммуникаций КВУЗ "Херсонская академия
непрерывного образования", Украина*

CZU: 373.3.032(477)

Abstract

The article discusses the development of communicative competence of primary schoolchildren using innovative methods in particular comics. The author focuses on the prospects of using comics in elementary school lessons. Reveals the benefits of comics, their didactic potential in working with primary school students among the many advantages of comics mentioned in the article the formation of the skills of the 21st century in primary school children – to clearly articulate and express their own opinion, highlight the main thing, emphasize on it, be able to cooperate in a team – are important for modern primary education.

Keywords: communicative competence, innovative technologies, comics, dialogical speech, primary school, junior schoolchildren.

Целью современной начальной школы является обеспечение формирования и всестороннее развитие инициативной и творческой личности, которая способна жить в принципиально новых условиях, реализовать себя в жизни, быть успешной, поэтому процесс образования ориентирован на формирование ключевых компетентностей, создающих фундамент для успешной самореализации ученика – как личности, гражданина и специалиста [2].

Важное место среди ключевых компетентностей принадлежит коммуникативной компетентности, которая является целью и средством в учебной деятельности младших школьников и формируется в результате систематической учебной работы с использованием различных средств содержания образования. В свою очередь это обуславливает необходимость поиска учителями эффективных технологий, методов и

приемов формирования у учеников начальной школы коммуникативных умений и навыков.

Коммуникативная компетентность как ключевая в образовательном процессе изучается разными областями научного знания. На сегодняшний день учеными определено сущность коммуникативной компетентности младшего школьника и выяснено главные факторы, пути и отдельные средства ее формирования – это работы Вознюк Л., Гринькова В., Дубасенюк А., Копелюк С., Марущак О., Мелешко Л., Олийник Т. и др.

В последнее время увеличивается интерес ученых и практиков к дидактическим возможностям комиксов: Архипова Л., Даниленко Е., Лавренева М., Молчанова Н., Онкович Г., Резникова О. и др.

Несмотря на широкий спектр научных исследований, проблемы формирования коммуникативной компетентности младших школьников с помощью инновационных технологий, методов и инструментов еще не нашли должного решения.

Цель статьи – раскрыть возможности использования комиксов как педагогического инструмента развития коммуникативной компетентности младших школьников.

В современной научной литературе коммуникативная компетентность рассматривается как структурный феномен, который содержит как составляющие ценности, мотивы, установки, социально-психологические стереотипы, знания, умения, навыки, и именно начальная школа раскрывает широкие горизонты для ее формирования у младших школьников. Коммуникативная компетентность – это совокупность знаний о нормах и правилах ведения природной коммуникации – диалога, спора, переговоров и др. Это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с окружающими людьми, определенная совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают эффективное общение, предусматривают умения изменять глубину и круг общения, понимать и быть понятым для партнера в процессе общения [1, с.201].

В начальной школе развитие умений общаться с окружающими осуществляется в процессе создания диалогов и построения устных связных высказываний. Эффективным и интересным для учеников методом развития диалогической речи является работа с комиксами.

Комиксы – это графически-повествовательный жанр, серия рисунков с короткими текстами, которые образуют цельный рассказ [2]. Цель использования комиксов в образовании состоит в том, что можно получить новый образовательный инструмент с новыми свойствами и новым воздействием на обучаемого.

Среди разнообразия инновационных методов обучения комиксы являются достаточно перспективным, поскольку имеют неоспоримые преимущества использования на уроках в начальной школе, благодаря своему дидактическому потенциалу.

Во-первых, важными для современного начального образования являются формирование у младших школьников навыков XXI века: четко, емко формулировать и выражать собственное мнение, выделять главное, делать на нем акцент и уметь сотрудничать в команде.

Во-вторых, комиксы очень демократичны, поскольку многообразие повторения отдельных кадров и сюжета способствуют равному интеллектуальному доступу для детей различного психофизиологического типа и уровня развития, что дает возможность использовать их в работе с детьми с особенными потребностями.

В-третьих, игровой жанр комиксов дает детям возможность в кадрах, в филактерах, разворачивать, воспроизводить, строить отношения со сверстниками и взрослыми, выражать собственные эмоции, которые возникают во время познания мира, овладения собственными возможностями и перспективами в коммуникации.

Соединяя в себе визуальный и игровой характер, комиксы способны удовлетворить интересы, и соответствуют особенностям протекания психических процессов у современных школьников, представителей поколения Альфа, предотвращают возникновение стрессовой нагрузки во время обучения.

Для развития коммуникативной компетентности эффективными будут следующие задания с использованием комиксов: дополнение (продолжение) диалога комикса, рецензирование диалогов, создание собственных комиксов, разыгрывание диалогов из комиксов, на которых изображена определенная ситуация.

Такую работу уместно начинать из составления диалогов между персонажами, предложенными учителем, в заготовках-шаблонах, например, создать диалог между персонажами любимых сказок, произведений, прочитанных самостоятельно или изученных на уроке чтения, любимых мультфильмов и др.

Ученики работают в парах, записывая диалоги в филактеры. Последний кадр комикса можно предложить детям нарисовать самостоятельно или создать из предложенных наклеек, иллюстраций. После этого ученики в парах презентуют свой собственный комикс и разыгрывают диалог в ролях. При этом необходимо учить детей уместно использовать вежливые слова, формы обращения к детям и взрослым, придерживаться правил этикета в общении с людьми разного возраста и статуса.

В процессе создания и разыгрывания диалогов в комиксах у младших школьников развиваются умения выражать свои мысли и чувства, отношения, и, что немаловажно, умения взаимодействовать с другими учениками в письменной форме, таким образом, формирование коммуникативной компетентности происходит в речевой творческой деятельности.

В таких заданиях неоспоримым преимуществом комиксов является то, что младшие школьники не только активно воспринимают учебную информацию, а видят изображение, слышат во время презентации, читают, осознают идею, что всегда более эффективно. Язык образов сообщает больше информации, делает сюжет живым и объемным. То, что написано в филактерах и изображено может отличаться, и это помогает понять младшим школьникам, что человек может думать одно, а говорить совсем другое, в свою очередь это важно для развития социальных навыков и умений общаться.

Во время презентации ученики практически овладевают диалогической формой речи, этикетными нормами культуры общения. Через выполнение таких упражнений у младших школьников формируется способность реагировать речевыми средствами на полный спектр социальных и культурных явлений – в обучении, дома, в свободное время. Таким образом происходит осознание роли эффективности общения. Кроме этого, введение в традиционные задания комиксов делает урок современным, интересным, увлекательным, дети получают положительные эмоции и удовольствие от собственного творчества, у них не возникает стрессовой нагрузки.

Несмотря на определенную шаблонность комиксов, исполнение на уроках заданий на их основе, способствует развитию связной речи, пополнению словарного запаса, улучшению общего уровня грамотности младших школьников, обогащает воображение,

даёт возможность проявить креативность, реализовать себя в речевой творческой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АБРАМОВИЧ, С. Д. Мовленнєва комунікація: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.]. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. 472 с.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. / за заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 10.11.2019).
3. Тлумачний словник української мови URL: <https://eslovnik.com/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%96%D0%BA%D1%81%D0%B8> (дата звернення 10.11.2019).

ИГРУШКИ ДЛЯ ДИПЛОМАТОВ. ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Solonkova Irina

Языковая школа Didactic Media Studio

CZU:371.382:811

Abstract

Specificity of programmes workout and trainings implementation requires special approach to work with diplomatic corps and international missions employees. Auditorium hours limit, lack of possibilities to devote time to homework are caused by mandate/contract – stay period in the country, and work overtime necessity. Language games are efficient author's method to create dynamic sessions. Games are based on grammar-vocabulary model. The materials can be of interest for vocational training school teachers as well as for any other educational institutions lecturers and instructors. They can serve either as tool and technique for teachers in their classroom work or become a model for creation their own games.

Keywords: language game, motivation for learning, vocabulary-grammar model.

Поддержание концентрации на занятии и мотивации к изучению языка требуют применения особых приемов и техник в преподавании представителям разных культур, работающим в международных организациях. Аудиторные часы, отведенные для занятий, сокращаются по причине рабочих форс-мажорных ситуаций и командировок; домашние задания практически отсутствуют; имеет место психологический аспект: приоритетными для учащихся бывают часто профессиональные задачи - таковы особенности тренинга сотрудников данных структур. Одной из техник является языковая игра. Игры строятся на применении грамматической либо синтаксической модели, предназначенной для автоматизации через многократное повторение.

Приведённые материалы представлены, в силу ограниченности печатного пространства, в их неполном объёме. Тем не менее, в качестве средства обучения, они имеют законченную форму.

Игровые задания апробированы автором в течение ряда лет. Уровни - от А1 до С1/2. Могут быть использованы при обучении РКИ, РКВ (русскому как иностранному либо второму), английскому языку. Кроме того их можно использовать в преподавании любого иностранного языка, при наполнении соответствующим лексико-грамматическим содержанием. Обязательное правило: все модели в ходе игры проговариваются.

Мемогу. Мемори. Уровни В1 – С1/2

Материалы: (Рис. 1) Парные изображения животных. Картинки распечатываются в двух

кземплярах и разрезаются на карточки.

Количество игроков: 2 – 4. Ход игры: Перемешать карточки, разложить рядами, тыльной стороной вверх. В процессе игры ряды и положение карточек не изменяется. Играющие по очереди переворачивают две карточки и проговаривают написанное по модели. Если обе перевернутые карточки оказались идентичными, играющий забирает их и получает право сделать еще ход. Выигрывает собравший наибольшее количество пар.

Цели: **English:** отработка *some, any, no, (a)few*; конструкция *there is/are*. **РКИ:** отработка окончаний Род. пад. мн. числа после слов *много, мало, несколько, сколько, нет, не было, не будет*, а также с числительными от 5 и выше.

Model: There are some elegant penguins in our zoo, but there are no pedantic squirrels.

Модель: 1 игрок: *В нашем лесу есть много консервативных хомяков. В этом офисе работает 50 трудолюбивых слонов.* 2 игрок: *Здесь нет амбициозных уток. Я знаю мало элегантных пингвинов.*

Окончания родительного и винительного одушевленного падежей множественного числа

Таблица 1

ых	ta → Ø	ых	t → ОВ	ых	t' → 'ЕЙ + ж ч ш щ
верная	собака	задумчивый	жираф	терпеливая	свинья
<i>faithful</i>	<i>dog</i>	<i>thoughtful</i>	<i>giraffe</i>	<i>patient</i>	<i>pig</i>
скромная	зебра	трудолюбивый	слон	благородная	лошадь
<i>modest</i>	<i>zebra</i>	<i>hardworking</i>	<i>elephant</i>	<i>noble</i>	<i>norse</i>
внимательная	корова	элегантный	пингвин	улыбчивый	медведь
<i>considerate</i>	<i>cow</i>	<i>elegant</i>	<i>penguin</i>	<i>smiley</i>	<i>bear</i>
аедантичная	белка	самостоятельный	леопард	строгий	ёж
<i>pedantic</i>	<i>squirrel</i>	<i>independent</i>	<i>leopard</i>	<i>strict</i>	<i>hedgehog</i>
амбициозная	утка	консервативный	хомяк	доверчивый	олень
<i>ambitious</i>	<i>duck</i>	<i>conservative</i>	<i>hamster</i>	<i>trustful</i>	<i>deer</i>

Данный подход [5, с.1288-1290] к определению окончаний Род. и Вин. падежей одуш. мн. ч. представляется более простым и отличается от традиционной отсылки к роду существительного. Отправной точкой в нашей системе изучения парадигм склонений является определение твёрдости-мягкости основы слова.

В данной практике приведены три наиболее частотных типа окончаний Род. и Вин. одуш. пад. мн.ч. (Таблица 1)

1. Существительные, с основой на твёрдый согласный и с последующей гласной *A – tA*, имеют нулевое окончание: *собака – собак, папа – пап, белка – белок* (с появлением для благозвучия беглой гласной).

2. Существительные, с основой на твёрдый согласный – *t*, а также *Й* и нулевым окончанием в начальной форме, получают окончания *ОВ/ЕВ*: *компьютер - компьютерОВ, герой – геро(й)ЕВ*.

3. Существительные, с основой на мягкий согласный - под воздействием последующей гласной - или на *Ь*, а также на *Ж, Ч, Ш, Щ*, получают окончание *ЕЙ*: *свинья – свинЕЙ, море – морЕЙ, муж – мужЕЙ, лошадь – лошадеЙ*

Рис. 1

 задумчивый жираф	 улыбчивый медведь	 самостоятельный леопард	 доверчивый олень
pensive giraffe	smiling bear	independent leopard	trustful deer
 внимательная корова	 консервативный хомяк	 элегантный пингвин	 строгий ёж
considerate cow	conventional hamster	elegant penguin	strict hedgehog
 гибкий кот	 благородная лошадь	 скромная зебра	 терпеливая свинья
flexible cat	noble horse	modest zebra	patient pig
 педантичная белка	 амбициозная утка	 трудолюбивый слон	 верная собака
pedantic squirrel	ambitious duck	hardworking elephant	faithful dog

Змейки и лестницы. Уровни А1 – А2

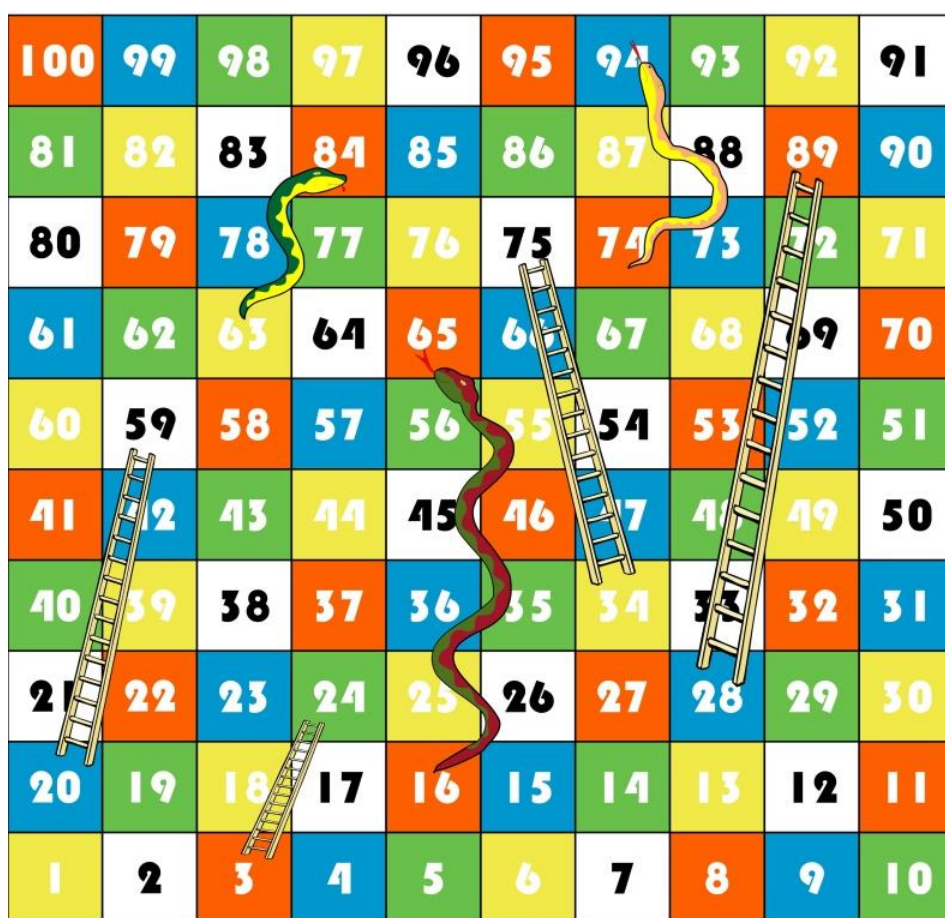
Цели, English, РКИ/РКВ: Отработка числительных, порядковых и количественных.

Количество игроков: 2 – 4. **Материалы:** игровое поле, кубик, фишки.

Ход игры: Учащиеся по очереди бросают кубик и передвигают свои фишки на количество выпавших очков. Если ход заканчивается на голове змейки, нужно спуститься к концу хвоста. Если фишка остановилась в начале лестницы, нужно подняться. Чемпионом становится дошедший до финиша первым. Степень сложности модели устанавливается в зависимости от целей занятия.

Модели, English: *I go to/am going to/have come into 45 (or the forty fifth);* также используются требуемые формы *to rise, to fall*. **РКИ/РКВ:** В зависимости от целей и уровня, можно либо ограничиться названием числительного, количественного или порядкового, либо добавить глагол движения *идти* – *я иду вперёд/назад/вверх на номер 27*.

Рис.2 Домино.



Бизнес и политика. Business and Politics

ЗАКЛЮЧАТЬ- ЗАКЛЮЧИТЬ	ВОПРОС	ВОПРОС	ДЕЛАТЬ – СДЕЛАТЬ	ДЕЛАТЬ – СДЕЛАТЬ	ВЫДВИГАТЬ
СОЮЗ	КРУГ ВОПРОСОВ	ВНОСИТЬ-ВНЕСТИ ВОПРОС НА ОБСУЖДЕНИЕ	ЗАЯВЛЕНИЕ	ОТКРЫТИЕ	ВЫДВИНУТЬ КОНЦЕПЦИЮ
→	→	→	→	→	→
to conclude an alliance	range of questions	to bring up a point	to make a statement	to discover	to propose

Стилистически устойчивые словосочетания, частотные в деловой и газетной лексике, предложены пособием [2, с.137-138]. Словосочетания с некоторыми опорными словами расширены автором игры (S. I.). Листы (Рис. 3 и 4) распечатываются и нарезаются на фишки. Количество игроков: 2 – 4. Цель: увеличение словарного запаса для понимания рабочих документов и неадаптированных текстов в средствах массовой информации. Ход игры – принцип домино. Каждый участник получает по 5 карточек. Остальные составляют резерв. Учащийся выкладывает карточку-фишку, проговаривая написанное. Следующий присоединяет к ней свою карточку, если у него есть словосочетание с тем же опорным словом (выделено жирным шрифтом). Если подходящей фишки нет, берутся из резерва другие карточки, но не более трёх. При невозможности сделать ход, он пропускается. Пустую карточку можно присоединять к любой. Выигрывает тот, у кого раньше закончились карточки.

Игра активно задействует зрительную память: в процессе поиска карты с нужным опорным словом учащийся вчитывается во все имеющиеся фразы. Лексика записывается в несколько этапов с группировкой по опорному слову.

ВОПРОС ЗАТРАГИВАТЬ - ЗАТРОНУТЬ ВОПРОС		ВЫДВИГАТЬ - ВЫДВИНУТЬ КОНЦЕПЦИЮ	ДЕЛАТЬ - СДЕЛАТЬ ОТКРЫТИЕ	ДОГОВОР НАРУШАТЬ - НАРУШИТЬ	ВЫЗВАТЬ ВЫЗВАТЬ РЕАКЦИЮ
to broach an issue		to propose	to discover	to violate a treaty	to cause a reaction
ВЫДВИГАТЬ ВЫДВИНУТЬ КАНДИДАТА	ДАВАТЬ ДАТЬ ПРАВО	ВКЛАДЫВАТЬ - ВЛОЖИТЬ УСИЛИЯ	БАЗИРОВАТЬСЯ НА ДАННЫХ	ВЫЗВАТЬ - ВЫЗВАТЬ ПРОТИВОРЕЧИЯ	ДЕЛАТЬ - СДЕЛАТЬ ВЫВОД
to nominate	give the right	to funnel energies into	to rest upon data	to cause controversies	to draw an inference
ДАВАТЬ - ДАТЬ ОЦЕНКУ	ВЫЗВАТЬ - ВЫЗВАТЬ ПОТРЕБНОСТЬ		ВНИМАНИЕ ПРИНИМАТЬ - ПРИНИМАТЬ ВО ВНИМАНИЕ	ВЫДВИГАТЬ - ВЫДВИНУТЬ ПРОГРАММУ	ДОГОВОР ЗАКЛЮЧАТЬ ЗАКЛЮЧИТЬ
to evaluate	the need arises		to take into consideration	to bring forward a program	to conclude a treaty
ДАВАТЬ - ДАТЬ РЕЗУЛЬТАТЫ	ВОПРОС РЕШАТЬ - РЕШИТЬ ВОПРОС	ВЫДВИГАТЬ - ВЫДВИНУТЬ ИДЕЮ	ВКЛАДЫВАТЬ - ВЛОЖИТЬ КАПИТАЛ	БАЗИРОВАТЬСЯ НА СВЕДЕНИЯХ	МЕТОД РЕШЕНИЯ
to have effect	to resolve an issue	to advance an idea	to invest	to be based on information	method of solution
ВНИМАНИЕ ЗАСЛУЖИВАТЬ - ЗАСЛУЖИТЬ ВНИМАНИЯ	ЗАКЛЮЧАТЬ - ЗАКЛЮЧИТЬ СОГЛАШЕНИЕ		ЗАКЛЮЧАТЬ - ЗАКЛЮЧИТЬ МИР	ДОГОВОР ПОДПИСЫВАТЬ - ПОДПИСАТЬ ДОГОВОР	ВЫВОД ПРИХОДИТЬ - ПРИЙТИ К ВЫВОДУ
to deserve attention	to enter into a convention		to make peace	to sign a treaty	come to the conclusion

Рис. 3

«Червы. Hearts»

«Дипломатия. Политика. Бизнес»

Игра предложена американскими офицерами-международниками. Её можно заменить на знакомые, стратегически не сложные игры: «В дурака», «Ведьма», «Джокер».

(Рис. 5, 6) Количество игроков: 2 – 4. Ход игры: Участники получают по 6 карт, оставшиеся составляют резерв. Игрок слева от сдающего выкладывает карту по своему усмотрению, проговаривая написанное на ней словосочетание. Играющие по

очереди выкладывают карту той же масти и проговаривают имеющееся на карте словосочетание. Если нужной масти нет, кладётся любая. Нужно стараться избавляться от карты, самой высокой по количеству очков: чем меньше взяток, тем лучше. Взятку забирает карта, имеющая наибольшее количество очков. Затем играющие берут из резерва по одной карте, так чтобы у каждого участника к началу нового раунда всегда было шесть карт. Ходит тот, кто забрал все карты от предыдущего раунда.

В конце все подсчитывают свои очки, суммируя номиналы карт. Очки: от 2 до 10 – в соответствии с номиналом карты: двойка – 2 очка, тройка – 3 и т. д. Валет – 11, дама – 12, король – 13, туз – 14. «Черва» - любая карта червовой масти – 10.

Чемпион – набравший наименьшее количество очков. Полная версия игры РКИ, а также версия Hearts для изучения английского языка, с рабочей тетрадью и словарём, указаны в библиографии.

Рис. 6



ВЫЗВАТЬ - ВЫЗВАТЬ ИНТЕРЕС	БАЗИРОВАТЬСЯ НА ФАКТАХ	ЗАКЛЮЧАТЬ - ЗАКЛЮЧИТЬ СОЮЗ	ВОПРОС КРУГ ВОПРОСОВ	ВСТУПАТЬ - ВСТУПИТЬ В ДЕЙСТВИЕ	ДЕЛАТЬ - СДЕЛАТЬ ЗАЯВЛЕНИЕ
to arouse one's interest	to be based on facts	to conclude an alliance	range of question	to put into action	utter a declaration
ВОПРОС ВНОСИТЬ - ВНЕСТИ ВОПРОС НА ОБСУЖДЕНИЕ	ДЕЛАТЬ - СДЕЛАТЬ ЗАЯВЛЕНИЕ	ВСТУПАТЬ - ВСТУПИТЬ В ПРАВА	ДАВАТЬ - ДАТЬ ОПРЕДЕЛЕНИЕ	ВСТУПАТЬ - ВСТУПИТЬ В СОЮЗ	ВКЛАДЫВАТЬ - ВЛОЖИТЬ СРЕДСТВА
to bring up a point	to make a statement	to assume duties	to give a definition	to accede to an alliance	to invest finances
ВЫВОД ПРИХОДИТЬ - ПРИЙТИ К ВЫВОДУ	ЗАКЛЮЧАТЬ - ЗАКЛЮЧИТЬ СДЕЛКУ	ЗАКЛЮЧАТЬ - ЗАКЛЮЧИТЬ ДОГОВОР	ВЫВОД ПРИХОДИТЬ - ПРИЙТИ К ВЫВОДУ	МЕТОД ОБЪЯСНЕНИЯ	ДАВАТЬ - ДАТЬ ОСНОВАНИЕ
to reach a conclusion	to make a deal	to conclude treaty	come to the conclusion	method of explanation	to afford ground
БАЗИРОВАТЬСЯ НА ПРИНЦИПАХ	ВЫВОД ДЕЛАТЬ - СДЕЛАТЬ ВЫВОД	ВСТУПАТЬ - ВСТУПАТЬ В СИЛУ	ДОГОВОР ПОДПИСЫВАТЬ - ПОДПИСАТЬ	ВСТУПАТЬ - ВСТУПИТЬ В ПРОТИВОРЕЧИЕ	ВКЛАДЫВАТЬ - ВЛОЖИТЬ ТРУД
to be based on ground rules	to draw a conclusion	to enter into force	to sign a treaty	to come into conflict	to put work into smth
ВЫДВИГАТЬ - ВЫДВИНУТЬ ТРЕБОВАНИЕ	ВНИМАНИЕ ОБРАЩАТЬ - ОБРАТИТЬ ВНИМАНИЕ	ВНИМАНИЕ УДЕЛЯТЬ - УДЕЛИТЬ ВНИМАНИЕ	МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ	ДОГОВОР РАТИФИЦИРОВАТЬ	МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ
submit a claim	to bring to the attention of	to devote attention	method of determination	to ratify a treaty	method of definition

Рис. 4



Рис. 5

Практика использования дидактических игр снимает стресс, связанный у работающего учащегося с необходимостью, в дополнение к полному рабочему дню, поддерживать концентрацию в течение занятия. Сигнал, поступающий к мозгу через задействование многих анализаторов: зрительный, моторный, слуховой и артикуляционный – способствует продуктивному запоминанию. Многократное повторение языковой модели, наполненной грамматическим и лексическим содержанием, помогает при любых способностях освоить программный материал.

Плюсы данного подхода требуют дальнейшей разработки метода. «Существует (перев. автора, S.I.) достаточно много исследований вокруг обучения и оценивания на основе игры, - отмечено на Саммите образования Кембриджского университета, - но они преимущественно теоретические и находятся вне контекста изучения языка. <...> когнитивная достоверность того, что происходит в вашем мозгу во время включенности в игру, – это нечто, схожее с происходящим в реальной жизни, когда используется язык; эмоциональная сторона – связь с игрой – оказывается полезной для учёбы; также и мотивационная составляющая: чем больше удовольствия, тем люди с большей вероятностью мотивированы продолжать» [7].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АНДРЮШИНА, Н., под ред. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень*. СПб. : Златоуст, 2015. ISBN 978-5-86547-799-0
2. ДЕРГАЧЕВА, Г.; КУЗИНА, О.; МАЛАШЕНКО, Н.; НЕЧАЕВА, В. *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения*. М.: Русский язык, 1983. 137 – 138 с.
3. КОСТОМАРОВ, В., под ред. *Русский язык для всех*. М.: Русский язык, 1984. 450-452 с.
4. ПУЛЬКИНА, И.; ЗАХАВА-НЕКРАСОВА, Е. *Русский язык. Практическая грамматика с упражнениями*. М., 2002, 47 с. ISBN 5-200-03159-1
5. СОЛОНКОВА, И. *Сводная таблица парадигм склонения*. Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса. СПб.: МАПРЯЛ, 2019, 1288-1290 с. ISBN 978-5-9906636-9-5
6. СОЛОНКОВА, И. *Дипломатия. Политика. Бизнес/Diplomacy. Policy. Business*. Ch.: Didactic Media Studio, 2014. ISBN 978-9975-80-891-0
7. PICKLES, M. *Gamification versus game-based learning*. Cambridge Assessment Summit of Education 2019. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/summit-of-education-2019/afternoon-sessions/gamification-versus-game-based-learning/> (visited 05.05.2020)
8. SOLOMKOVA, I. *Hearts. Червы. 2 in 1. Set of cards + exercises*. Ch.: Didactic Media Studio, 2016. ISBN 978-9975-3131-0-0

ASPECTE INTERACTIVE ȘI INTERDISCIPLINARE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI PLASTICE

*Mokan-Vozian Ludmila, dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 37.016:74

Abstract

The interdisciplinary activities develop new visions, experiences and allow new interpretations of the world around us.

The collaboration between Arts and other curricular areas creates potential for a new knowledge of things, fertilization of ideas and their application in different fields.

If we refer to fine arts education, we are sure that through this discipline there are possible connections with literature, music, history, geography, chemistry, mathematics and even with economics and statistics. Learning in connection with the arts increases creativity, exploration and research in different ways and from different perspectives.

Key-words: fine arts education, interdisciplinarity, parallel training, transversal training, infusion.

Educația contemporană este continuu în căutarea unor noi metode de predare-învățare, care să o ajute să țină pasul cu provocările realității sociale multidimensionale, pentru a putea răspunde nevoilor prezentului și pentru a trata natura complexă a problemelor în continuă apariție. Abordarea interdisciplinară este propusă pentru compensarea lipsei de flexibilitate a gândirii unidimensionale și a dispersiei cunoștințelor. Aceasta este o abordare care favorizează o imagine holistică asupra lucrurilor, creativității, inițiativei și imaginației.

Abordarea interdisciplinară se caracterizează, în general, prin centralizarea pe un anumit subiect care cuprinde variate discipline și combinarea cunoștințelor despre acesta. Cunoștințele sunt însușite în timpul lecției și sunt unificate în raport cu un subiect comun.

Din cele menționate mai sus rezultă și importanța educației interdisciplinare, întrucât anume educația interdisciplinară permite subiecților învățării să identifice și să aplice conexiuni autentice între două sau mai multe discipline și/ sau să înțeleagă concepte esențiale care transcend disciplinele individuale.

Dar, este oare semnificativă abordarea interdisciplinară pentru aria curriculară Arte? Răspunsul se crede afirmativ, deoarece o focusare *interdisciplinară* întotdeauna promovează învățarea, oferind subiecților învățării oportunități de a rezolva probleme și a crea conexiuni semnificative în domeniul artelor, și nu doar.

Activitățile interdisciplinare încurajează elevii să genereze noi perspective și să sintetizeze noi relații între idei. Cadrelor didactice din domeniul artei li se recomandă să caute un echilibru între focusările de învățare disciplinară și interdisciplinară și interacțiunea în activitatea lor cu profesori care practică în alte domenii.

Standardele internaționale pentru educația artistică includ artele vizuale, dansul, muzica și teatrul, care, incipient, sunt de natură interdisciplinară. Dar, disciplinele din afara artelor, la fel, relaționează cu acestea.

Învățarea interdisciplinară de calitate, conform ANEA [Apud 1, pp. 11 – 12], este susținută în cadrul tuturor disciplinelor, dacă:

- este centrată pe elev;
- menține integritatea fiecărei discipline;
- sporește profunzimea înțelegerii și realizărilor elevilor;
- se aliniaza la standardele de învățare stabilite;
- oferă un echilibru între disciplinele studiate;
- încorporează inteligențe multiple și modalități de învățare;
- stabilește așteptări clare pentru munca elevilor;
- încurajează evaluarea formativă și sumativă;
- dezvoltă abilități superioare de gândire și rezolvare de probleme;
- implică resurse comunitare în școală și în afara acesteia;
- respectă și încurajează soluții multiple pentru rezolvarea problemelor;
- recunoaște și este sensibilă la diversitatea elevilor și a societății.

Elementele esențiale pentru învățarea interdisciplinară cu artele, conform ANEA [Apud 1, p. 12], includ:

- experiențe de învățare care promovează conexiuni semnificative cu și între discipline;
- studiul aprofundat al conținutului disciplinelor, folosind exemple, materiale și terminologie precise și atent selectate;
- implicarea elevilor în procese care sunt autentice pentru artă (crearea, comunicarea și receptarea);

- forme de evaluare compatibile cu artele.

Pentru mulți profesori, activitățile interdisciplinare sunt provocatoare, întrucât necesită noi moduri de a gândi conținuturile, implicarea mai activă a subiecților învățării (elevi/ studenți) și adesea, proiectări colaboraționiste cu alți profesori.

Conceptualizarea și implementarea unor proiecte interdisciplinare eficiente necesită și anumite condiții, precum: oportunități suficiente pentru a se întruni cu alți profesori (inclusiv, timp comun pentru planificare); program flexibil; resurse adecvate; dezvoltare profesională continuă; sprijin și implicare din partea corpului administrativ.

Profesorii pot implementa conținuturile interdisciplinare într-o varietate de moduri, în funcție de: perioada de timp dedicată studiului interdisciplinar, amplitudinii proiectului/ activității, personalului disponibil pentru colaborare. Prin urmare, activitatea interdisciplinară poate lua diverse forme: o singură lecție, care prezintă conexiuni între două sau mai multe discipline; un modul curricular întreg sau un proiect/ activitate la nivel de instituție, care implică multe săli de clasă, elevi/ studenți și profesori.

Deși există multe modele și tipuri de instruire interdisciplinare, facem referință la trei dintre ele, care par să fie mai solicitate: *instruirea paralelă*, *instruirea transversală*, *infuzia*.

Primul dintre aceste modele, **instruirea paralelă**, implică un acord între doi profesori, preocupați de un subiect sau concept comun. Conexiunile între discipline se produc datorită sincronizării instruirii din două săli de clasă paralele. Cu toate acestea, fiecare profesor, se axează pe conținutul distinct și procesele reprezentative pentru fiecare disciplină.

O variantă de instruire paralelă, mai eficientă din punct de vedere educațional, presupune planificarea activităților elevilor/ studenților, bazate pe „conexiuni” standarde între discipline. O sarcină comună sau un proiect, de asemenea, poate lega eforturile celor două clase, dar, într-o manieră mai deliberată decât versiunea sincronizată descrisă mai sus. Astfel, subiecții învățării vor duce răspundere pentru realizarea unor conexiuni directe. În asemenea caz, profesorii decid și modalitatea de evaluare a învățării, efectuând-o împreună, la intervale regulate sau la începutul și finele unui „modul” paralel de instruire. În această ordine de idei, fiecare profesor favorizează conexiunile între discipline, păstrând, în același timp, specificul disciplinei sale.

Un exemplu de instruire paralelă: Ritmul – Educație plastică și Educație muzicală

Profesorii de *Educație plastică* și *Educație muzicală* coordonează procesul de predare-învățare în clase separate în jurul conceptului de ritm. În cadrul disciplinei Educație plastică, elevii se axează pe legitățile plastice și pe principiul alternanței în opera de artă (de exemplu, pictură sau artă decorativă) și creează lucrări în baza ritmului simplu, alternativ, compus.

În același timp, profesorul de Educație muzicală îi conduce pe elevi printr-un proces în care tema este predată prin variații succesive. Profesorul sugerează alternanțe în opera muzicală. După ce întreaga clasă demonstrează înțelegerea procesului, elevii sunt repartizați în grupuri mici, pentru a crea o succesiune de variații pe o temă sugerată de profesor.

După ce și-au completat unitățile, clasele se întrunesc. Elevii de la Educația muzicală susțin un mini-concert cu diferite alternanțe de sunet, explicând principiile aplicate. Elevii de la Educația plastică expun creațiile plastice, demonstrându-și temele și justificându-și reprezentările.

Deseori, profesorii aleg predilect acest model ca punct de plecare pentru proiecte interdisciplinare ulterioare. Acesta oferă oportunități valoroase pentru elevi/ studenți de a fi expuși la idei conexe și de a găsi relații valabile.

Dacă n-ar exista evaluarea conexiunilor directe între discipline, relațiile interdisciplinare pot părea întâmplătoare.

Al doilea model, **instruirea transversală**, poate cuprinde două sau mai multe domenii care abordează un subiect/ o temă/ un concept sau o problemă comună. Disciplinele se pot intersecta în timp obișnuit (ca în abordarea instruirii paralele), iar profesorii se pot întâlni pentru planificare comună. Conexiunile devin mai explicite, dacă profesorii aleg să conlucreze în echipă [cf. 2].

Această abordare este ușor de raportat la standardele din fiecare disciplină. Într-un mediu transversal, din ce în ce mai important devine transferul de cunoștințe. Elevii încep să folosească modurile de gândire caracteristice pentru o anumită disciplină în afara acesteia. De asemenea, ei pot vedea că există asemănări în procesele din diferite discipline. Un rezultat important în instruirea transversală este facilitatea elevilor de a trece de la o unitate de conținut la alta, menținând în același timp puternice legături între aceste unități de conținut.

Întrunirea inițială a profesorilor și selectarea temei în comun diferențiază instruirea transversală de cea paralelă.

Un exemplu de instruire transversală: Tradițiile populare – Educație plastică și Istorie

Profesorii se întâlnesc pentru a explora teme care ar oferi elevilor oportunități multiple de a face conexiuni între două discipline. *Tradițiile populare* (de exemplu, din Republica Moldova și Republica Elenă) este subiectul selectat ca idee organizațională de către o echipă formată din profesorii de *Educație plastică*, *Istorie* și artiști plastici. Aplicând fenomenul „*cultură*” din standardele domeniilor sociale în proiectul STEAM, „*Limbajul tradiției*”, propus drept activitate în cadrul disciplinei școlare *Educație plastică*, profesorii și artiștii invitați se întâlnesc pentru a planifica modul în care elevii ar crea și produce lucrări originale. Împreună, generează o listă de întrebări esențiale care ar ghida proiectul, cum ar fi: *Care sunt tradițiile în diferite țări?*, *Care sunt formele de exprimare a tradițiilor culturale?* *Care sunt bucatele tradiționale în aceste spații geografice?*, *Ce tradiții de sărbători are fiecare popor?* etc.

Profesorul de *Istorie* face o comunicare despre cultura celor două țări, cu referințe la valorile artistice a acestora. Demonstrează produse ale culturii tradiționale (port popular, bucate tradiționale, măști tradiționale de sărbători, colinde, cântece etc.). Profesorul de *Educație plastică*, împreună cu artiștii invitați coordonează procesul de creare de către elevi a unor lucrări plastice originale, care să se bazeze pe tradițiile caracteristice pentru două culturi. Pe parcursul proiectului, elevii generează idei pentru lucrări și conștientizează faptul că prin tradiții fiecare popor devine deosebit și unic. Elevii demonstrează aplicarea acestor idei în propriile lucrări.

Produsul final – operele plastice create de elevi – reflectă o strânsă integrare a tradițiilor populare a două culturi, din perspective istorice, social-culturale și artistice.

Abordarea transversală întrunește discipline conexe într-o activitate structurată în jurul unei teme comune. Profesorii se ghidează după o planificare comună.

Infuzia este a treia abordare interdisciplinară și, poate, cea mai rară și sofisticată dintre cele trei. În acest model, profunzimea cunoștințelor profesorului și potențialul elevilor contează în mod esențial. O activitate interdisciplinară de tip infuzie poate fi proiectată și realizată de un singur profesor, cu condiția că acesta are suficiente cunoștințe în mai multe materii. Cel mai des, însă, în activitățile de tip infuzie va trebui să fie implicați mai mulți profesori, care vor lucra în echipă [2].

Învățarea și rezultatele obținute de către subiecți în activitățile cu abordare infuzată sunt axate pe relații puternice între subiecte/ teme complementare. Astfel, un proiect sau activitate poate viza procesul de învățare a elevilor în mai multe domenii, deoarece relația este integrantă

pentru câteva arii. Împărțirea materiei în „pachete” contribuie în mod regulat și constant la transferul cunoștințelor de la o disciplină la altele. Elevii activează într-o sală de clasă fără partiții în timp a grupului și pot dezvolta deprinderi ale minții pentru căutarea și stabilirea de conexiuni între fenomene și concepte.

O relație simbiotică între Educația plastică, Educația muzicală, Literatură și Istorie

Profesorii de *Educație plastică*, de *Educație muzicală*, de *Literatură* și de *Istorie* pregătesc o unitate care implică disciplinele menționate într-un proiect care să arate relația simbiotică între artele plastice, muzicale, literare și istorie. Profesorul de *Educație plastică* pregătește o prezentare cu privire la arta unei perioade (de exemplu, Romantism, Clasicism etc.), profesorul de *Educație muzicală* alege muzica reprezentativă pentru perioada specificată (Romantică, Clasică etc.), profesorul de *Literatură* vine cu incursiune privind reprezentanții și particularitățile operei literare din perioada selectată, iar profesorul de *Istorie* pregătește oportunități pentru ca elevii să relaționeze evenimentele istorice cu evenimentele artistice din această perioadă culturală. Profesorii selectează cu atenție elementele de conținut, astfel, încât elevii să poată înțelege valorile specifice tuturor disciplinelor implicate.

În timpul desfășurării acestor activități, subiecții învățării trebuie să demonstreze înțelegere pentru conceptul că cursul evenimentelor umane a influențat forme de exprimare artistică, cum ar fi: muzica, pictura, literatura etc. Printre temele descoperite de elevi ar fi: genurile artelor, structura operei de artă, tipare de gândire și filozofie și alte subiecte conexe. Elevii au posibilitatea să lucreze în grupuri și, de asemenea, la subiecte selectate pentru lucrul individual. Profesorii folosesc timpul din cadrul activității pentru a discuta proiectul, furniza sau recomanda resurse de învățare și coordona procesul de învățare prin utilizarea întrebărilor cheie. La sfârșitul perioadei de desfășurare a proiectului, se realizează o evaluare. Elevii sunt încurajați să pună întrebări experților (profesorilor) cu privire la ideile reflectate în fiecare prezentare (axându-se, de exemplu, pe contextul istoric al dezvoltării curentului artistic, rolul compozitorului, al arhitectului sau artistului plastic în crearea de noi lucrări, care să reflecte temele proeminente ale epocii etc.). La rândul său, asemenea proiect va influența formarea/ dezvoltarea competențelor elevilor și obținerea de performanțe în realizarea propriilor creații.

Pe lângă cele menționate deja, observăm și faptul că arta este o alegere populară pentru parteneriate interdisciplinare. În opinia noastră, aceasta este des folosită pentru a ilustra sau a exprima creativ conținutul altor discipline. De aceea este de așteptat ca arta să arate doar aspectul exterior al unui proiect științific sau al unei lecții de istorie/ geografie etc. Dar intenția artei a fost menționată încă de Aristotel: „Scopul artei este nu de a reprezenta înfățișarea lucrurilor, ci de a scoate la suprafață semnificația intrinsecă a lucrurilor”.

De exemplu, imaginați-vă un profesor de științe umaniste care este partener cu un profesor de educație plastică. Ei vor să conlucreze în cadrul unei unități de conținut despre istoria localității natale (sat, oraș). Profesorul de științe umaniste ar putea să-i învețe pe elevi conținutul, în timp ce profesorul de educație plastică îi poate determina pe elevi să facă schițe, studii ale localității, fotografii în stil documentar.

Or, arta oferă un tezaur de conținut, precum și procese care o fac un partener egal în orice proiect interdisciplinar.

BIBLIOGRAFIE

1. SURACO T. L. An Interdisciplinary Approach in the Art Education Curriculum Thesis, Georgia State University, 2006.
https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1006&context=art_design_theses (vizitat 21.03.2020)

2. The Consortium of National Arts Education Associations. Authentic Connections: Interdisciplinary Work in the Arts, 2002. <https://arteducators-prod.s3.amazonaws.com/documents/449/4f945f19-b16a-4b5d-9f35-bd57b52f4536.pdf?1452927862> (vizitat 01.04.2020)

IMAGINEA UMANĂ - UNUL DIN FACTORII DE BAZĂ A EDUCAȚIEI PLASTICE ÎN CADRUL FACULTĂȚILOR DE ARTE VIZUALE

*Gramă Vasile, lector univ.,
UPS „Ion Creanga” din Chișinău*

CZU: 743:378.147.88

Abstract

The artistic anatomy forms fundamental of the education in the faculties of plastic art and design, because it has always been considered that, the essential knowledge of the interior of the human body can help to the harmonious and expressive rendering of the external beauty. The study of the artistic anatomy underlines the fact that the human body is a wonderful construction, a logical architecture, a functional structure that requires a plastic attention and a clear perception in its rendering.

Key-words: artistic anatomy, visual arts, art class, teaching system, educational objectives, artistic knowledge, the disciplines of plastic education.

Din toate timpurile și până astăzi anatomia artistică rămâne a fi una dintre disciplinele fundamentale ale învățământului la facultățile de arte vizuale. Pe bună dreptate, se consideră că esențiala cunoaștere a interiorului corpului uman poate ajuta la redarea armonioasă și expresivă a frumuseții exterioare, deoarece corpul omenesc este o minunată construcție, o arhitectură logică, o structură funcțională care cere o atenție plastică și percepere clară în redarea ei. Acest fapt demonstrează o dată în plus însemnătatea unui studiu mai aprofundat în acest domeniu științifico-artistic.

Diferența de anatomia medicală constă în ajutorul vădit la reprezentarea figurii umane: poziția oaselor, proporțiile lor, rolul lor fizic, punctele de contact ale mușchilor. Anatomia artistică se ocupă de funcțiile unor părți ale corpului, de deformațiile corpului aflat în mișcare și ajută artistul să-și dezvolte capacitatea de a reda figura umană [2].

Această știință s-a născut în Europa, în epoca Renașterii, ca rezultat al colaborării artiștilor și cercetătorilor din domeniul medicinei. Pe parcursul anilor și-a păstrat importanța și astăzi, deoarece, pe lângă ilustrarea cunoștințelor de morfologie, reprezintă baza pregătirii artiștilor din domeniul artei figurative.

Reprezentarea ideală a corpului uman specifică artei clasice grecești și a celei din perioada elenistică a servit ca exemplu timp de mai multe secole. Aceste lucrări dau dovadă de cunoștințe artistice vaste și temeinice, care au luat ființă în baza concepției ce pune omul în centrul lumii și în care un loc principal îl ocupă cultura fizică.

Căderea Imperiului Roman a atras după sine schimbarea culturii vizuale în redarea corpului uman. Majoritatea artiștilor au urmat anumite tipare, astfel încât operele de artă executate mai ales la comanda bisericii au fost realizate conform unor stricte canoane iconografice. În manuscrisele medicale din Evul Mediu găsim desene schematice ce pun accentul doar pe text decât pe imagine. Diferența în reprezentările plastice se datora doar observațiilor individuale și reflecta talentul personal al fiecărui artist în parte [1].

În perioada renastencistă europeană, accentul esențial a fost pus pe individualitatea umană și, ca urmare, reprezentarea corpului uman a reapărut din nou în prim-plan. Artiștii de la începutul epocii Renașterii au colaborat adeseori cu reprezentanții științei. Acest lucru a însemnat un pas important, deoarece artiștii, până atunci considerați meșteșugari, au pășit în

rândul oamenilor de știință. Printre marile realizări ale Renașterii italiene se numără atât anatomia artistică, bazată pe cunoștințe medicale, cât și apariția reprezentării perspective, bazată pe teoriile matematicii și geometriei.

Printre artiștii de seamă ai acestei epoci se remarcă: Leonardo da Vinci (1452-1519), Michelangelo (1475-1564), Rafael (1483-1504). Pentru ei, desenul a reprezentat un instrument al cunoașterii și înțelegerii lumii, iar rezultatele obținute au fost fructificate cu succes în operele artistice. Studiile și desenele lor anatomice au fost mult superioare desenelor altor anatomiști din această epocă, nu numai din punct de vedere al reprezentării, ci și al preciziei anatomice. Leonardo da Vinci, pe lângă reprezentarea și descrierea fenomenelor anatomice, a studiat funcționarea oaselor, mușchilor și organelor interne. Astfel, pe bună dreptate, putem afirma că operele acestor mari artiști reprezintă repere exemplare pentru știință și artă [4].

Pe durata secolului XVI, artiștii au încercat să prezinte în operele lor rezultate avansate în domeniul științei, în acest scop întemeind instituția Academiei. Prima organizație de acest gen a fost fondată în 1563, la Florența. Aici, așa discipline ca: geometria, perspectiva și anatomia au fost considerate baza artelor vizuale. Rezultatele științifice au fost puse în slujba artelor. De asemenea, știința anatomiei s-a îmbogățit cu numeroase descoperiri, o contribuție însemnată revine medicului Nicholas Tulp (1593-1674), din Amsterdam. El este invocat de celebra pictură a lui Rembrandt, numită „*Lecția de anatomie a doctorului Tulp*”. În această perioadă au apărut numeroase desene realizate prin tehnica gravurii în cupru. Rubens (1577-1640), de exemplu, a realizat diverse variante pentru ucenicii lui, reprezentând funcționarea anumitor mușchi ai corpului uman, detalii multiplicat în această tehnică.

Anatomia artistică înseamnă, în primul rând, cunoștințe specifice despre organismul nostru și este o știință care studiază structura, funcționarea și aspectul formal al corpului uman. Pentru executarea studiilor avem nevoie de cunoștințe fundamentale în domeniul desenului artistic, deoarece la dobândirea cunoștințelor dorite ajungem prin cunoașterea și înțelegerea situațiilor complexe spațiale. Sarcina desenului este reprezentarea spațiului într-un plan de imagine delimitat. Artistul trebuie să reducă cele trei dimensiuni la doar două, deci trebuie să cunoască atât legile spațiului și planului, cât și interacțiunile lor. Pentru a obține rezultate, este nevoie de înțelegerea formelor și de clarificarea corelațiilor din structura lor. Prin urmare, numai desenul realizat după model poate să fie eficient, simpla copiere a figurilor nu este suficientă.

De asemenea, omul și viața lui se afla într-o permanentă varietate de manifestări psihologice: diverse impresii, gânduri, emoții, sentimente. Imaginea umană reprezintă sarcina centrală în compartimentul educației plastice și în opera de creație individuală a mai multor artiști. În toate timpurile acești factori au alcătuit conținutul principal al artei plastice. Orice artist care e provocat să abordeze tematica portretului, figurii umane sau unei compoziții de subiect, încearcă să redea veritabil nu numai aspectul exterior (fizic al persoanelor înfățișate), ci și să dezvăluie lumea lor interioară.

Cu toate acestea, pentru a aborda crearea portretului sau figurii umane ca subiect tematic, care reflectă viața și sugestia umană, e necesar: a studia și cunoaște structura, construcția anatomică a capului și figurii umane; a înțelege corect relația și interacțiunea formelor și detaliilor; a percepe particularitățile și trăsăturile de bază, inerent ce vârstă posedă aceste persoane. Prin exerciții constante e necesar de a stăpâni abilitatea profesionistă, care, la rândul său, necesită o muncă asiduă și atentă în executarea sarcinilor artistice în domeniul desenului și picturii.

În prezent, sarcina primordială de îmbunătățire a calității de predare a artei plastice prevede creșterea eficacității instruirii și dezvoltarea legăturilor interdisciplinare (desen, pictură, anatomie artistică, compoziție). O astfel de abordare nu numai că îmbunătățește sinteza materialului educațional, ci sporește eficiența transferului de informație necesară; contribuie la formarea unei viziuni globale holistice în rândul studenților; dezvoltă capacitatea de rezolvare a problemelor artistico-plastice.

În sistemul de predare, unul dintre obiectivele educaționale este dezvoltarea sentimentului plastic și a percepției spațiale care se rezolvă prin intermediul disciplinelor de specialitate. Aceste discipline trebuie să apară în procesul educațional într-o unitate indisolubilă, datorită chiar conținutului lor (anatomia plastică oferă cunoștințe despre structura internă și conținutul formelor, sculptura dezvoltă gândirea spațială, desenul formează abilități de reprezentare proporțională pe plan bidimensional, compoziția oferă posibilitatea de a combina toate componentele într-un întreg. Desenul, în această ierarhie, poate fi evidențiat ca o disciplină importantă ce formează anume acel studiu profund în aspectul constructiv al formelor reale.

În compartimentul educației plastice, desenul este punctul culminant al picturii, sculpturii și arhitecturii, el formează sursa și rădăcina oricărei științe. Desigur, nu ar trebui să ne gândim că, într-o schiță sau desen de studiu nu se poate atinge dezvoltarea conținutului din lumea interioară a persoanei, starea sa de spirit. Dimpotrivă, o schiță sau desen competent este îmbogățit prin expresia proprietăților interne ale modelului. Uneori, schița din natură a unui artist se dezvoltă în continuare într-un portret al unui conținut, cu mult mai profund decât la început. Cu toate acestea, trebuie de menționat că o astfel de iscusință nu apare spontan, soluția cea mai bună în redarea unei stări psihologice complexe poate fi obținută doar prin stăpânirea unei familiarizări profesionale în domeniul desenului.

Una dintre direcțiile strategice de consolidare a relațiilor interdisciplinare este alinierea logică a succesiunii sarcinilor și, în unele cazuri, sincronizarea acestora. De exemplu, o sarcină de redare a portretului în cursul unui desen este precedată în mod ideal de un studiu al construcției craniului și mușchilor capului, în orele de anatomie plastică. Capul și figura unei persoane formează o combinație de forme atât de complexe, inepuizabil de diverse, infinit de mobile și expresive, încât este dificil să denumim orice alt obiect al naturii cu o asemenea structură plastică. Aspectul fizic al unei persoane precizează și vizual constată: vârsta ei, starea sănătății, caracterul, profesia, obiceiurile. Prin diverse mișcări ale mușchilor și scheletului capului, gâtului, brâului de umăr, întregului corp poate fi redată starea de spirit și cea emoțională a acestei persoane [3].

Cu toate acestea, pentru a crea imaginea reală a unui subiect uman, reeșind din ansamblul proprietăților sale fizice și spirituale, e necesar de a stăpâni liber mijloacele principale de exprimare. Cu cât sunt aplicate mai profund cunoștințele din acest domeniu: structura capului și figurii umane, proporțiile, mișcarea, forma în ton și culoare, cu atât se va ajunge mai aproape de rezolvarea sarcinilor plastice ale portretului și expresiei complete în compoziție. Dobândirea și stăpânirea de către studenți a cunoștințelor în domeniul bazelor anatomiei artistice acordă un ajutor esențial la realizarea principiilor de bază în redarea imaginii figurii și portretului uman.

Studiul cursului respectiv oferă, pe lângă cunoștințe teoretice, abilități de ordin specific în domeniul artelor plastice. Prin munca manuală sunt create opere de artă aplicată, iar munca practică de schițare a mușchilor, oaselor, tiparelor de postură, mișcărilor efectuate de oameni și animale completează și dezvoltă aceste abilități. Desenul anatomic contribuie la o mai bună memorare a structurilor anatomice și dezvoltă un desen semnificativ din natură și în baza

memoriei vizuale. Cu cât nivelul de pregătire al studenților este mai avansat, cu atât rezultatul este mai mare în stăpânirea cunoștințelor de anatomie, și invers.

Pentru orice artist principala metodă de percepție a lumii înconjurătoare este redarea și exprimarea într-un limbaj plastic adecvat. În cazul studierii corpului uman, acest factor capătă o prioritate deosebită. Cunoașterea teoretică este acumulată, păstrată și înviorată în memorie, sub formă de imagini vizibile, datorită studiilor și schițelor grafice. Înainte de a trece la un desen de lungă durată, la început de toate, trebuie de obișnuit a lucra sistematic la indeplinirea „schițelor rapide”. Dintre toate tipurile de desen, schița este cea mai conchisă, ea necesită transferul a celor mai importante componente ale naturii, celor mai generale expresii ale structurii, formei și specificului anatomic. Prin urmare, în cursul desenului artistic, la realizarea schițelor grafice a diferitelor proprietăți ale subiectului uman, este necesar să fie selectate doar cele mai esențiale momente plastice, fără de care este imposibil de a transmite caracteristica modelului ilustrat. Acest aspect general, la început, apare în formă de contur liniar. Concluzia aparentă subliniază, odată în plus, că schița transmite în mod clar poziția componentelor principale ale corpului uman și corelația lor reciprocă. De exemplu, persoana ilustrată se află în poziție de dinamică, e cazul de a observa și prompt de a reda această mișcare în aspect liniar. Orice poziție a modelului necesită transferul structurii și interconectarea principalelor „forme mari”, care se exprimă în dimensiuni exacte a relațiilor proporționale corecte [5].

Bineînțeles, succesul în acest caz revine unei comparații permanente și neobosite a tuturor părților proporționate între ele, și, comparativ, către tot întregul. Deci, în o asemenea schiță, se va avea grijă de a transmite structura generală a componentelor figurii umane, cât și pentru a exprima trăsăturile individuale inerente acestei persoane. Natura unei soluții corecte depinde și de timpul de care dispunem în fiecare caz aparte. Schițele sunt realizate nu numai din natură, ci și pe baza memoriei vizuale. Aceste schițe poartă un caracter foarte util și sporesc evoluarea abilităților imaginației plastice.

Un mare beneficiu în acest sens este practicarea desenului în diverse materiale. Adesea, materialul nou ajută la o înțelegere mai profundă privind nu numai tehnica de interpretare, ci și problemele artistice de rezolvare a formelor, relațiilor spațiale, iluminării. Materialul principal și permanent aplicat pentru desenul la schițe, ca în general și la orele de desen, este creionul de graduație „moale” (B). În plus, este foarte util de a aplica și alte instrumente de desen: carbunele de desen, creta colorată de tip pastel, desenul în peniță cu laviuri de tuș, carbunele de desen aplicat concomitent cu o vopsea de acuarelă neagră sau maro închis, care conturează imediat masele principale ale clarobscurului.

De obicei, schițele la început se dovedesc a fi nu prea reușite, dar, realizate în mod regulat, devin mai clare și înțelese. Ochiul se dezvoltă treptat, devine mai ușor de captat și transmis proporțiile și postura modelului, relația și locația părților figurii și ale capului. Mâna devine mai dibace și precisă, schițele sunt din ce în ce mai adevărate și mai expresive. O astfel de pregătire constantă este necesară pentru un artist plastic, la fel, ca și exercițiile zilnice pentru muzician. Este extrem de important pentru fiecare artist de a dezvolta o viziune holistică, capacitatea de a percepe natura în același timp. În acest sens, munca sistematică asupra schitei joacă un rol enorm. Această abilitate de a vedea imaginea într-un întreg trebuie să persiste în orice lucrare de lungă durată: și în desen, și în pictură.

În educația contemporană plastică, anatomia artistică se include organic, deoarece are un rol important ca și în urmă cu câteva decenii. În ultimii ani a crescut interesul față de această disciplină, deoarece arta figurativă se numără și astăzi printre primele tendințe artistice.

Informațiile vizuale înregistrate reprezintă trepte importante în interpretarea și înțelegerea valorilor trecutului, constituind în continuare cunoștințe indispensabile pentru artiștii contemporani care lucrează în mod predilect cu forma antropomorfă. Știința și arta sunt discipline diferite, dar pentru aparența unor noi viziuni plastice e indispensabil dialogul acestor două câmpuri importante ale cunoașterii. De asemenea, aspectul gândirii interdisciplinare nu înseamnă doar o simplă fuzionare metodologică, ci sinergia diferitelor aspecte bazate pe înțelegerea și respectul reciproc al rezultatelor disciplinelor ce intră într-un dialog comun și benefic.

BIBLIOGRAFIE

1. KONIG, FRIGYES. *Bazele anatomiei artistice*. Oradea: Editura Casa, 2013.
2. KOROKNAI, ZSOLT. *Tehnici de realizare a portretului*. Oradea: Editura Casa, 2011.
3. ERZE, DACIANA (trad. din limba engleză). *Portrete*. Oradea: Editura Aquila, 1993.
4. CRISPINO, ENRICA. *Leonardo da Vinci*. București: Adevărul Holding, 2009.
5. ANDRAS, SZUNYOGHY. *Școala de desen*. Aquila Internațional, 2012.

REPERE PSIHOPEDAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ARTISTICE

*Gheorghiu Cezara, dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 37.036:74

Abstract

By researching, analyzing the theories and definitions of creativity, we can generalize the particularities of creative artistic abilities, specific to students at the Faculty of Fine Arts and Design, which can be developed within specialized disciplines. These are: flexibility, fluidity and originality.

Key-words: creativity, flexibility, fluidity, originality.

Creativitatea este o condiție necesară fiecărei persoane încadrate în sfera creației artistice sau a educației artistice. În literatura de profil psihopedagogic întâlnim mai multe abordări, teorii, definiții ale creativității, care pornesc de la factorii de natură psihofiziologică, biologică, socială etc. Majoritatea acestor studii se referă la creativitate ca o capacitate universală a omului. Dar care sunt punctele de reper în abordarea creativității artistico-plastice?

• Creativitatea – abordări generale

Punctele-cheie în cercetările psihopedagogice asupra creativității sunt:

- definirea conceptului de creativitate;
- condițiile și factorii creativității;
- procesul creativ;
- produsul creativ.

În literatura de specialitate sunt numeroase lucrări fundamentale pentru psihologia creativității, realizate de J. P. Guilford, C. W. Taylor, A. Osborn, E. P. Torrance, A. Maslow, C. Rogers, R. J. Sternberg, T. Amabile ș. a.

J. P. Guilford este reprezentantul *teoriei intelectualiste a creativității*, propunând ca definitori ai creativității factorii intelectuali: fluența, flexibilitatea minții, sensibilitatea la probleme, abilitatea de sinteză, abilitatea de analiză, reorganizarea și redefinirea, complexitatea, abilitatea de evaluare. J. Guilford nu neagă și factorii de altă natură – motivaționali și temperamentali [apud 3, pp. 35-36].

O altă direcție este *teoria umanistă a creativității*, promovată de C. Rogers și A. Maslow, care consideră ca fiecare om are un potențial creativ și doar așteaptă condițiile pentru a se exprima. Unul dintre reperele acestei teorii este *actualizarea de sine*, definită ca „...dorința

noastră de *realizare de sine* completă, ...adică tendința unei persoane de a deveni realizată în ceea ce el sau ea este potențial, dorința de a deveni mai mult și mai mult decât ceea ce ești, de a deveni tot ce ești în stare să devii...” [apud 3, pp. 40-42]. Astfel, persoana autoactualizatoare, după Maslow, este sănătoasă mintal, se acceptă pe sine, are spirit democratic, este independentă și autonomă, are un simț al umorului mai intelectualizat, mai filosofic; este creativă, originală, inventivă, tinde să procedeze creativ în majoritatea situațiilor – dar nu posedă, în mod necesar, un mare talent. Rogers și Maslow au asociat actualizarea de sine cu creativitatea.

După Rogers, condițiile înnăscute ale creativității sunt:

- *deschiderea la experiență* – absența rigidității și permeabilitatea granițelor în concepte, credințe, percepții și ipoteze;

- *locus-ul intern al evaluării* – acceptarea evaluării proprii ca parte a sinelui, independentă de evaluările externe;

- *abilitatea de a se juca* cu elemente și concepții (capacitatea de a combina elementele în noi moduri).

Maslow diferențiază două niveluri și tipuri de creativitate:

- creativitatea persoanelor autoactualizatoare;

- creativitatea persoanelor talentate.

În primul caz, creativitatea este *generală, nespecifică*, manifestându-se în toate aspectele vieții personale și profesionale, ca stil de viață, de a percepe lumea și de a se dezvolta. Acest tip de creativitate este educabilă, poate fi predată într-un context lipsit de conținut special.

Creativitatea persoanelor talentate – creativitatea *specifică*, este considerată needucabilă, deoarece este asigurată de talent, dar și ea poate fi predată în cadrul unei discipline, unde sunt dezvoltate anumite cunoștințe și abilități specifice domeniului: literatură, arte plastice, muzică etc. În fine, cele două varietăți de creativitate se potențează reciproc. Maslow evidențiază și al treilea nivel – *creativitatea integrată*, care presupune fuzionarea celor două tipuri anterioare și care este sursa atât a marilor creații, cât și a creativității autoactualizatoare [3, p. 42].

O altă direcție este psihologia socială a creativității, promovată de T. Amabile. Autoarea a creat modelul componențial al creativității, bazat pe *domeniu, creativitate și motivație*, care constituie condițiile necesare pentru producția creativă, fiind în strânsă corelație între ele. Din perspectiva acestor componente au fost determinate și premisele creativității:

- Creativitatea este un fenomen continuu, de la nivelurile creativității cotidiene, prezente la oameni obișnuiți, până la creativitatea care aduce progrese însemnate pentru umanitate.

- În domeniul său de activitate, fiecare persoană posedă niveluri de creativitate oscilante în timp.

- Este necesară o potrivire între creator și domeniul său.

- Apogeul creativității este atins la diferite vârste de la un domeniu la altul.

- Talentul înnăscut este important, dar și educația a avut un rol esențial în majoritatea realizărilor creative remarcabile.

Talentul, educația și abilitățile cognitive nu sunt suficiente pentru nivelurile înalte ale creativității.

- Nimeni nu este creativ în orice moment și în toate domeniile.

- Pe lângă munca tenace și implicarea în sarcină, sunt importante jocul cu ideile și absența constrângerilor externe.

- Deși presiunile externe dăunează creativității, există indivizi care creează mai bine în condiții de constrângeri extrinseci [apud 3, p. 68].

Pentru fiecare componentă a creativității, Amabile indică factorii determinanți:

- factori specifici *domeniului*: capacități cognitive înnăscute, abilități perceptuale și motorii înnăscute, educație formală și informală;
- factori specifici *creativității*: antrenament, experiență în generarea de idei, caracteristici de personalitate;
- factori caracteristici *motivației*: nivelul inițial al motivației intrinseci pentru sarcină, prezența sau absența constrângerilor extrinseci izbitoare din mediul social, capacitatea individului de a minimaliza cognitiv constrângerile externe.

M. Cristea generalizează o definiție a creativității pornind de la cerințele înțelegerii complexe a personalității creatoare [1, p. 36]. După autor, creativitatea este acea aptitudine, capacitate esențială și integrală a persoanei, rezultată din activitatea conjugată a tuturor funcțiilor sale psihice (intelectuale, afective și volitive), conștiente și inconștiente, native și dobândite, de ordin biologic, psihofiziologic și social, implicată în producerea ideilor noi, originale și de valoare. Tot aici sunt determinate deosebiri între creație și creativitate: în timp ce *conceptul de creativitate* se referă la producerea de idei, *conceptul de creație* are în vedere finalizarea ideii, transpunerea ei în opere sau obiecte științifice, artistice sau tehnice. Creația și creativitatea sunt fenomene ce interferează și se intercondiționează, sunt două verigi sau momente ale procesului dialectic prin care personalitatea este capabilă să se afirme, să realizeze performanțe creative înalte. Cu alte cuvinte, creativitatea își găsește împlinire în creație.

Dezvoltarea capacităților creative este în strânsă colaborare cu educația estetică și educația artistică. Astfel, capacitățile creative pot fi dezvoltate și consolidate prin cultivarea sensibilității estetice și artistice, prin formarea gustului estetic/artistic, judecății estetice, cât și a atitudinilor estetice. M. Cristea menționează că permeabilitatea valorilor spirituale între membrii comunității a întreținut un „dialog” cu structurile personalității, asigurând schimbul de valori de la colectivitate la individ, și invers. Astfel, creșterea sensibilității estetice/și artistice devine dependentă nu numai de factori raționali și afectivi, ci și de valorile culturale asimilate [1, pp. 40-41].

Sensibilitatea, gustul, idealul și judecata estetică vizează, cu precădere, sfera valorilor estetice din realitatea naturală, mediul social, relații interumane sau din artă. Astfel educația estetică cuprinde și educația artistică, care antrenează nemijlocit și artele plastice. Educația artistică implică două direcții de bază: *receptarea și creația artistică*.

Receptarea presupune următoarele activități:

- pregătirea senzorial-receptivă prin contactul nemijlocit cu opera de artă, cu fenomenul artistic;

• pregătirea cognitivă prin:

a) un set de informații despre operă și creatorul său, necesitatea integrării acestora în contexte mai largi;

b) formarea capacităților intelectuale de operare cu codurile specifice limbajului artei, de decodificare și traducere a semnificației operei de artă.

Considerăm aceste aspecte ca fundamentale în demersul nostru pedagogic de cunoaștere, studiere, receptare și valorificare a creației artistico-plastice. Prin aceste acțiuni se realizează fondul apercceptiv care îi va permite studentului să-și elaboreze propriile criterii de apreciere a artei, sub orice formă s-ar manifesta ea.

Creația artistică, ca parte componentă a educației artistice, necesită activarea tuturor resursurilor intelectuale, afective, motivaționale ale studenților, pentru crearea lucrărilor, compoziții, obiecte în orice domeniu al artelor, în orice gen sau tehnică de lucru.

Trăsăturile de personalitate creativă a studenților se pot determina în conformitate cu următoarele niveluri, bazându-ne pe conturarea de H. Gardner a unui cadru teoretic al acestor niveluri. Astfel, personalitatea creativă a studentului se profilează la:

- nivelul subpersonal, ce vizează substratul biologic al creativității: înzestrarea genetică, structura și funcționarea sistemului nervos, factori hormonal și de metabolism, existența nivelului mental specific al fenomenelor psihice implicate în creație;

- nivelul personal, ce grupează factori individuali ai personalității creatoare. Gardner deosebește factori cognitivi și factori ce țin de personalitate și de motivație. Este foarte importantă interacțiunea lor. La acest nivel se evidențiază prezența unui nivel înalt de inteligență generală, inteligență socială;

- nivelul intrapersonal, ce se referă la studiul domeniului în care este încadrat studentul, la caracteristicile sale, la analiza domeniului;

- nivelul multipersonal, ce se referă la contextul social în care trăiește studentul. Aici se înțelege modul în care cercul personal și profesional influențează viața și creativitatea studentului creator. Studentul se află în centrul unui câmp de influențe concentrice care include familia, școala, facultatea, studiile, practicile efectuate, colegi admiratori, colegi defăimători [apud M. Roco, 2, pp. 21-23]

Creativitatea nu înseamnă doar receptarea și consumul de nou, ci, în primul rând, crearea noului. După C. Rogers, adaptarea creativă pare a fi singura posibilitate prin care omul poate ține pasul cu schimbarea caleidoscopică a lumii sale. În condițiile ratei actuale a progresului, menționează același autor, un popor cu un nivel scăzut al creativității, cu o cultură limitată nu va putea rezolva eficient problemele cu care se confruntă. Dacă oamenii nu vor realiza idei noi și originale în adaptarea lor la mediu, atunci popoarele nu ar mai fi competitive în toate planurile.

În sensul enunțat, potențialul creativ al studenților și conștientizarea creativității, atât de către studenți, cât și de profesori, întâmpină multe blocaje în calea valorificării acestuia, cauzate de sistemul de instruire și educație și climatului psihosocial. J.P.Guilford arată că, în sens larg, creativitatea are în vedere abilitățile pe care le au majoritatea oamenilor, fiindcă aceasta se referă la modul sui-generis în care se reunesc însușirile de personalitate la nivelul fiecărui individ. Pattern-ul trăsăturilor de personalitate este propriu și este specific fiecăruia dintre noi.

În cercetarea noastră vom plasa accentul pe dezvoltarea capacităților creative specifice domeniului artelor plastice. Subiecții cercetării – studenții, nu posedă în mod obligatoriu talent special, dar au un potențial creativ, care poate fi exteriorizat, realizat.

- **Creativitatea artistică**

Cercetând, analizând teoriile și definițiile creativității, putem generaliza particularitățile capacităților creative artistice, specifice studenților de la Facultatea Arte Plastice și Design, care pot fi dezvoltate în cadrul disciplinelor de specialitate. Acestea sunt: *flexibilitatea*, *fluiditatea* și *originalitatea*. Pentru a determina domeniul concret în care se manifestă studenții facultății și pentru a deosebi capacitățile creative artistice care pot fi dezvoltate și în alte domenii artistice, precum este muzica, dansul, teatrul, am adăugat calificativul *plastică*.

Pentru *flexibilitatea plastică* am determinat următoarele componente:

- flexibilitatea compozițională, bazată pe imaginație: compunerea, descompunerea, recompunerea elementelor și compozițiilor plastice; libertatea de operare cu elementele limbajului plastic în diverse structuri compoziționale;
- flexibilitatea cromatică – se referă la abilitatea de a lucra cu diverse culori și game cromatice, de a compune și recompune o gamă cromatică, de a alege și schimba gama de culori folosite într-o lucrare;
- flexibilitatea ideatică: modelarea și remodelarea mesajului ideatic al unei lucrări.

Pentru **fluiditatea plastică**, am determinat următoarele componente:

- fluiditatea compozițională: varietatea asociațiilor cu principiile, legitățile compoziționale caracteristice artelor vizuale;
- fluiditatea cromatică: varietatea combinațiilor de culori, varietatea gamelor cromatice;
- fluiditatea ideatică: bogăția, varietatea, multitudinea mesajelor ideatice și semantice ale lucrărilor.

Originalitatea plastică constă în:

- soluții noi, individuale, originale (unice), care nu imită, nu copiază modele, exemple concrete, create de alte persoane, de alți artiști plastici.

În concluzie, esența creativului constă în noutatea și originalitatea sa. De aceea, nici în învățământ, nici în alt domeniu, nu există standard pentru a evalua creativul. A fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității. De aceea, ca dimensiune artistică, orice capacități creative ale studenților înseamnă a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera, a interpreta și a da viață unor valori. Studentul creativ manifestă originalitate și expresivitate, este imaginativ, generativ, inventiv și inovativ.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, M. *Sistemul educațional și personalitatea. Dimensiunea estetică*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1994.
2. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Ed. Polirom, 2001.
3. STOICA-CONSTANTIN, A. *Creativitatea pentru studenți și profesori*. Iași: Ed. Institutul European, 2004.

METODOLOGIA ELABORĂRII COMPOZIȚIILOR CREATIVE ÎN CADRUL CURSULUI DE ARTA TEXTILĂ – IMPRIMEU ARTISTIC

*Arbuz-Spatari Olimpiada, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU:37.036:745.52

Abstract

Creative activities are based on the textile art course Artistic print - batik. The concept of this course provides for the accumulation of fundamental knowledge of decorative profile, but also of practical skills in creative-compositional activity in the field of textile art. The Artistic Print - batik course aims to train students in the basics of understanding and using the elements of plastic language, basic procedures and techniques. The course is studied in the I-IV years at the specialties of the Department of Decorative Art and Design (Decorative Art, Plastic Art, Plastic Art and Technological Education, Clothing Design) and provides the acquisition of theoretical notions and practical skills of textile printing, practicing multiple possibilities technical realization of the print as well as the familiarization of the

students with the utilitarian and aesthetic function of the artistic work. The aim of the course is to develop artistic creativity through the artistic-plastic education of the student.

Key-words: methodology, creative compositions, textile art, artistic print.

Printre obiectivele de bază ale cursului *Arta textilă - imprimeu artistic* vom semnala optimizarea activităților creative, cu scopul dezvoltării creativității artistice la studenți prin aplicarea creativă a tehnologiilor de bază ale baticului. Tehnologiile de bază sunt prezentate ca unele dintre numeroasele metode specifice de aplicare a elementelor limbajului plastic în arta textilă.

În cadrul cursului *Arta textilă - imprimeu artistic* ne vom axa pe studierea și aplicarea tehnicilor de bază, procedeele și mijloacelor tehnice. Tehnicile batikului sunt studiate atât ca mediu practic pentru proiectarea și elaborarea compozițiilor creative în procesul creator, precum și ca mijloc de expresie individuală. În acest proces creator, se dezvoltă abilitatea manuală, sensibilitățile optice și tactile. În funcție de modul de executare, *imprimeul artistic* se clasifică după tehnicile și procedeele specifice în: *batik rece, batik fierbinte, batik în noduri*.

În procesul elaborării *metodologiei dezvoltării creativității artistice* în cadrul disciplinei *Arta textilă - imprimeu artistic*, s-a conturat necesitatea perfecționării și elaborării unei programe experimentale cu scopul de a ridica nivelul creativității artistice și nivelul procesului de instruire artistico-plastică. Structura tehnologiei educaționale este analizată și proiectată prin următoarele componente: *obiective, conținuturi, metode de aplicare a elementelor limbajului plastic, procedee și mijloace tehnice, evaluarea, scopul*.

Elaborarea formelor artistice prin geometrizare creativă reprezintă un ansamblu de metode experimentale de aplicare a formelor artistice noi în procesul dezvoltării creativității artistice la studenți, *geometrizarea* fiind una dintre metodele de aplicare creativă a formelor plastice la cursul de Artă textilă (Imprimeu artistic).

Dezvoltarea creativității studenților este facilitată de diverse exerciții care deschid perspectivele analizei și aplicării formelor geometrizate în elaborarea compozițiilor creative. Se face astfel o încercare de transformare prin geometrizare a elementelor limbajului plastic, prin: *stilizare; simplificare; abstractizare*. Chiar de la primul contact cu metodologiile și limbajul plastic corespunzător, se face o sinteză a rezultatelor obținute.

Sinteza artistică, *abstractizarea și stilizarea* unor forme naturale nu sunt posibile în afara raționamentului structural geometric. Ideea geometrizării formelor plastice marchează debutul procesului de creație și în orice compoziție se reprezintă într-o strânsă corelație dintre structura geometrică și cea plastică.

În acest context ne-am propus să urmărim traiectoria elementelor și figurilor geometrice (punct, linia etc.) la nivel plastic și creativ, fiind conștienți de faptul că transformarea elementelor limbajului plastic prin geometrizare creativă sunt metode principale de dezvoltare a creativității la studenți, în procesul studierii cursului de artă textilă.

Elaborarea formelor artistice prin geometrizare creativă a elementelor limbajului plastic este mai eficientă, dacă va parcurge următoarele etape:

1. Studierea elementelor de bază ale limbajului plastic.
2. Transformarea elementelor limbajului plastic prin geometrizare.
3. Elaborarea formelor plastice prin geometrizare creativă.

Elaborarea compozițiilor plastice este posibilă prin aplicarea creativă a formelor plastice și poate fi realizată prin: *colectarea informației vizuale, selectarea materialelor, realizarea temei propuse în crochiuri (schițe căutări), lucru la proiect (schiță mărită), executarea proiectului artistic în tehnologia respectivă a cursului de Artă textilă (imprimeu, tapiserie), în procesul de*

creație a studenților, în domeniul artelor plastice. Pentru dezvoltarea creativității studenților, la nivelul de aplicare a formelor și elementelor limbajului plastic, ei elaborează compoziții din forme geometrizate, plastice și creative. Aplicarea formelor plastice geometrizate este posibilă pentru elaborarea compozițiilor decorative, plastice, ornamentale, spațial-volumetric.

Strategia generală de dezvoltare a creativității artistice a studenților

Scopul: Dezvoltarea creativității artistice a studenților

Obiectivele de formare profesională și dezvoltare a creativității artistice:

A. *Cognitiv-comprehensive.* Studentul va cunoaște/înțelege:

- genurile artei decorative în corelație cu alte genuri ale artei plastice;
- principiile compoziționale în lucrările de artă textilă;
- elementele limbajului /formeii artistice în artele plastice/arta textilă/imprimeul artistic;
- simbolurile plastice ale ELP;
- diferența dintre forme și linii în crearea compoziției decorative abstracte;
- metodele și tehnicile de bază pentru elaborarea lucrărilor de artă textilă/imprimeu artistic.

B. *Tehnologice sau psihomotorii.* Studentul va fi capabil:

- să aplice principiile specifice compoziției artei textile în lucrările proprii;
- să aplice metodele și tehnicile artistice de bază în lucrările de artă textilă elaborate;
- să aplice mijloacele materiale și plastice în corespundere cu proprietățile lor în elaborarea compoziției decorativ-abstracte;
- să utilizeze mijloace plastic-expresive în lucrările proprii de artă plastică;
- să utilizeze simboluri plastice în lucrările elaborate;
- să elaboreze o compoziție creativă de artă textilă, aplicând achizițiile în domeniu (cunoștințe, capacități/aptitudini, atitudini).

A. *Atitudinale.* Studentul va manifesta/exprima:

- opinii și aprecieri față de operele și fenomenele artei plastice/artei textile/ imprimeului artistic, va efectua evaluări critice profesioniste ale acestora;
- atitudini artistic-estetice în lucrările de artă textilă elaborate;
- conștiința valorii propriei personalități artistice;
- perseverență în dezvoltarea creativității artistice și a personalității sale de creație.

Conținuturi:

Partea I. Materii ale cursului *Arta Textilă. Imprimeu artistic:*

- particularitățile ELP în arta textilă;
- formele geometrice ale artelor plastice;
- corelația dintre ELP și formele geometrice;
- particularitățile motivelor ornamentale;
- studiul simbolic și semantic al elementelor și formelor plastice.

Partea II. Materii despre activitatea de creație artistico-plastică a inclus:

A. *Metode:*

- metoda transformării ELP de la simplu la compus;
- metoda transformării ELP prin geometrizare;
- metoda elaborării formelor plastice prin geometrizare creativă;
- metoda elaborării formelor noi, creative, cu aplicarea ELP;
- metoda transformării ELP în motive ornamentale;
- metoda aplicării simbolicii elementelor limbajului plastic;
- metoda studierii corelației dintre simbolul plastic și simbolul geometric;

- metoda transformării ELP în structuri frontale;
- metoda transformării ELP în structuri volumetrice.

B. *Procedee, tehnici și mijloace: batik rece, batik fierbinte, batik în noduri, tehnica mixtă;*

C. *Evaluarea:* tipuri de evaluare (inițială – de diagnosticare, continuă-formativă, sumativă, autoevaluarea), principii, criterii și forme specifice evaluării în artele plastice/textile.

Procesul creator pentru realizarea metodologică a activităților creative parcurge următoarele etape de lucru:

Prima etapă – elaborarea compozițiilor creative – presupune:

1. Studiul elementelor limbajului plastic și formelor geometrice:

- studiul semantic și simbolic al elementelor limbajului plastic și formelor geometrice;
- determinarea corelației dintre simbolul plastic și cel geometric.

2. Aplicarea conștientă a elementelor limbajului plastic în compozițiile creative:

- elaborarea formelor plastice noi prin aplicarea metodelor de transformare a elementelor limbajului plastic;

- activizarea formelor plastice cu ajutorul elementelor limbajului plastic.

Activitățile practice: tabele cu transformări, crochiuri (schițe-căutări grafice și în culoare).

3. Lucrul la proiectul (schiță-mărită) uneia dintre compozițiile selectate.

A doua etapă – prelucrarea materialelor textile – presupune:

- selectarea mijloacelor materiale necesare pentru lucrul tehnologic;
- executarea probelor tehnologice;
- exersarea tehnicilor de bază ale *imprimeului artistic (batik rece, batik fierbinte, batik în noduri)*;
- etapizarea proceselor tehnologice respective.

A treia etapă – executarea compozițiilor creative elaborate în tehnicile textile ale imprimeului artistic.

A patra etapă – prezentarea compozițiilor creative elaborate în tehnicile textile la vizionare – examen.

Conform temelor în cadrul conceptului propus a *metodologiei dezvoltării creativității artistice* au fost realizate lucrările creative în cadrul disciplinei *Imprimeul artistic*.

Tehnicile imprimeului artistic sunt studiate atât ca mediu practic pentru proiectarea și elaborarea compozițiilor creative în procesul creator, precum și ca mijloc de expresie individuală. În acest proces creator, se dezvoltă abilitatea manuală, sensibilitățile optice și tactile.

La compartimentul Executarea tehnologică a compozițiilor creative, tehnicile de bază ale *imprimeului artistic* au fost aplicate prin:

- aplicarea conștientă a elementelor limbajului plastic în contextul tehnicilor de bază ale *imprimeului artistic*;
- corelarea tehnologiilor de bază ale *imprimeului artistic* cu realizarea plastică, creativă și expresivă a elementelor limbajului plastic și cea a formelor plastice elaborate;
- aprobarea, în procesul creator, a tehnologiilor de bază ale *imprimeului artistic: batik rece, batik fierbinte, batik în noduri*.
- În cadrul cursului de artă textilă *Imprimeul artistic*, pentru realizarea activităților creative sunt necesare *cunoștințe, capacități și aptitudini* specifice artelor plastice:
- *cunoștințe:* domenii și genuri ale artelor plastice (arta textilă, arta decorativă), elemente de limbaj plastic, forme plastice, ornamente și motive ornamentale, noțiuni de simbol, semne plastice, scheme compoziționale, tehnici și tehnologii textile specifice;

- *capacități de:* percepere, analiză, sinteza, selectare, comparare, însușire;
- *aptitudini:* elaborare, aplicare a elementelor limbajului plastic, utilizarea metodelor de transformare și elaborarea formelor plastice noi;
- *atitudini:* (dorința de autoafirmare, dorința de a cunoaște, dorința de a participa, predispoziția pentru muncă, dorința de perfecționare permanentă, dorința de autoevaluare, interesul față de nou, realizarea scopurilor în propriul stil, manieră, încrezut în forțele sale, imaginație, spontaneitate) pentru realizarea cu succes a activităților creative.

În concluzie. Metodele, procedeele și tehnicile de studiu și aplicare a ELP în arta textilă, precum și structura procesului de elaborare a produsului de creație este conform principiilor artei și educației artistic-estetice, în conformitate cu care specificul metodelor de creație artistică își are originea, în scopurile ce le imprimă produsului creat, personalitatea creatoare a studentului.

Reflexivitatea realizărilor artistice este determinată de factori precum: organizarea creației (cu limbajul ei plastic și tehnologic, prelucrarea formelor creative, a ritmurilor psihologice specifice creativității artistice), condițiile impuse de realizarea creativă artistico-plastică în selectarea și prelucrarea materialului transfigurat.

În particular:

- studiul limbajului plastic și aplicarea creativă a metodei de transformare a elementelor limbajului plastic vor servi ca reper principal pentru elaborarea compozițiilor decorative de artă textilă *imprimeu, tapiserie*;
- aplicarea creativă a metodei de transformare a ELP prin geometrizare constituie reperul principal în crearea compozițiilor decorative creative la cursurile de artă textilă;
- cunoașterea modalităților de elaborare a lucrărilor textile complexe va contribui la dezvoltarea capacităților de creație și aptitudinilor studenților de aplicare conștientă a ELP;
- aplicarea creativă a legităților de transformare a elementelor limbajului plastic va contribui la elaborarea compozițiilor plastice originale;
- în artele textile, aplicarea simbolicii reprezintă un procedeu esențial al creației, activitățile creative sunt mijloacele de dezvoltare estetică în procesul creator al tineretului studios.

Artă textilă *imprimeu artistic* se realizează prin exersarea tehnicilor de bază *batik rece, batik fierbinte, batik în noduri, tehnici mixte*, care sunt conforme ELP și dezvoltării creativității artistice la studenți.

BIBLIOGRAFIE

1. ARBUZ-SPATARI, O.; SIMAC, A. *Dezvoltarea creativității artistice la studenți în cadrul cursului de artă textilă. Ghid metodic.* Chișinău: Editura Garomont, 2012.
2. ARBUZ-SPATARI, O. *Elaborarea compoziției creative la tema: Peisaj arhitectural, în cadrul cursului de artă textilă imprimeu artistic. Lucrare metodică.* Chișinău: Editura UPS „Ion Creangă”, 2013.
3. ARBUZ-SPATARI, O. *Evaluarea lucrărilor de creație în cadrul cursului de artă textilă – Imprimeu artistic. Ghid metodologic.* Chișinău: Editura UPS „Ion Creangă”, 2013.
4. ARBUZ-SPATARI, O. *Tehnologia elaborării compozițiilor creative în cadrul cursului de artă textilă – Imprimeu artistic „Compoziția decorativă flora și fauna”. Suport de curs la cursul universitar – Imprimeu artistic.* Univ. Ped. De Stat Ion Creangă mun. Chișinău, Fac. Arte Plastice și Design, Catedra Arta Decorativă. Chișinău: S.N, 2017 Tipografia UPS „Ion Creangă”.
5. ARBUZ-SPATARI, O. Conceptualization of the methodology of students' artistic creativity development (CMSACD). În: *Dimensiuni ale educației artistice.* Coord. EUGENIA MARIA PAȘCA. Iași: Artes, Vol.11.: Național și universal în arta și educația europeană = Național and universal in European art and education, 2015, pp.168 – 177.
6. ARBUZ-SPATARI, O. The theoretical development of student artistic creativity (DSAC). In: *Review of artistic education.* Review published by “George Enescu” University of Arts Iași,

Romania, under Center of Intercultural Studies and Researches, Institute of Psychopedagogical Training and Counseling: 2015, pp. 279 – 282.

7. ARBUZ-SPATARI, O. Knowledge and valorification of the plastic language and of the folk decorative motifs in the artistic education study process, În: *Review of artistic education*. Nr 13-14. Center of Intercultural Studies and Researches, Department for Teachers Education, George Enescu National University of Arts, Iași, Romania. Editura: ARTES PUBLISHING HOUSE IAȘI, 2017, pp. 151-158.

DEZVOLTAREA IMAGINAȚIEI CREATIVE PRIN DISCIPLINA UNIVERSITARĂ PICTURA DECORATIVĂ PE STICLĂ

Roșca - Ceban Daniela, drd.,

UPS „Ion Creanga” din Chișinău.

Arbuz-Spatari Olimpiada, dr., conf. univ.

UPS „Ion Creanga” din Chișinău

CZU: 745/749:37.036

Abstract

The course of decorative painting on glass presents a broad description of the respective technique, of the applied ornament and the specific of the creative imagination in the plastic arts. In the content of this work a tangence is made between the decorative painting on the glass and the development of the creative imagination of the student-plastic artists, by applying this technique.

Key-words: Creative imagination, university discipline, decorative painting on glass.

Disciplina universitară Pictura decorativă pe sticlă (curs la libera alegere).

La etapa actuală, studenții Facultății Arte Plastice și Design au ocazia să asculte și să participe activ la un curs de formare și dezvoltare a imaginației creative – Pictura decorativă pe sticlă, point to point.

Cursul durează șase semestre, începând cu anul II de studii universitare cu profil artistico-plastic, și își propune să valorifice tehnica point to point, mai curând decât să ofere posibilitatea studenților să decoreze mecanic obiectele propuse.

Scopul cursului – formarea competențelor de aplicare a decorului în orice stil și de pe orice obiect, în conexiune cu principiile plastice și rigurile compoziției decorative.

În procesul de instruire, vor fi analizate, discutate și aplicate toate tipurile de bază ale picturii pe obiecte solide.

Studenții vor fi familiarizați cu ornamentele, principiile de construcție a acestora, caracteristicile, schemele, culorile utilizate în picturile murale și point to point.

Studenții vor face cunoștință cu metodele tradiționale de aplicare a decorului, vor studia utilizarea modelelor și desenelor făcute gata, vor construi și rula propriile modele.

După fiecare lecție, studenții vor face sarcinile individuale, cu scopul de consolidare a materialului. La finele cursului, fiecare student va avea competențele necesare pentru activitatea independentă în continuare.

Exercițiul *elaborarea compoziției decorative Ornament Indian - Mandala* va învăța studenții cum sa creeze modele diferite (fiecare student va face propriul său ornament unic), de asemenea, studentul va avea posibilitatea să învețe elementele de bază de lucru cu sticla și porțelanul. În timpul orelor studenții vor primi baza de cunoștințe necesare pentru realizarea propriilor picturi în această tehnică.

Ornamentul Indian prezintă un decor potrivit pentru aplicarea tehnicii pictura decorativă pe sticlă – point to point pe panouri.

În contextul respectiv, materialele prezentate sunt autentice și corespund cerințelor procesului de predare-învățare în instituțiile superioare de învățământ cu profil artistico-plastic.

Cursul *Pictura decorativă pe sticlă* tinde spre autoformare a competențelor necesare pentru decorarea obiectelor în tehnica picturii decorative pe sticlă, la studenții anului II de studii, în cadrul instituțiilor superioare de învățământ cu profil artistico-plastic.

În creația populară, unde numele meșterilor, în mare parte, rămâne necunoscut, motivele ornamentale s-au șlefuit și selectat pe parcursul secolelor și mileniilor, devenind un tezaur și etalon al creației colective. Decorul întotdeauna este organic legat de funcția obiectelor, materia primă și tehnica în care sânt lucrate, variind în raport cu iscusința și starea spirituală a creatorului, etapa istorică de dezvoltare a societății, cu așezarea geografică și structura demografică a populației. Uneori în ornamente își găsesc expresia simboluri sacre ce se transmit din generație în generație și au legătură cu vechile simboluri ale poporului. Astfel, ornamentica populară prezintă un document etnografic de importanță majoră, asemănătoare graiului, muzicii, folclorului, servind ca un mijloc de comunicare între generații [5].

Tehnicile tradiționale de prelucrare artistică a materialelor au fost create nu doar pentru a bucura ochiul privitor, ci cu o intenție estetică-practică, și pentru a îmbina utilul cu plăcutul în artă. Arta populară este percepută ca o formă a conștiinței sociale, avându-și rădăcinile în solul vieții materiale și spirituale. În arta populară se observă cu ușurință reflectarea modului de viață și concepția despre lume a omului și a mediului ambiant.

Dicționarul de artă populară definește arta populară ca fiind „creația unei comunități întemeiată pe o lungă tradiție, împletind funcționalul cu esteticul în opere de artă în care forma și decorul sunt gândite ca întreguri destinate să împlinescă trebuințele materiale și spirituale ale indivizilor și colectivităților în materie de arhitectură, organizarea interiorului, mobilier, țesături, ceramică, unelte, costum, prelucrarea materialelor, pictura pe sticlă etc.” Arta este forma de comunicare a trecutului cu prezentul, a creatorului cu privitorul [2, p. 443].

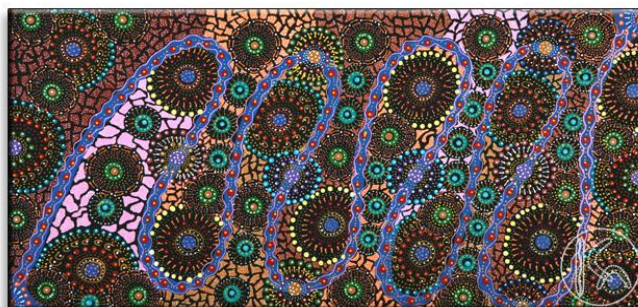
Tehnica punct la punct este disponibilă pentru toate vârstele, scopul profesorului este de a explica studenților că spațiul plastic este un univers generat de neliniștea, zbuciumul, bucuria sau tristețea pe care punctul plastic, în peregrinările sale pe un anumit suport, poate să le exprime, totodată scopul profesorului este de a ridica nivelul imaginației creative a studenților la cea mai înaltă treaptă.

Presupunem că tehnica picturii decorative pe sticlă va mobiliza forțele creatoare a studenților și le va permite manifestarea imaginației creative în cel mai inovativ mod. În cadrul acestor activități didactice se observă cum se formează răbdarea, îndemânarea, simțul estetic, trăsături care împlinesc personalitatea studentului și îl va face mai sensibil la frumos și, sperăm, mai fericit.

Această tehnică poate fi utilizată de toate categoriile de vârstă, astfel adulții, chiar și fără o pregătire artistico-plastică, au posibilitatea de a se relaxa, liniști. Și privind dintr-o perspectivă mai pragmatică, au posibilitatea de a-și gestiona mai econom veniturile, deoarece tehnica permite decorarea diferitor obiecte ce pot servi drept suvenir, cadouri originale pentru persoanele dragi.

Îmbinarea frumosului cu utilul, caracterul sintetic și legătura organică între forma, materialul și destinația obiectelor constituie cele trei însușiri esențiale comune artei populare și artei decorative aplicate. Este evident faptul că obiectul de artă populară relevă îmbinarea activităților practice cu atitudinea estetică. Oamenii au fost și sunt, prin excelență, ființe sociale, care comunică mult și leagă relații între ele – deci, au nevoie de instrumente cât mai bune pentru a comunica eficient și armonios.

La etapa actuală, în lumea artelor decorative sunt mai mult utilizate motive și elemente luate din geometrie, flora, fauna, siluetele obiectelor ce ne înconjoară (Figura 1). În diferite țări, în diferite stiluri și tehnici, în diferite perioade sunt folosite motive foarte variate. Artistul selectează toate aceste motive conform unui sistem decorativ și repartizează decorul în dependență de suprafața ce se înfrumusețează, pentru a căpăta efectul dorit.



Figură 1. Motive realizate în tehnica point to point

În acest context, la etapa incipientă a aplicării tehnicii, noi propunem, studenților, utilizarea ornamentelor Indiene, deoarece ele sunt bine gândite, stricte, calculate și nu necesită o interpretare veridică. Ornamentele indiene servesc ca o sursă de inspirație pentru studenți, și, în baza cărora, ulterior, studenții își vor elabora propriile variații, schițe și căutări compoziționale.

Decorativitatea este condiția care stă la baza înfiripării unei lucrări de artă, deoarece numai prin ea, lucrările artei respective au înfățișarea specifică și facultatea de a se impune în mod inconfundabil în percepția umană. Fără aceste calități, care, în fond, asigură lucrării realizate grație și frumusețe decorativă, și-ar pierde harul însăși noțiunea de artă decorativă. Printre altele, noțiunea „decoro”, din italiană, tocmai consemnează facultatea obiectivă a evenimentului de a fi frumos, adică decorativ.

Pictura pe sticlă. Transilvania este cel mai sud-estic teritoriu în care s-a răspândit tehnica *picturii pe sticlă* ca fenomen de masă, începuturile sale putând fi fixate în sec. al XVIII-lea, și apariția acestui fenomen central-european. Cercetătorii nu pot preciza momentul în care a fost folosită sticla pentru prima dată ca suport al picturii, însă tehnica picturii pe sticlă se presupune a fi fost cunoscută încă înainte de Hristos, iar arta elenistică a atestat răspândirea ei [1, p. 53].

Pictura pe sticlă se afirmă ca gen de sine stătător, factor independent, fără subordonare la un scop ornamental, spre deosebire de pictura de pe mobilierul țărănesc sau cea din ornamentica ceramicii, unde are un rol preponderent decorativ. Munca unui pictor pe sticlă este aceea de a decora și finisa vopsirea sticlei prin diverse tehnici de pictură și cu ajutorul diferitor materiale decorative [35, p. 40].

Sticla poate fi decorată cu diferite efecte aplicate cu culori. Este știut că în Egiptul Antic desenele erau făcute pe bucăți de sticlă, se foloseau vopsele de uleiuri. Această artă s-a răspândit în Italia, Siria. În sec. I e. n. acest gen de artă se folosea tot mai rar. Învățații istorici au demonstrat că încă în antichitate pictura pe sticlă era foarte populară și a atins un rang înalt. În era noastră primii au folosit această artă în Alexandria. Farmecul inacceptabil altor genuri de picturi, care rezidă în însăși structura, s-a determinat supraviețuirea picturii pe sticlă de-a lungul a două milenii, renăscând cu aceeași viguroasă prospețime. Pictura decorativă pe sticlă apare în sec. al XVIII-lea pe mobilierul rococoului galant, ce împodobeste saloanele îmbrăcate în oglinzi ale palatelor și castelelor germane și franceze [3, p. 30].

Nu numai pereții încăperilor, dar și suprafețele mobilierelor sunt acoperite cu oglinzi, pictura desfășurându-se în culori tandre și rafinate. Sticla devine un element de decor folosit în

casele oamenilor, în decorul geamurilor, vaselor, oglinzilor, pe uși, ca panouri decorative, și, de asemenea, în biserici. În tehnica picturii pe sticlă, culorile sunt vii, luminoase, formele simplificate, iar tratarea suprafeței este decorativă. Se pot crea compoziții cu motive florale, zoomorfe, vrejuri, figuri geometrice, abstracții din linii și pete plate geometrizate [1, p. 57].

Decorul unicat în puncte a fost descoperit și pe obiectele de ceramică din perioada neolitică. Specificul ceramicii din aceasta epocă este confirmat de ornamentele incizate și excizate, organizate într-unul sau mai multe registre cu un decor linear realizat cu ajutorul canelurilor, spiralelor, volutelor, uneori îmbinate cu triunghiuri și dreptunghiuri geometrizate, cu proemințe punctiforme (Fig. 2, 3, 4, 5).



Figură 2. Vas Tell Sabi Abyad Figură



3. Vas din cultura Bonu Ighin



Figură 4. Vas bitroncoconico, cultura Ozieri Figură 5. Oală, neolitic. San Cosimo



Pictura decorativă „point to point” este o tehnică relativ nouă, dar are rădăcini înfipte adânc în trecut, tehnica modernă de pictură „Point-to-Poin,, (din engleză se traduce „punct la punct”), sau pictura cu puncte. Ea, în ultima vreme, devine din ce în ce mai populară.

Primele surse ale acestui gen de pictură se găsesc în regiunile din vestul antic, de exemplu, „punctatul,, prin ciocănit pe diferite suprafețe sau punctatul cu un pai subțire care era cufundat în vopsea și apoi se picura pe suprafață. De asemenea, pictura „poin to point” a ajuns la noi din timpurile străvechi, datorită aborigenilor australieni, care au utilizat această tehnică pentru a transmite generațiilor următoare mesajul despre istoria, modul de viață, victoriile și înfrângerile lor [4, p. 4].

Concluzii

Caracteristic picturii *punct la punct* este diferența dimensională a punctului, distanța dintre puncte și combinațiile de culori. La etapa actuală, avem posibilitatea de a mânui această tehnică și a folosi o varietate de culori și dimensiuni a punctelor, modele de ornamente și desene unice, pentru a crea un mesaj, a transmite starea de spirit.

Tehnica poate fi considerată o imitare a vechilor mozaicuri, broderii, tapiserii. În unele surse putem găsi o asemănare a tehnicii *point to point* cu broderia pe sticlă.

În fiecare țară au fost dezvoltate propriile direcții de creare a produselor cromatice sau acromatice, în tehnicile lor specifice, dar, practic, fiecare țară are în decor – punctul.

În Est, de un mare succes s-au bucurat diverse mozaicuri, dar, chiar și acolo, de multe ori întâlnim decorul prin puncte, create nu numai din piatră sau lemn, dar, de asemenea, prin vopsire. Aceeași tehnică se găsește în India, Persia, Africa și Indonezia.

La etapa actuală, pentru a crea un ornament punctat, este folosită vopseaua acrilică, astfel încât această tehnică permite decorarea articolelor din, practic, toate materialele solide (mobilier, îmbrăcăminte, încălțăminte, veselă de diferită formă și factură etc.) Pictura decorativă pe sticlă poate fi realizată de fiecare persoană. Pentru asta este suficient de a avea dorință și disponibilitatea de a investi timpul liber.

BIBLIOGRAFIE

1. FULGA, LIDIA. *Sticla transilvăneană în secolele XVII-XVIII. Soluții tehnice, tendințe artistice*. București: Editura Economică, 2004.
2. STOICA, G.; PETRESCU, P.; BOCSE, M. *Dictionar de artă populară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1985.
3. DELVOYE C. Sticlărie de lux și vitralii în arta bizantină. 19 iunie 2008. <https://www.crestinortodox.ro/arta-bizantina/arta-bizantina-ix-xiii/sticlarie-lux-vitralii-67367.html>
4. НАТАЛИЯ ВОРОБЬЕВА, *Точечная роспись*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2013.
5. **Ornamentul național** Disponibil <http://ecology.md/md/page/ornamentul-national/> (vizitat 21.03.2017).

VALORIFICAREA MOTIVELOR ORNAMENTALE TRADIȚIONALE ÎN ARTA CONTEMPORANĂ

*Moisei Ludmila, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 745/749

Abstract

Due to the omnipresence in all fields of folk art, aesthetic function and complexity of meanings, traditional ornamentation plays an essential role in preserving folklore. The purpose of this article is to present the most common folk ornaments one can encounter in myths, legends, tales, songs, folk traditions as well as traditional ornaments. Among them there are solar symbols, zoomorphic / avimorphic motifs (horse, cock, cuckoo, snake, peacock), social motifs (hora), but mostly fitomorphic motifs (fir tree, apple, hazelnut, peony, basil, rose, lily, poppies etc). From the perspective of folklore and ethnographic research of traditional ornamentation, these motifs are particularly frequent in the spiritual life of our people, because the former are invoked in different traditions of life cycles with predictive and premarital purposes, at the same time serving as apotropaic signs.

Key-words: folk art, decorative motifs, cock, floral ornaments, hora.

Arta populară, în care se regăsește codul genetic al neamului nostru, conține o bogată varietate de motive ornamentale ce vin să ne ilustreze iscusit înălțările și căderile neamului, frumusețea și firea sa poetică, istoria lui existențială și spirituală. Aceste motive ornamentale ce și au originea în epocile artistice ale trecutului, reprezintă valori patrimoniale inestimabile, contribuind la îmbogățirea tezaurului artistic național, motiv pentru care sunt mereu valorificate

și revalorificate în arta contemporană. Timpul nu le diminuează forța, ci, din contra, le face să crească neîncetat, croindu-și drum spre sufletul contemporanilor, care, prin propriile creații, contribuie la reconstituirea fertilității etosului popular.

Articolul de față își propune să evidențieze valoarea motivelor ornamentale tradiționale în arta contemporană, modul de promovare și de revitalizare, precum și explicații semantice cu privire la rolul apotropaic al acestor elemente arhetipale.

Ornamentele arhaice, regăsite în străvechiul fond autohton din domeniul etnografic: arta textilelor de casă și de cult, arta încondeierii ouălor pascale, broderia și croșetatul, ceramica, arhitectura populară în lemn și piatră, obiectele împletite din fibre vegetale, interiorul casei tradiționale ca spațiu al obiectelor lucrate manual, servesc drept reper cultural și sursă de inspirație pentru creatorii artei decorative contemporane. Tradițiile culturii populare oferă un extraordinar tezaur de forme, cu profunde semnificații semantice, figurații stilistice, coloristice și tonale, motiv pentru care de-a lungul timpului au fost mereu actualizate sub egida dinamismului cultural.

Referindu-ne la domeniul artei textile, covorașe decorative, tapiserii și covoare contemporane este evidentă influența covorului vechi moldovenesc. Observăm în covoarele contemporane amprenta covorului tradițional, marcată prin concepție artistică, colorit, materie primă și décor [9, p. 43]. Morfologiile semantice utilizate de artiștii textiliști, din valori recuperate și actualizate, aduc în lumină o zestre culturală ce atinge straturile mitice originale prelungite prin milenii.

Dacă examinăm textilele populare în calitate de surse de inspirație pentru artiștii contemporani, observăm că este semnificativ geometrismul pregnant, instalat la baza plasticii populare și marcat de așa motive ca punctul, calea răătăcită, soarele, arborele vieții, unda apei, omul, calul și călărețul, pasărea, șarpele, dinții de lup ș.a. De asemenea, remarcăm caracterul imediat descriptiv al numelui dat acestor motive, des alternat cu trimiteri simbolice, cu evocarea unor fenomene sau concepte morale.

În cadrul facultății Arte Plastice și Design a UPS „Ion Creangă”, tradiția covorului este continuată în cadrul atelierului de tapiserie, unde profesorul universitar Ecaterina Ajder, cu deosebită măiestrie, promovează studenților tehnici și motive ornamentale tradiționale aplicate în arta tapiseriei.

Pe lângă purtătorii de cultură, ce valorifică minuțios motivele arhaice în lucrările contemporane, merită a fi menționată și activitatea fabricilor de covoare industriale (S.A. Floare Carpet, S. A. Covoare Ungheni) în străduința de a reproduce covoare conform vechilor canoane cromatice și ornamentale. Demnă de apreciat este activitatea Complexului de Meșteșuguri Artă Rustică din com. Clișova Nouă, r-nul Orhei (conducător Ecaterina Popescu), atelierului Poenița din com. Tabăra, muzeului Casa Părintească (s. Palanca, r-nul Călărași), SRL Grinfor (r-nul Orhei) pentru eforturile depuse în restabilirea covoarelor conform principiilor tradiționale. Faptul că în contemporaneitate, tot mai mult observăm tendințe de valorificare a ornamentului tradițional, atestă sporirea unui grad de conștientizare a acestor valori artistice, o reîntoarcere la rădăcini și în albia arhetipului. Ori, considerate drept o moștenire arhaică a umanității, imaginile arhetipale (mitice și simbolice) se manifestă în viața de zi cu zi, reflectând legăturile dintre înconștientul colectiv și cel individual. Conform surselor istoriografice și cercetărilor etnografice de teren, se considera că fiecare obiect confecționat și ornamentat manual conține o energie pozitivă, energia creatorului, o iradiere artistică, acumulată treptat prin participarea emotivă a celor ce lucrau ornamentul. Conform esteticianului Moisei Kagan, este vorba de acea „iradiere

artistică” a operelor de artă care îmbină acțiunea artistică asupra omului cu funcția utilitară și care 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 și transformându-se dintr-o obligație într-o bucurie” [5, p. 54]. Probabil tot aici găsim explicația predilecției pentru anumite motive și nu inconștient le alegem pe cele cu profunde semnificații arhaice

Trebuie să menționăm că cele mai frecvente motive ornamentale tradiționale revalorificate în arta contemporană (prelucrarea artistică a lemnului, tapiserie, pictură, prelucrarea artistică a pielii, metalului) și întâlnite deopotrivă în mituri, legende, basme, cântece, obiceiuri populare, sunt simbolurile solare, motivele zoomorfe/avimorfe (calul, cocoșul, cucul, șarpele etc), dar, mai ales, motivele fitomorfe (bradul, mărul, alunul, bujorul, busuiocul, trandafirul, crinul, macul etc) [3, p. 69].

Din perspectiva folclorico-etnografică și a cercetării ornamenticii tradiționale, aceste motive decorative au o frecvență deosebită în viața spirituală a poporului nostru, prin faptul că sunt invocate în diferite obiceiuri legate de ciclurile vieții, în scopuri augurale, premaritale, fiind în același timp și semne apotropaice.

În arta contemporană, reprezentările fitomorfe, zoomorfe alcătuiesc un document etnografico-artistic de o importanță, asemănătoare cu a folclorului literar, a muzicii populare, a graiului și a altor fenomene culturale și sociale specifice. Prin acest document se relevă multiplele căi de dezvoltare materială și spirituală, precum și de exprimare artistică ale unui popor.

Dintre motivele arhetipale zoomorfe, promovat în arta contemporană (prelucrarea artistică a lemnului) și inclus în memoria spirituală, este *calul*. Conform psihanalistului C.G. Jung, calul este simbolul inconștientului, fiind cea mai nobilă cucerire a omului. Atestat preponderent în arhitectura caselor (frontonul caselor), pe scoarțele tradiționale, în tandem cu călărețul, acest personaj al scenelor de viață rustică, conform mitologiei românești, reprezintă prototipul simbolului uranic care trage discul solar pe bolta cerească, element terestru având tangențe cu focul, apa și pământul [4, p. 56]. Trebuie să remarcăm că, în prezent, creatorii de artă contemporană, tot mai frecvent redau imaginea prescurtată a calului, doar capul și gâtul, fiind inspirați probabil de frontoanele caselor vechi din spațiul carpato-danubian și al Europei Centrale. Utilizat doar ca însemn decorativ, trebuie să menționăm că reprezentarea calului prescurtat, conform antropologului J.G. Frazer, are explicații arhaice, legate de sărbătorile recoltei la romani. Potrivit acestuia, la culminația recoltei se sacrifică un cal frumos, capul căruia era oferit cu onoruri celui mai harnic gospodar, a cărui poartă și casă urmau a fi împodobite pentru o vreme cu această parte apotropaică. Rațiunea acestui gest se regăsește în credința precum că în capul acestui animal este încuibat spiritul grânelor și al semințelor [8, p. 85].

Probabil acesta este motivul împodobirii frontoanelor caselor cu capete de cai crestate artistic în lemn – semn al hărniciei gospodarului, protector al spațiului de viață și muncă al omului.

Ornamente tradiționale cu funcție simbolică, care se regăsesc în lucrările de artă cu rol decorativ sunt păsările – cucul, cocoșul, porumbelul, păunul ș.a. Le identificăm în ștergare de ceremonial, tapiserii, picturi, sculpturi în lemn, ceramică, produse ale prelucrării artistice a pielii ș.a.

Dintre motivele avimorfe, cele mai frecvente sunt porumbelul, simbol al sufletului, al purității morale, al legăturii cu cerul, și cocoșul, simbol solar, al bărbăției care anunță, prin cântecul său, răsăritul soarelui și izgonește duhurile rele ale nopții. Potrivit surselor istoriografice, cocoșului, vestitor al luminii, care urmează nopții, îi sunt atribuite virtuți protectoare, de aceea, îl remarcăm frecvent expus în vârful acoperișurilor caselor și ale bisericilor vechi [3].

Elemente ornamentale atestate frecvent în creațiile artistice sunt *semnele solare*. Simbolul solar nu este un element abstract și nici un element mistic, deoarece simbolistica solară a fost întotdeauna în strânsă legătură cu viața omului. Soarele a avut în spiritualitatea populară sensuri plurivalente, fiind o manifestare a divinității supreme. Este izvorul vieții, luminii și căldurii, principala sursă a vieții materiale și spiritual, care a influențat întotdeauna cultura și civilizația umană.

Soarele a situat omul în planul vieții ordonate, încadrându-l în timpul limită al zilei, fiind totodată simbolul învierii și al nemuririi [4, p.168]. De obicei, el este perceput ca un element aparținând cosmosului, ca astru care a influențat viața și activitatea diurnă, intrând în vizorul spiritual al omului și adoptat ca simbol sacru. Imaginea artistică a soarelui este ilustrată preponderent în arhitectura caselor. Pe fațadele caselor și anexelor gospodărești, simbolurile solare apar prin delimitări cromatice, reprezentate prin cercuri, cercuri concentrice cu puncte în centru, cercuri cu crucea înscrisă, romburi sau rozete. Simboluri reprezentând Soarele au fost prezente în toate marile vechi civilizații: egipteană, chineză, indiană, mayașă și continuă a fi prezente și în contemporaneitate.

Motive decorative cu funcție artistico-decorativă sunt ornamentele fitomorfe (macul, trandafirul, busuiocul, bujorul etc). Simboluri cu profunde semnificații spirituale, atât în folclor cât și în arta ornamentală, cunoscuți ca pomi ai vieții, sunt bradul, mărul, alunul, teiul – simboluri vegetal-fertilizatoare ce se raportează la condițiile vieții și creației, motiv pentru care au căpătat conotații de pomi ai vieții. Perpetuarea și revalorificarea acestor ornamente se face din considerente artistice și arhetipale.

Un conținut simbolistic complex îl are bradul de nuntă. În legende și balade populare românești îndrăgostiții nefericiți sunt simbolizați prin soare și lună, prin pomi sau flori ale căror vârfuri se îmbrățișează sugerând dragostea invincibilă a două ființe care s-au iubit cu adevărat [2, p. 77]. Verde și peren, bradul întruchipează idealul „tineretii fără bătrânețe și al vieții fără de moarte”. Este folosit în riturile de construcție, fiind arborat pe coama casei noi construite; este numit și *arborele nunții*, pus la începutul unei noi vieți de familie.

Reminiscentă a dendrolatriei, legat de existența unor vechi credințe, simbolul pomului în arhitectură este prezent prin imaginea *tiparului elenistic, cea a vasului cu flori* sau, în viziunea dacică, locală, a brăduțului. *Pomul vieții*, ca motiv principal și foarte vechi, ca simbol al vitalității, al ascensiunii spre cer, al rodniciei continue și al vieții veșnice, se regăsește pe pereții caselor, stâlpilor, porților, la fațadele caselor, precum și în ornamentarea textilelor de ceremonie.

În fruntea simbolurilor vegetale se situează, desigur, floarea. Florile 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. În structura obiceiurilor tradiționale se întâlnesc flori binecuvântate, benefice. Acestea erau folosite de către țărani dornici de a prognoza vremea, de a estima recolta anului viitor, de a asigura și a proteja sănătatea familiei și sporul în gospodărie. Unul din semnele cele mai grăitoare ale rolului ce l-au

avut florile în viața și creația culturală tradițională îl constituie frecvența lor destul de mare în folclor, în valoroasele documente artistice, vii și emoționante, cum ar fi legendele și basmele în care s-au conservat motive de străveche origine, mituri și ritualuri de mult uitate.

Reprezentările decorative ale florilor se bucură de un număr și o varietate inepuizabilă. Predominante sunt florile de câmp, pădure și grădină (sânziana, macul, lăcrimioara, viorelele ș.a). Le regăsim în diverse legende și povești populare, utilizate în practicile magice de invocare a ploii. Florile întotdeauna au inspirat spiritul creator, motiv pentru care adesea le regăsim într-o varietate de reprezentări în creațiile artistice ale pictorilor.

Dintre motivele ornamentale fitomorfe, cel mai frecvent este trandafirul – simbolul veșnic al iubirii. Simbolizează cupa vieții, sufletul, inima, dragostea.

În creația populară, în special în colinde, trandafirul apare ca simbol al sănătății și frumosului: *Trandafir verde pe masă/ Rămâi gazdă sănătoasă*. În formula de urare de Anul Nou: *Trandafir pe masă/Busuioc în casă*. În timpul sorcovitului, se urează: *Să trăiți la mulți ani/ Ca un măr, ca un păr/ Ca un fir de trandafir*. Trandafirul face parte din categoria obiectelor simbolice benefice puse în prima scaldă rituală a copilului, urmărindu-se ca acesta să primească sănătate și frumusețe fizică.

Alt motiv fitomorf reprezentat în arta contemporană este *bujorul*. În folclorul românesc simbolizează sănătatea și puterea. Apare în balade haiducești, cântecele de protest social, de dor și jale: *Foaie verde de bujor/ Vai de maica cu feciori/ Foaie verde de bujor/ Toată lumea are un dor*. Se întâlnește în cântecele de nuntă: *Vai ce nuntă mare-i azi la noi în sat/ Se mărită o floare, c-un bujor băiat./ Floarea e aleasă, bujoru-i ales/ Ce mireasă mândră ce mire frumos*. Îl regăsim pe țesăturile de interior, în special cele decorative și de ceremonial, în picturi și compoziții grafice.

Un alt motiv ornamental care se regăsește în creațiile artistice contemporane este busuiocul. Plantă mitică și centrală în universul simbolic tradițional, busuiocul face parte din bogatul tezaur cultural al strămoșilor noștri. Fiind cea mai îndrăgită și mai cântată floare a poporului român, este considerată floare sacră, inspirată din viața religioasă. Busuiocul deține un loc important în obiceiurile de familie: se pune în scaldă rituală a copilului, cu busuioc se împodobeau coarțele boilor și a plugului purtat de urători. Indiferent de locul utilizării, simbolizează belșugul, dragostea și norocul tinerei familii. În creația lirică de dor și jale este una din cele mai cântate flori.

Motiv ornamental revalorificat în creația artiștilor contemporani, în arta textilă, prelucrarea artistică a pietrei, împletitul în panuși ș.a este hora. Circularitatea horei ne amintește de faptul că cercul, ca formulă cosmică, este un univers închis, că și în arte există forme circulare, sau că masa vibrațiilor sunetului are aceeași formă [1]. Din acest punct de vedere, hora ar simboliza, așa cum este prefigurată de *Hora de la Frumușica*, o unire a formelor.

În spiritualitatea românească, hora este dansul reprezentativ prin excelență și întruchipează expresia spontaneității creatoare a culturii noastre. Ea este o adevărată realitate culturală sau, cum o numește Romulus Vulcănescu, un fenomen horal [10, p. 82].

De altfel, această realitate horală răspunde și unei realități metafizice și este, ca și doina, o expresie a sufletului românesc, iar prin aceasta, a unui segment din cultura europeană. Sub aspect psihosomatic, hora face parte integrantă din firea românului, care, în fața spectacolului pe care i-l oferă, simte o adevărată chemare biologică, o exaltare a spiritului.

În popor, interdicția de a participa la horă sau lipsa acestui joc era văzută ca un blestem: *De n-ar fi horele-n lume/ Ai vedea fete nebune/ Și neveste duse-n lume* [3]. Hora poate fi văzută

și ca o formă de asanare morală, întrucât cei care încălcau normele morale ale colectivității nu aveau acces la horă. Din întreg repertoriul popular, *hora* este cea care a pătruns și în biserică, cu toate că a existat interdicția de a practica hore și jocuri diavolești, iar horitorii și lăutarii erau considerați chipuri ale diavolului (la fel au fost anatemizați cândva colindătorii și colindele). În folclorul literar, hora este subiectul a numeroase proverbe, zicători, ghicitori sau strigături. Semnificațiile ei arhaice se evidențiază în acea adevărată contopire harică a jucătorilor cu divinitatea tutelară prezentă, parcă, în centrul cercului. Bătăile ritmice cu piciorul în pământ pot simboliza contactul teluric cu suportul material oferit de zeița-mamă, iar strigăturile și chiuiturile amintesc de acele incantații magice către zei. În mentalitatea arhaică, această stare similară celei de magie euritmă, echivala cu o contopire totală a membrilor colectivității cu divinitatea ancestrală din centrul horei, Zalmoxes, zeu al morții și al învierii, un tulburător punct de intersecție cu creștinismul. Elemente relictuale ale *horei* ezoterice s-au transmis până astăzi prin dansul Călușarilor [6]. Raportată la întreaga existență a poporului român, hora s-a dovedit a fi factorul cel mai important de definire culturală a existenței noastre. Acest lucru este confirmat și de utilizarea *horei* ca motiv ornamental pe țesăturile decorative de interior sau sculpturile în piatră.

Reșind din cele scrise, considerăm că aceste simboluri și motive au servit drept documente de ordin etnologic, folcloric, istoric pentru reconstituirea și interpretarea unor segmente din viața spirituală a acelor ce le-au creat, dar și sursă de inspirație pentru creația artistică contemporană. Arhetipuri culturale, preluate aparent inconștient din fondul genetic al neamului, motivele ornamentale devin repere plastice ale drumului nesfârșit străbătut de creația materială și spirituală a omului. Ori, trăim ceea ce spunea cândva Franz Mark, că arta viitorului va fi încarnarea în forme artistice a convingerilor noastre științifice.

BIBLIOGRAFIE

1. BUZILĂ, V. *Covoare basarabene*. Din patrimoniul Muzeului de Etnografie și Istorie Naturală. București: Editura Institutului Cultural Român, 2013.
2. CIOCANU, M. Florile în panteonul românesc. În: *Buletinul științific al Muzeului Național de Etnografie și Istorie Naturală a Moldovei*, 2003, vol 5 (18), pp.71-83.
3. COMAN, M. *Mitologie populară românească*. Vol.I. București: Minerva, 1986.
4. JUNG, C.G. *În lumea arhetipurilor*. București: Jurnalul Literar, 1994.
5. KAGAN, M. *Morfologia artei*. București: Meridiane, 1979.
6. MIHĂILESCU, V. *Antropologie. Cinci introduceri*. Iași: Polirom, 2007.
7. MOISEI, L. *Ornamentul – fenomen artistico-estetic*. Chișinău: Pontos, 2017
8. POP, D. *Obiceiuri agrare în tradiția populară românească*. Cluj-Napoca: Dacia, 1989.
9. SIMAC, A. *Tapiseria contemporană din Republica Moldova*. Chișinău: Știința, 2001.
10. VULCĂNESCU, R. *Fenomenul horal*. București: Arhetip, 1995.

ROLUL INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN CREAREA LUCRĂRILOR DE ARTĂ CONTEMPORANĂ

Mokan-Vozian Ludmila, dr., conv. univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Brînză Evghenii, asistent univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 7.01:004.9

Abstract

The article refers to the digital tools and technologies used to create contemporary works of art. The authors focus on the factors that contributed to the development of digital art, as a demand of today's

culture and consumer society. In the same context, are analyzed the advantages and disadvantages of digital technologies related to the work of fine art.

Key-words: fine arts, communication technologies, digital technologies, virtual environment.

În perioada actuală, tot mai multe produse artistice devin accesibile publicului larg, datorită, în mare parte, dezvoltării tehnologice intense, care a avut loc în ultimele decenii. Crearea lucrărilor artistice în masă este condiționată de posibilitățile de multiplicare și răspândire a lucrărilor artistico-plastice în cantități mari. Factorii respectivi îi determină pe artiști să apeleze tot mai des la instrumente digitale, pentru a corespunde solicitărilor în creștere ale culturii și societății actuale de consum. Astfel, rolul instrumentelor și genurilor artistice digitale continuă să crească în spațiul cultural și social, în special, datorită potențialului de creare a produselor în masă.

Prin urmare, putem constata necesitatea evaluării factorilor care asigură dinamica tot mai accelerată de infiltrare a tehnologiilor în artele plastice.

În această ordine de idei, vom examina tipurile de tehnologii care favorizează popularitatea instrumentelor digitale în rândul artiștilor.

Din start, facem referință la noile tehnologii de comunicare. Considerăm acest fapt necesar, întrucât, anume ele au schimbat fundamental modul de interacțiune în procesul de lucru, influențând, practic, toate domeniile de activitate umană. Artele plastice nu sunt excepție în acest sens. Noile tehnologii de comunicare au asigurat infiltrarea lucrărilor digitale în spațiul internet, în rezultatul căreia s-a schimbat modul de percepere a artei în general. De menționat este și faptul că noile tehnologii de comunicare reprezintă un proces firesc a evoluției tehnologiilor digitale, care continuă să satisfacă necesitatea operării cu volumele mari de informație, generate de societatea actuală. Internetul a oferit posibilitate fiecărui individ în parte să-și completeze cunoștințele, consumând produse intelectuale create de alți utilizatori ai rețelei internet.

În plan artistic, internetul asigură un spațiu imens pentru expunerea lucrărilor plastice, la care au acces milioane de spectatori. El contribuie substanțial și la micșorarea duratei procesului de multiplicare și răspândire a lucrărilor artistice. În așa fel, este asigurat suportul tehnic pentru crearea galeriilor și expozițiilor on-line de pictură, grafică, sculptură etc. Internetul reprezintă epicentrul ce oglindește conținutul socio-cultural, nu doar a perioadei actuale, dar și a perioadelor istorice precedente. În opinia A. Safina, „internetul aduce arta mai aproape de om, în așa fel, încât ea a devenit aproape cotidiană” [1, p. 120].

Internetul este nu doar un mediu de expunere, ci și o sursă absolut nouă de expresie artistică, potențialul căreia este valorificat în asemenea practici, precum „Net Art-ul”. Acesta implică un gen de proiecte artistice create prin intermediul computerului și care pot să existe doar în mediul virtual. Astfel, constatăm că tehnologiile informaționale oferă noi posibilități de expresie artistică, care nu au existat până acum și care au dus la schimbarea culturii de consum a artei și, în mod direct, la apariția „culturii de rețea”.

Cultura de rețea, pentru prima dată în istorie, a oferit posibilitatea tehnică de a face relația dintre autor și spectator simetrică, iar interacțiunea lor – reciprocă și bilaterală, afirmă A. Safina [1, p. 121]. În așa fel, autorul și-a pierdut autoritatea tradițională, condiție, ce pare a avea o conotație negativă, dar, de fapt, reprezintă un aspect pozitiv, deoarece comunicarea asimetrică transmite doar ideea autorului. Simetria, oferită de internet, garantează surse și canale alternative de informare. În așa fel, lucrarea expusă în internet există în contextul opiniilor spectatorilor. Mai mult, avantajul dinamicii de interacțiune între utilizatorii internetului pe plan global și diverse culturi favorizează răspândirea multiculturalismului în arta contemporană și amplifică

funcția comunicativă a artelor.

Constatăm că tehnologiile actuale de comunicare oferă noi posibilități de expunere a lucrărilor plastice, noi metode de expresie plastică și noi forme de percepere a obiectului artistic. Cu toate acestea, nu ar fi posibili, dacă pe lângă tehnologiile de comunicare, nu ar exista tehnologii de creare a lucrărilor digitale.

Tehnologiile digitale de creare, care au determinat însăși existența artelor digitale, la fel, au jucat un rol substanțial în popularizarea instrumentelor digitale în domeniul artelor.

Tehnicile digitale de creare a imaginii au cunoscut popularitatea de astăzi, datorită suportului tehnic, care satisface un proces de lucru confortabil. Acest lucru se datorează dinamicii de dezvoltare a dispozitivelor de procesare, vizualizare și materializare a imaginii plastice (în special, în ultimele decenii).

Performanța computerelor în ultima perioadă a crescut simțitor, fapt ce a permis adăugarea unei serii de funcții în programele de prelucrare a graficii. Schimbarea instrumentelor sau accesarea funcțiilor în programele de lucru cu grafica digitală au devenit acțiuni foarte scurte, aproape insesizabile. Prin urmare, artistul are posibilitatea de a manipula cu instrumentele, fără a se concentra la acțiunea dată, care se transformă cu timpul într-un proces automat, ce nu necesită o activitate intelectuală. În așa fel, generarea unei culori reprezintă o acțiune de o secundă, în comparație cu metodele tradiționale, în care este necesar ceva timp pentru a amesteca pigmenții și a obține culoarea dorită.

Tehnologia care dă posibilitatea vizualizării rezultatului activității plastice în spațiul virtual este constituită la ora actuală din monitoare și display-uri. Acestea acoperă practic toate cerințele față de vizualizarea obiectului plastic în mediul virtual. Anume aceste dispozitive fac cu puțință crearea lucrărilor plastice digitale la computerele personale. Succesul lucrărilor plastice digitale a fost completat și de posibilitatea materializării lor.

Cea mai răspândită metodă de transpunere a unei lucrări digitale într-un artefact material este procesul de imprimare. Imprimarea, la ora actuală, se execută nu doar pe hârtie. Varietatea de purtători s-a mărit considerabil în ultimele decenii, incluzând materiale precum: pânza cu factură, carton, plastic, ceramică, metal etc. Putem constata că anume tehnologiile de imprimare, împreună cu metodele moderne de finisaj a printurilor, au asigurat artelor plastice digitale un vector de dezvoltare, devenind populare și accesibile. Posibilitatea de imprimare a imaginilor pe diferite suporturi a avut ca rezultat infiltrarea artelor în domenii comerciale.

La ora actuală, solicitările artiștilor la nivel de programe sunt acoperite, practic, integral, incluzând grafica rastru și cea vectorială. Acest fapt este important, deoarece orice succesiune de acțiuni este determinată de algoritmi încorporați în programe. Printre programele rastru putem enumera Corel Painter, Photoshop, ArtRage, Krita, MyBrushe și OpenCanvas, ele oferă artistului posibilitatea de a crea și a redacta imagini care sunt compuse dintr-o plasă cu pixeli. Programele rastru permit crearea imaginilor direct pe ecranul monitorului și salvarea lor în formate care păstrează multe detalii, utilizate, de regulă, în tipografie, sau în formate care comprimă puternic imaginea, pentru publicare pe resursele on-line. Printre programele destinate creării graficii vectoriale putem menționa CorelDRAW, Adobe Illustrator, Xara Xtreme, Adobe Fireworks, Inkscape, SK1, care permit crearea și redactarea imaginilor compuse din puncte, linii, figuri geometrice, completate de funcții matematice, ce le permit a suporta cicluri infinite de transformări, fără a pierde din calitatea inițială.

Dezvoltarea programelor grafice a asigurat apariția a noi mijloace de exprimare artistică. Artistului plastic i s-au pus la dispoziție un arsenal de instrumente mult mai vast și mai

performant, în raport cu instrumentele tradiționale. Exprimarea artistică cu ajutorul instrumentelor și tehnicilor tradiționale a ajuns la apogeul său prin secolul al XVII-lea, de atunci aspectul și funcționalitatea instrumentelor plastice, practic, nu s-a schimbat. Această stare a lucrurilor a stimulat artiștii să introducă instrumentele digitale în procesul de creație, imediat ce au apărut.

În genurile de artă digitală pot fi utilizate aproape toate metodele de expresie artistică caracteristice genurilor tradiționale. Dintre cele digitale, putem evidenția procesul de transformare, combinare, mixare, care asigură posibilitatea de a modifica forma, culoarea, textura obiectului plastic în timp real, ceea ce e foarte dificil de realizat cu instrumentele tradiționale. În rezultat, se poate de creat într-un termen scurt o mulțime de variații a unei imagini.

Una din caracteristicile de bază, pe care le au instrumentele digitale, constă în posibilitatea de combinare a diferitor forme de artă.

Următorul avantaj asigurat de tehnologiile digitale reprezintă posibilitatea de a prognoza exact rezultatul final. Autorul, în procesul de creare, poate stabili vectorul pe care va evolua lucrarea plastică, asigurându-se, astfel, că efortul nu va fi zadarnic. În acest mod, imaginea plastică poate fi creată, cizelată și aprobată în spațiul digital, iar, ulterior, transpusă într-un obiect material. Din păcate, pentru a asigura controlul asupra rezultatului final, autorul transmite o parte din deciziile sale programelor care definesc și direcționează procesul de creare a imaginii.

Pe lângă cele menționate mai sus, observăm că obiectele plastice care se află în mediul digital obțin o serie de caracteristici vizuale noi, ce depind de programul cu care operează artistul. Acestea pot include transparență, simetrie, transformare, repetiție, crearea iluziei 3D etc. Tot de programe este legată opțiunea ce permite artistului în timpul lucrului să anuleze ultimele acțiuni, pe care acesta le-a executat cu obiectul plastic, adică, să revină la etapa precedentă de lucru în orice moment. Opțiunea dată îi oferă artistului posibilitatea de a experimenta și a exersa un mod mai intuitiv de creație în raport cu metodele tradiționale.

Printre metodele oferite de instrumentele digitale este imitarea tehnicilor clasice. La ora actuală, cu ajutorul instrumentelor digitale pot fi realizate lucrări plastice similare după tehnică și estetică cu cele tradiționale. De aici – pictură digitală, grafică digitală, sculptură digitală etc.

Instrumentele digitale permit transpunerea picturii și graficii, ca domenii ale artelor plastice, în spațiul virtual. În noile genuri de pictură și grafică are loc simularea mediului și instrumentelor tradiționale, precum acuarela, vopselele acrilice, de ulei etc. și aplicarea lor pe suporturi convenționale, ca pânza, hârtia etc. Acest fapt diferențiază pictura și grafica digitală de alte genuri de arte computerizate, care sunt, în exclusivitate, generate direct pe calculator.

Simularea picturii și graficii în spațiul virtual este realizată cu ajutorul programelor specializate, care încorporează funcții de generare a paletelor de culori și pânzelor virtuale de aproape orice mărime, urmate de pensule, radieră, creioane, cutii cu spray și o varietate de efecte 2D și 3D.

Pe lângă cele menționate, programele conțin o serie de instrumente ce pot exista doar în spațiul virtual și care atribuie lucrărilor digitale noi calități estetice și noi forme de reprezentare. În rezultat, artistul digital are acces la un instrumentar mult mai variat decât artistul tradițional, care îi oferă un potențial de expresie artistică mai vast.

Arealul de utilizare a picturii și graficii digitale nu se limitează doar la crearea imaginilor ca un produs în sine, ci, adesea, sunt aplicate în elaborarea conceptelor pentru animație,

cinematografie, televiziune și jocuri video.

Cu toate avantajele menționate, atenționăm și asupra unor neajunsuri ale tehnologiilor digitale. Dat fiind faptul că artele digitale sunt la început de cale, în pofida dezvoltării accelerate, acestora le lipsește autenticitatea și originalitatea lucrărilor tradiționale. Însă, dezvoltarea intensivă a tehnologiilor digitale ar putea depăși aceste neajunsuri în viitorul apropiat. Arta digitală necesită asigurarea artistului cu computer, ansamblu de softuri și competențe de a opera cu ele. Dar, cu toate că necesită investiții inițiale mari, acestea se răscumpără în timp, întrucât materialele consumabile în artele digitale, practic, lipsesc.

Următoarea problemă constă în faptul că instituțiile de profil nu acordă o atenție primordială disciplinelor digitale. Marea majoritate a artiștilor digitali urmează programe tradiționale în domeniul artelor plastice, iar, ulterior, investesc mult timp pentru a însuși instrumentele și genurile digitale.

De asemenea, există limite dictate de tehnologiile actuale cu privire la vizualizarea și imprimarea lucrărilor digitale, dar care se îmbunătățesc continuu și care pot fi depășite în viitorul apropiat.

În urma celor expuse, concluzionăm că posibilitățile noi de comunicare, bazate pe tehnologiile digitale au asigurat accelerarea răspândirii instrumentelor digitale în activitatea plastică. Noile medii de comunicare au devenit un spațiu enorm pentru expunerea lucrărilor plastice, cu un auditoriu global, generând printre altele și noi genuri plastice, ce nu existase până la moment.

Capacitatea tehnologiilor de a oferi noi posibilități de exprimare plastică a fost un factor important, care a asigurat popularitatea crescândă a instrumentelor digitale. Aceasta s-a datorat noilor metode de lucru cu obiectul plastic, care se bazează pe existența unor dispozitive de procesare, vizualizare și materializare a informației.

La nivel de programe, răspândirea tehnologiilor digitale este asigurată de un număr impunător de softuri care acoperă toate necesitățile artiștilor plastici, atât în grafica rastru, cât și cea vector.

Prin urmare, avantajele tehnologiilor au contribuit la digitalizarea artelor plastice. În așa fel, putem constata că neajunsurile instrumentelor digitale și mediului virtual sunt, cu siguranță, compensate de câștigul adus de ele.

BIBLIOGRAFIE

1. САФИНА А.М. Интернет-пространство как фактор трансформации современного искусства// Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия Гуманитарные и социальные науки. № 6, 2018, стр. 118-127. <https://rucont.ru/efd/676452> (vizitat 21.04.2020)

PÂSLA ÎN ARTA TEXTILĂ MODERNĂ

Ecaterina Ajder, conf. univ.

UPS „Ion Creanga” din Chișinău

CZU: 745.52

Abstract

Felt – it's a material with an old history, and its manufacture appeared before sewing or knitting. In ancient times, it was made of vegetable fibers, then the hair of the animal's fur began to be used. Today, the felt is obtained from the wool of sheep, camels or goats. The threads are pressed and glued using soap and water, but other methods use a needle brush to gather the threads. Over time, felt has come to many uses: for tents, clothes, carpets, hats, shoes, and even as part of musical instruments.

Today it is used not only for the manufacture of the above, but the palette has been enriched with toys, decorative objects, bags. Moreover, in addition to the felt obtained from wool, felt made from bamboo fibers or artificial fibers has appeared.

Key-words: felt, impress, mill machine, tunic, stylization, ornament.

Pâsla este un produs textil compact, obținut prin baterea în piuă a lânii sau a părului ne tors al unor animale. Se folosește, în special, la confecționarea pălăriilor, a încălțăminteii călduroase. *Pâsla* se poate fabrica și printr-un procedeu asemănător celui de producere a hârtiei manuale. Fibrele se înmoaie în apă și în alte substanțe chimice, apoi se scurg într-o sită, pe care se formează un strat uniform, dar afânat, după care se presează între cilindri până când se formează o foaie densă. O *pâslă* fină, de lână sau din păr de animal, presată și lipită, întrebuințată în special la confecționarea pălăriilor se numește *fetru*. Datorită calităților sale, părul de iepure de casă este folosit pe o scară largă în industria textilă, la confecționarea de fetru pentru pălării.

Împâslirea este una din cele mai vechi tehnici de creare a celor mai superbe țesături. Capacitatea lânii de a se împâsli este cunoscută de oameni din cele mai vechi timpuri. Conform explorărilor arheologice, primele articole împâslite au apărut cu opt mii de ani în urmă. Cel mai cunoscut mit despre covorul din *pâslă* se referă la *Arca lui Noe*. Se spune că atunci când Noe a coborât din Arcă pe pământ, s-a dovedit că oile, în timpul călătoriei, năpârleau, iar lâna era frământată de ele cu picioarele și în acest mod a apărut primul covor din *pâslă*.

Există mai multe teorii referitoare la apariția *pâslei*. Conform uneia dintre ele, *pâsla* a apărut întâmplător, când lâna s-a bătut în procesul de utilizare îndelungată. Acest lucru a avut loc aproximativ în mileniul VI d. H.

Nu se știe exact când a luat naștere procesul de împâslire, dar este evident faptul că *pâsla* a fost creată de către oameni înainte de apariția țesutului. Interesul față de acest material unic este confirmat de nenumărate simpozioane și conferințe consacrate *pâslei*, convocate în diverse țări.

Din cele mai vechi timpuri, oamenii se protejau iarna de frig cu blănuri de fiare sălbătice. Cu timpul însă, ei au înțeles că în acest scop poate fi utilizată și lâna tunsă de pe animale, care, fiind prelucrată într-un anumit mod și bătută în formă de pânză, poate servi la confecționarea hainelor și încălțăminteii. Așa a luat naștere prima *pâslă*, apoi din lâna de oi a început să fie confecționată și încălțăminteii, care așa și se numește – *pâsle*.

Articolele din lână de oi protejează minunat corpul uman de temperatura externă, asigurând o microclimă confortabilă. Pâsla era utilizată chiar și la tratarea unor maladii reumatice. Tendințele contemporane în materie de vestimentație curativă confirmă perspectivele largi pe care le oferă *pâsla* în acest domeniu.

Artefactele descoperite în *curganele* din Munții Altai constituie primele confirmări ale însușirii de către oameni a tehnicii de Împâslire. Aici s-a descoperit *Covorul Fermecat*, cu imaginea Zânei Cerului la ceremonia de investire a Șcitului Regal. Acest covor *de rugă* prezintă cea mai importantă scenă figurativă antică și este un *unicat universal*. Specială este și vestimentația celor două personaje străvechi de pe *covorul fermecat* de la Pazîrik. Marea Zână a șciților întâmpină Cavalerul Regal scitic pe tronul special, asortat cu veșmintele sacre – *patrafir specific Zamolselor* – purtat și de preoții ortodocși, ce susține cu mâna dreaptă *Arborele cosmic* al vieții, cu tulpina și ramurile roșii, pline de lalele roșii, galbene și albastre, săgeți de mărimi diferite, printre care una este ancorată de Tronul Zeiesc și indică viața cu rădăcinile în *Tina lui Adam Klisi*.

Istoricul grec Herodot îi descria pe sciți ca purtând coifuri din material de *pâslă*, caftane scurte, pantaloni largi din *pâslă* și trăind în corturi de *pâslă*. O importanță la fel de mare a avut-o *pâsla* și pentru un alt popor înrudit cu sciții – hsiung, care locuiau pe teritoriul Mongoliei

contemporane. În tumultul elitelor acestui popor a fost găsită *pâslă*, datând cu o perioadă mult mai târzie – secolele II-I î.H.

Ulterior, tradiția de împâslire a lânii a fost preluată de multe alte popoare turcice din Asia Centrală: de kazahi, tuvini, altaieni, tibetani.

Maniera Hsiung de împâslire a lânii a avut un areal larg de răspândire, ajungând până în Caucazul de Nord. De menționat că la popoarele din Asia Mijlocie, de exemplu, la kazahi, bărbații se ocupau cu confecționarea pânzelor de *pâslă* care acopereau corturile. Ei tăvăleau prin câmp suluri de lână, prinse de șa. Or, pentru un proces atât de complicat, cum este împâslirea lânii, erau necesare anumite dexterități profesionale, dar și suficientă forță fizică.

Tehnica împâslirii rămânea *neschimbată*, dar la fiecare popor avea particularități etnice. Aici, putem menționa metoda arhaică de matlasare a pânzei de *pâslă* cu ațe din ligamente și metoda de încorporare a decorului, tradițională pentru zona iranio-anatolică, începând cu secolul III î. H. și până în zilele noastre, procedeele de aplicare a motivelor din stoffe mai subțiri, cusute pe pânza de *pâslă*, preluate din tradițiile Pasyryk și Hsiung, metodele tradiționale de aplicare a pânzei fine pe pânza de *pâslă*, mozaicul (incrustarea cu *pâslă*), preluat de la kumâci, și un procedeu compozițional întâlnit foarte rar – brodarea cu ață de lână colorată de pânza de *pâslă* albă. Toate aceste tehnici de ornamentare a pânzei le erau cunoscute femeilor din Caucazul de Nord, unele fiind practicate mai des, altele – de la caz la caz.

Primele pânze de *pâslă* erau confecționate din lână nevopsită. Apoi, pentru confecționarea *pânzei*, se folosea lână vopsită cu coloranți naturali. Culorile trebuia să armonizeze între ele și să fie rezistente la factorii atmosferici și la spălare, de aceea procesului de vopsire i se acorda o atenție deosebită. Pentru vopsire erau folosite plante de anumite specii, culori, adunate în anumite locuri și perioade de timp. Meșterii populari reușeau să obțină o paletă largă de culori. Mai târziu, s-a reușit a obține și alte îmbinări de culori prin diverse metode – vopsirea stratificată, amestec etc. Pentru obținerea lânii pentru împâslire este necesar de a urma un proces tehnologic riguros. Oile se tundeau cu foarfecele de tuns oile, pe la sfârșitul lunii mai, înainte de a urca la munte sus. Lâna se băga în saci mari din cânepă, numiți arări și era depozitată în gospodărie până în luna iulie. După prima coasă a fânului, lâna era muiată, mai întâi, într-un ciubăr, în apă fierbinte ca să iasă usucul din ea, apoi era dusă la o apă curgătoare și clătită în coșuri de nuiele, adusă acasă și pusă pe gard să se usuce. După ce se usca bine, lâna era pusă în saci și păstrată în podul casei până toamna târziu, când, după recoltarea produselor agricole începeau operațiunile de prelucrare.

Operația de spălare este destinată îndepărtării de pe lână brută a materiilor de origine animală (grăsimi) și minerale (pământ, nisip, praf).

Meșterul dă viață firelor de lână. Din mâinile sale ies accesorii boeme și originale, pe care le cumpără cei care vor să fie diferiți. Sumane, papuci, păpuși, genți, șaluri, fulare, chiar și corturi și covoare sunt obiectele pe care le creează în atelier. Ca să transforme lâna în *pâslă* este nevoie de forță în mâini și multă migală. În procesul de confecționare a unei genți, folia joacă un rol important. Aceasta are rolul de a separa straturile de lână. Pentru ca materialul să se întărească trebuie tratat cu apă și săpun. După ce *pâsla* este vopsită, se pune la uscat. Aici începe misiunea frumoasă a artistului, care confundă parcă *pâsla* cu pânza pentru pictură și reușește să creeze adevărate opere de artă, se coase cu migală și combină culorile în armonie, pentru ca rezultatul să fie unul unic.

Artiștii plastici autohtoni redau tendințe noi, experimentează în domeniul coloristicii și modificării formei tradiționale a operelor decorative. La etapa contemporană, în crearea *pânzei*

,se utilizează mult și tehnica mixtă, individuală, în sensul că se combină diferite genuri și variații ale artei textile.

Aici se lucrează anume cu pâsla, lână; se adaugă broderia, cusutul sau compoziția textilă se aplică pe pânză etc. Aceste lucrări artistice sunt bine aranjate compozițional, realizate în spiritul culturii și esteticii naționale, având la bază gândirea filosofică și conștiința întregului popor. Generația nouă ne prezintă concepții noi în realizarea *pâslei*, în special, în coloritul modern contrastant, în conformitate cu soluțiile moderne de proiectare în domeniul textilelor industriale și al designului de interior, vestimentar. Totodată, simplitatea compozițională, armonia și tematica ultimelor lucrări continuă să valorifice specificul și originalitatea *pâslei* artistice autentice, dar cu încercări noi. Stilul și expresivitatea artistică ale lucrărilor de *pâslă* din ultimii ani ne amintesc de creația artiștilor remarcabili moderni. Trebuie să menționăm, însă, că în arta textilă contemporană se atestă foarte des realizarea operelor de artă și în tehnica *pâslei*. La etapa postmodernă este evidentă orientarea spre decorativism, cu configurații pur abstracte, elemente stilizate și multiple tehnici tradiționale. Autorii contemporani sunt și ei preocupați de exploatarea modalităților de manipulare a firelor de lână. Într-un mod profesionist, artistic, ei introduc metode inovative, creează compoziții interesante și utilizează diverse materiale. Ca dovadă, afirmăm că fenomenul artistic al Artei Textile se dezvoltă cu succes mai departe. Autorii ne îndeamnă spre păstrarea stilurilor și tehnicilor tradiționale bogate în contextul cultural al artelor plastice și decorative naționale, pentru că acest tip de învățare a artei textile, perspectiva valorilor, păstrează și reînvie tradițiile etnoculturale vechi ale meșterilor populari, ceea ce vizează cunoașterea perfectă și aplicarea tehnologiei tradiționale și a metodelor cunoscute ale *Pâslei*, dar, într-un mod specific, individual. Din toate cele menționate mai sus, ajungem la concluzia că, în sensul istoric, putem spune că Arta Textilă profesională contemporană, care își trage originile încă din antichitate, s-a pus bază în anii sec. XX pe solul unor tradiții și valori artistico-estetice naționale. Remarcăm că genul acesta de artă decorativă este bazat pe arta *pâslei* populare. Din punct de vedere metodologic, operele de *pâslă* se confecționează într-un mod special, algoritmic, de pe ornament, compoziție, utilizând operații importante și materialele necesare. Sub aspect tehnologic, menționăm, că la etapa contemporană, autorii redau tendințe noi, experimentează în domeniul tehnologiei, coloristicii și modificării formei tradiționale a operelor decorative. Crearea unei *Pâsle* presupune diferite abordări creative și experimentale complexe, ridicând la un nivel înalt cultural și competențele profesionale ale artiștilor din domeniul artei textile. Tinerii specialiști din Republica Moldova, artiștii plastici ne prezintă o formă de dialog între generații în arta decorativă contemporană, o sinteză de tradiții și inovații, o simbioză cu diverse varietăți de genuri și expresii, cu diferite aspecte stilistice, tehnice și tehnologice.





SEMNIFICAȚIA PSIHOLGICĂ ȘI REZONANȚA AFECTIVĂ A CULORII ÎN AMENAJAREA INTERIORULUI

Răileanu Veronica dr., conf. univ.
UPS „Ion Creanga” din Chișinău

CZU: 747.012

Abstract

The color is the most important element to be considered when we want to bring some personality in the interior space. People see more than 16 million of colors, and when we talk about interior design, this means there can be made plenty of mistakes - wrong combinations, pick a violent color, etc The problem is reduced to respect some rules and apply the following ideas: for the beginning you have to remember what you've learned in the first painting lesson - primary and secondary colors; chromatic combinations represent a valuable asset for the location, followed by the materials used to define the chosen theme.

Key-words: chromatic combination, chromatic crossings, color impact, seasonal colors, affective resonance.

Regulile de aplicare, câteva trucuri predominante și secundare

1. Regula proporțiilor: 60-30-10. Când vine vorba de culoare, decorarea spațiilor de locuit trebuie să respecte această proporție. Nu se știe exact cum a apărut aceasta; probabil că e pur și simplu tendința de a vedea în general lucrurile: 60% – o nuanță unificatoare, în care să se încadreze tot, 30% – elemente vizuale care să stârnească interesul și 10% – accente decorative, care să dea strălucire (cam la fel cum se întâmplă și cu bijuteriile). Prin urmare, când amenajăm o încăpere, aceasta trebuie văzută ca un tot format din trei segmente de proporțiile prezentate: 60% – *culoare dominantă*, 30% – *culoare secundară*, 10% – *culoare de accent*. Aceste proporții conferă interiorului luminozitate, profunzime, rafinament.

2. Schema de culori. Alegerea unei scheme de culori pentru decorarea unei camere sau, mai mult, pentru întreaga casă, poate fi o acțiune destul de dificilă. Totul poate fi însă simplificat dacă facem această alegere cu ajutorul cercului de culori. Pentru început, alegeți două culori principale.

Schema de culori complementare. Culorile complementare se află întotdeauna pe poziții opuse: roșu – verde, galben – albastru, portocaliu – violet. Camerele decorate după regula culorilor complementare au un aer mai formal și sunt mai interesante din punct de vedere vizual, pentru că are loc o demarcație foarte clară a culorilor folosite. Schema de culori complementară poate fi folosită pentru a decora spațiile din casă, care vor fi mai formale, de exemplu, livingul sau camera în care se ia masa.

Schema de culori alăturate. Culorile alăturate sunt, așa cum le zice și denumirea, cele care se află una lângă alta pe cerc: verde – galben, albastru – violet, roșu – portocaliu. Camerele în care se aplică această soluție au un aer mai liber, mai practic și liniștitor. Este o alegere bună pentru zonele informale din locuință, precum camera de zi, dormitor, în general, camerele în care căutăm să ne odihnim după zilele grele din timpul săptămânii.

3. Negru. Negrul este folosit de mult timp ca accent în amenajarea interioarelor. Amplasarea în încăperea a unui accesoriu negru – o cutie, lampă, ramă de fotografie, etc. – are un efect interesant: va scoate în evidență toate celelalte culori din jur și le va spori intensitatea.

4. Copiați natura. Încercăm să amenajăm interioarele inspirându-ne din natura, adoptând culorile pe care le vedem afară. Alegem nuanțe mai închise pentru podea, unele potrivite pentru pereți, mai mult nuanțe deschise pentru tavan. Dacă am duce mai departe analogia dintre interior și natură, atunci am putea spune că podeaua este pământul, pereții sunt copacii și munții, iar tavanul este cerul... de aici pornind sfatul de alegere a nuanțelor.

5. Stabilim un „tipar”. Pentru a alege mai ușor culorile pentru zugrăvirea pereților, privim cu atenție în jur și observăm celelalte elemente din cameră: culoarea draperiei, a tapiseriilor, a covorului, a obiectelor de artă etc. sau culorile dominante din încăperea. Alegem apoi nuanța în funcție de aceste considerente. Este mult mai ușor să procedăm așa – să ne dovedim că este și mai ieftin – decât să zugrăvim pereții într-o culoare care ne place și la final să descoperim că nu se potrivește cu nuanța mobilierului etc. Cu alte cuvinte, dacă obiectul cel mai important din cameră (un obiect de artă, tablou sau vază, de exemplu) este o combinație de roșu, negru și gri, atunci putem alege ca griul să reprezinte cei 60%, roșu – 30% și negru – 10%. Sau puteți alege ca roșu să fie culoarea dominantă, caz în care accentele decorative vor trebui să fie negre sau gri.

6. Treceți cromatic. În loc să alegem culori pentru fiecare interior în parte și să ne trezim la sfârșit că locuința arată ca o salată de culori. Cel puțin din punct de vedere coloristic, totul trebuie să aibă un numitor comun. Pentru a crea o trecere cromatică între încăperi, alegem pur și simplu culoarea pe care am folosit-o în una din camere și facem în așa fel, încât ea să se regăsească și în celelalte. De exemplu, dacă avem o canapea verde, folosim aceeași nuanță de verde pentru tapițeria scaunelor din altă cameră, abajurul unei lămpi din dormitor, covorașul de la intrare etc.

7. Contrastul. Un spațiu plin de contraste (în care este folosită lumina în combinație cu accentele decorative închise la culoare – de exemplu, o canapea de culoare roșu intens într-o cameră zugrăvită în auriu deschis) pare mai bine definit, mai liber decât unul în care sunt folosite culori din aceeași gamă. Așadar, apelați la contraste puternice dacă doriți un spațiu mai formal și utilizați nuanțe apropiate pentru a obține un efect liniștitor. Când sunt alăturate, albul și negrul dau și ele un aspect formal. Combinația de alb cu bej, de exemplu, nu este foarte contrastantă și dă un sentiment liniștitor; asemănătoare este și alăturarea de alb, negru și gri.

8. Impactul culorilor. Culorile primesc semnificații în funcție de ceea ce reprezintă ele pentru fiecare din noi. De exemplu, roșu poate reprezenta focul, albastru – cerul sau marea, galben – soarele, cafeniu și verde – copacii. Folosiți și dvs. aceste asocieri pentru a obține efecte maxime într-o încăperea, în funcție de impactul vizual pe care îl doriți. Dacă vreți o cameră care să inspire energie, viață, alegeți nuanțe de roșu și galben; dacă preferați o atmosferă liniștitoare, alegeți tonuri mai supuse, precum albastru și maroniu. Culorile și impactul lor emoțional, trebuie, desigur, să fie strâns legat de activitățile care au loc în acel spațiu. Pentru restul încăperilor, cum este baia, alegeți nuanțe mai închise, care să dea în aer liniștitor (verde, albastru, maroniu).

9. Culori de sezon. Culorile de toamnă, precum galben-muștar, tonuri de ruginiu și cafeniu vor crea o atmosferă calmă și un spațiu supus, perfect pentru odihnă. Pe de altă parte, culorile primăverii sunt pline de energie; tonurile de roz, lila și galben-șofran dau un aer proaspăt și naiv încăperii.

10. Culoare și lumină. Culoarea unei camere trebuie aleasă având în vedere și momentul din zi când este locuită. Dacă încăperea este folosită cel mai des seara, când toată lumea se întoarce de la serviciu și/sau școală etc., deci va fi văzută mai mult la lumina artificială a lămpilor, alegeți culoarea după-amiază sau la orele mai târzii ale serii. Dacă este vorba de o încăpere de zi care beneficiază din plin de lumină, alegeți culoarea dimineața sau la prânz. De asemenea, este importantă și poziția ferestrelor, pentru că direcția din care vine lumina afectează felul în care se vede culoarea. Nuanțele mai închise par și mai întunecate în camerele care au ferestrele spre nord, așa că, în aceste cazuri, e mai bine să alegeți culori mai deschise.

Efectele fiziologice și psihologice ale culorilor.

Conform unor cercetări științifice, culorile influențează starea fiziologică a organismului, procesele psihice și stările noastre afective.

Mai jos sunt prezentate principalele efecte fiziologice și psihologice ale culorilor, precum și semnificația lor psihoafectivă (Pavel Mureșan – Culoarea în viața noastră).
Efecte fiziologice și psihologice.

- Alb**
- contracția pupilei și a mușchilor globilor oculari;
 - robustețe, expansivitate, puritate, răceală, suavitate;
 - este obositor prin strălucirea datorată reflexiei totale a luminii; inocență, virtute, sobrietate, pace, împăcare, curățenie.
- Negru**
- reducerea activității metabolice; repaus;
 - introversie, depresie, neliniște, reținere;
 - impresie de adâncime, plinătate și greutate;
 - tristețe, singurătate, despărțire, doliu, sfârșit. Punere sudică.
- Violet**
- luciditate înțeleaptă, detașare totală, clarviziune, sentimentul eternității,
 - nostalgia adevărilor ultime, trăiri paranormale, stare de fuziune și unitate cu tot ce ne-înconjoară;
 - stimulează trăirile spiritual înalte, precum și simultaneitatea unor stări de optimism și nostalgie;
 - atracție și detașare, îndepărtare și apropiere, bucurie și tristețe, concret și abstract, prezența și absența, stare de atotputere, omniprezență;
 - senzație de apropiere foarte mare în spațiu, cuprinderea infinitului și a eternității în propria ființă;
 - starea că totul este în ființă și că simultan ființa este în tot ceea ce o înconjoară.
- Verde**
- liniște, buna dispoziție, relaxare, meditație;
 - echilibru, contemplare, abundența de asociații mentale de idei;
 - fantezie, culoare rece, plăcută, odihnitoare și calmă;
 - impresii intense de prospețime;
 - facilitează deconectarea nervoasă;
 - senzație de depărtare în spațiu.
- Gri**
- eleganță, respect, subordonare, subtilitate, stabilitate, înțelepciune;
 - vârsta înaintată, plictiseală, decădere, încurcătură, neutralitate; extindere urbană, emoții puternice, echilibru.

Culoarea pentru mobilier și accesorii aduce interiorului personalitate, dar excesele de culori duc la senzație de aglomerație și lipsă de rafinament. Deci, mobilierul colorat se folosește ca accent, evidențiind astfel obiectul-vedetă al camerei.

Dar ultimul scop al designului nu este neapărat acela de a crea un decor, ci, mai degrabă, o stare sufletească, o atitudine morală. Ordonarea spațiilor, echilibrarea maselor, stabilirea ritmurilor, armonizarea culorilor dau interiorului fizionomia căutată de făuritorul ei, pentru a trezi în cel ce o privește anumite stări sufletești.

BIBLIOGRAFIE

1. <http://www.csid.ro/lifestyle/psihologie-si-cariera/impactul-facebook-ului-in-viata-de-zicuzi-avantaje-si-dezavantaje-11617984/> Impactul facebook-ului asupra societății.
2. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Facebook> [Controverse](https://ro.wikipedia.org/wiki/Controverse)
3. MUREȘAN, P. „Culoarea în viața noastră”. București: Ed. Ceres, 1988.

TANGENȚIALITATEA CROMATICII ȘI A FACTORULUI DE INFLUENȚĂ ÎN FORMAREA DESIGNUL INTERIOR

*Spataru Rodica, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 747.012

Abstract

Chromatics in interior design is a totality of psychological, physiological influences. The interior with a successful design can be a good platform to contribute to the improvement and quality of the life, it is a way of attributing to the individual a mode of perception of qualitative and quantitative reality. Each colour in the interior design, colour shade, range is perceived differently. Some colours cause peace, others energy so all existing primary and complimentary colours act thus favouring certain states both psychological and physiological. The tangentially of the chromatic properties, the forms of creating new colour shades, their appearance, the ranges created with the factors of psycho-physiological influence determine knowledge, the research of these two aspects to qualitatively improve life and its aspects.

Key-words: spectrum, cromatologia, color perception, color physiology, biofilic, vernacular dimension.

Definiția designului, numită și *definiție concentrată*, îi aparține teoreticianului Stéphane Vial, care, în cartea sa „*Scurt tratat de design*”, afirmă că „*Designul este o artă de a înfrumuseța existența cotidiană prin forme și culoare*”. Studiile sale în filosofie și psihologie clinică permit (ca afirmațiile precum că arta este un mod de influență) să fie puse la baza corelației dintre designul interior și factorul de influență a acestuia. Stéphane Vial este un cercetător de design specializat în inovația digitală și în sănătatea mintală. Făcând doctoratul în filozofie la Universitatea Paris Descartes, apoi habilitatul pentru cercetarea directă (HDR) în proiectare, la Universitatea din Nîmes, în 2015, este cunoscător al influențelor de culoare în design, dat fiind faptul că la momentul actual predă teoria „design-ului și design-ului interacțiunii [12].

Stéphane Vial este unul din mulții cercetători care ne demonstrează prin cercetările sale legătura dintre domeniile filozofie, design și a formelor de influență psihologică și fiziologică la momentul de interacțiune a lor. Deducția fiind tangențialitatea dintre proprietățile cromaticii, formarea noilor nuanțe coloristice, aspectul lor, gamele create și a factorilor de influență psihofiziologică. Cercetarea acestor două aspecte este importantă pentru a îmbunătăți calitativ viața și aspectele sale. Numeroase cercetări au confirmat această legătură prin materialele publicate de cercetători în următoarele aspecte:

- Cercetări fundamentale în *psihologia artei, creației și perceperea artistică* le găsim în sursele de cercetare: R. Arnheim, R. Huyghe, E. Basin, A. Leontiev, L. Vîgotskii, L. Filimon, A. Oroveanu, N. Pârvu etc.
- *Mecanismele psihice* ale creației și perceperea artistică, dezvoltarea percepției, imaginației și a gândirii spațiale sunt elaborate de R. Arnheim, R. Avermaete, L. Bârlogeanu, R. Huyghe, I. Șușală, E. Basin, A. N. Leontiev etc.
- Cercetarea *estetică și filosofică a designului* și a principiilor de creație a fost formulată de E. Cassirer, H. Focillon, M. Heidegger, H. R. Jauss, I. Kan, C. Mihali etc.
- *Proiectarea artistică* a designului interior a fost cercetată și de autori notorii, precum B. Barhin, I. Ikonikov etc.

Cercetări în domeniul organizării cromatice ale spațiului interior sunt semnate și de A. Efimov, T. Buimistru, N. Stepanov, P. Constantin, care au adus, de asemenea, un aport considerabil la confirmarea că designul interior, prin cromatica sa și caracterul stilistic, conceptual influențează enorm persoana care se află un timp anume în acest mediu.

Fie că vorbim despre design interior sau design exterior este esențial să luăm în considerare influența pe care o are culoarea asupra spațiului și a volumelor. Culoarea poate evoca amintiri și poate crea stări, poate schimba complet o încăpere luminând-o sau întunecând-o, măbind-o sau micșorând-o. Culorile suprafețelor din interior sunt, de fapt, capacitatea acestora de a absorbi anumite unde luminoase și de a le reflecta pe celelalte. De aceea percepția culorii poate fi extrem de diferită în funcție de suportul pe care o aplicăm, de felul în care este finisat acesta, de volumetria lui și sigur de ambientul în care e plasat. De aici rezultă importanța studiului privind psihologia percepției culorilor.

Psihologia percepției culorii

Culoarea este o caracteristică subiectivă calitativă a radiației electromagnetice din gama optică, percepută de baza senzațiilor vizuale fiziologice și în funcție de o serie de factori fizici, fiziologici și psihologici. Asimilarea culorii este determinată de anumiți factori cum sunt: individualitatea persoanei, compoziția spectrală, culoarea și luminozitatea, sursele de lumină, precum și de obiectele care nu sunt luminoase.

Un flux de lumină sau o radiație electromagnetică cu aceeași compoziție spectrală va provoca senzații diferite pentru oameni diferiți datorită faptului că au caracteristici perceptivă diferite ale ochiului, iar pentru fiecare dintre ei culoarea va fi diferite [6, p. 120].

Conceptul de „culoare” are două semnificații:

1. se poate referi la senzația psihologică provocată de reflectarea luminii de la un anumit obiect,
2. sau la o caracteristică fără ambiguitate a surselor de lumină în sine.

În primul caz, vorbim despre o culoare percepută subiectiv, în funcție de mulți parametri, în al doilea – exclusiv lungimea de undă a radiației observate. Din care motiv provine deducția *fiziologie culorii*.

Fiziologia percepției culorii



Imaginea 1. Percepția designului interior prin culoare

Experimentul științific al englezului Isaac Newton a dovedit încă în 1666 că atunci când lumina pură trece printr-o prismă, ea se separă în toate culorile vizibile într-o fâșie/curcubeu numită *spectru*. El a descoperit și faptul că fiecare culoare are o *lungime de undă*. Percepția culorii este prezentă în creier atunci, când apare excitația și inhibarea celulelor sensibile la culoare (lungimea de undă) și a receptorilor retinei umane [18].



Imaginea 2 Experimentul lui Isaac Newton

Culoarea pornește odată cu percepția de către ochi a uneia sau a mai multor frecvențe sau lungimi ale unde de lumină. La oameni, această percepție provine din abilitatea ochiului de a distinge câteva, de obicei, trei analize filtrate diferit, ale aceleiași imagini. Percepția culorii este influențată de biologie, de evoluția aceluiași observator, de culorile aflate în imediata apropiere a celei percepute. Culorile sunt strâns corelate cu factorul *estetic și cel psihologic*. Cu ajutorul lor pot fi create iluzii cu privire la distanță (depărtare sau apropiere), temperatură (caldă sau rece) și pot influența asupra dispoziției generale (calmare, deconectare nervoasă etc.), cu succes folosite în designul interior. Indiferent care este scopul inițial al utilizării efectelor de iluzie, este recomandabil pentru orice interior folosirea procentuală a acestora într-un proiect. Astfel spus, culoare poate forma iluzii optice. Efectele iluziilor optice în designul interior sunt discutabile, întrunind pro și contra. Însă, însăși culoarea în designul interior are o forță de acțiune. Modul și ținta de folosire a ei naște noi ramuri ale utilității designului, în plan de influență, chiar, și medicală.



Imaginea 3 Iluzie în designul interior

Culoarea în designul interior este un instrument cu care stările psihologice sunt echilibrate printr-o metodă deja cunoscută ca cromoterapie.

Cromoterapie sau terapie color

Cromoterapia poate fi definită ca fiind tratamentul care, prin culori, stabilește echilibrul și armonia între corp, minte și emoții. Fiecare culoare are funcția terapeutică specifică și acționează asupra unei persoane sau a unui organ concret al corpului uman. Prin urmare, atunci când există o influență cromatică, se formează un impact puternic asupra acestor zone sau a persoanei în totalitate, astfel restabilind parțial ceea ce fusese blocat sau dezechilibrat în organism. Despre acest fapt vorbește studiul specialiștilor din întreaga lume.



Imaginea 4. Cromoterapia în designul interior

Influența culorilor asupra stării de spirit este demonstrată și studiată de mulți oameni de știință. Toate acestea provin din cele mai vechi timpuri, deoarece Hipocrate folosea deja unguente și balsamuri de diferite culori, iar medicul arab Avicenna, în secolul al IX-lea, a scris despre proprietățile culorii în tratamentul bolilor. Iar în secolul XX cromoterapia a început să fie utilizată pe scară largă în scop terapeutic. [2, p. 96]. Din acest moment putem afirma că nuanțele de culoare influențează direct spiritul și creierul, deoarece este deja demonstrat că fiecare culoare are vibrații care afectează starea psihică și fizică a omului. De unde rezultă că cromoterapia asigură că culorile exercită influențe emoționale asupra oamenilor, permițând generarea unei stări care facilitează vindecarea bolilor și restabilirea dezechilibrelor pe care le produc aceste boli.

În cromoterapie, fiecare culoare are un sens definit și determinat. Fiecare culoare emite vibrații caracteristice, care vin la noi diferit și produc efecte diferite. Nuanța coloristică folosită este importantă, dar, la fel, este și locul, scopul în care este utilizat. Culorile influențează în mod direct oamenii și ideea de a le folosi terapeutic este tocmai astfel, încât acestea să contribuie la echilibrul pierdut din cauza tulburărilor fizice, emoționale sau mentale. Experții diferențiază mai multe tipuri de cromoterapie, dar, practic, le putem clasifica în:

- Cromoterapie ușoară. Constă în proiectarea razelor de lumină de culoare, care se obțin prin trecerea luminii albe care trece prin filtre. Aceste filtre selectează lungimi de undă precise în franjuri vizibile, pe care ochiul le percepe drept „culori”.
- Cromoterapia moleculară folosește aceleași lungimi de undă ca și cromoterapia ușoară „colorată”, dar cele care provin din materie, și nu din lumină [6, p. 200].

Continuând cu tangențialitatea cromaticii și a factorului de influență în formarea Designul Interior, găsim un alt mod de influență a cromaticii designului interior, și anume cromatica naturală sau a naturii, care este exprimată în noul current, numit design biofilic.

Designul „biofilic”

Designul „*biofilic*” (en: Biophilic Design) este un alt aspect de influență calitativă și cantitativă în designul interior al cromaticii, al culorilor propriu-zis naturale pure. Doar că, în acest caz, cromatica fiind luată din mediul său natural cu toate aspectele de influență psihologică, fizică și fiziologică a acesteia. Designul „*biofilic*” vine în designul interior ca o metodă inovatoare pentru a concepe designul interior în care ne construim zilele, unde trăim, învățăm, lucrăm. Deoarece marea majoritate a timpului noi îl petrecem în interioare, atunci calitatea conceptuală a acestor interioare, ne-am convins de influențele la care suntem receptivi, că cromatica interioarelor devine o importanță a vieții, un instrument comod pentru a crea sau schimba anumite momente psihice și fiziologice. Designul interior în ansamblu este un element fundamental pentru bunăstarea noastră fizică și psihică, ca un raport natural cromatic și un aspect de influență al său.

Noțiunea de *design biofilic* vine din conceptul de „*biofilie*”, care constituie ideea conform căreia ființa umană are o legătură biologică cu sistemele și procesele naturale, acestea fiind importante pentru calitatea sănătății și productivitatea muncii individului. Ideea îi aparține eminentului biolog american *Edward Osborne Wilson*, fiind



Imaginea 5. Biophilic design organică/naturală

popularizată în cartea sa intitulată „*Biophilia*” (1984, Harvard University Press).

Acest termen *biofilic* este tradus ca „iubirea față de tot ceea ce este viu”, care, etimologic, derivând din grecescul *philos* – dragoste, iubire, lumină, respectiv *bios* – viață. El a fost pentru prima dată utilizat de către sociologul și psihologul german *Erich Fromm*, pentru a descrie predispoziția psihologică de a simți atracție față de tot ceea ce are viață.

În publicația „*Biophilic Design: The theory, Science and Practice of Bringing Buildings to Life*”, editorii *Stephen Kellert*, *Judith Heerwagen* și *Martin Mador* au utilizat două dimensiuni fundamentale ale designului biofilic și elemente structurante relaționate cu anumite atribute specifice acestui concept, care pot fi utilizate pe parcurs, fiind puse în practica proiectelor a designului interiorului.

1. O dimensiune fundamentală este dimensiunea *organică, sau naturalistă*. Ea presupune utilizarea în designul interior a formelor care reflectă direct, indirect sau simbolic, predispoziția omului față de natură. Experiența directă se referă la contactul cu elemente ale mediului natural, cum ar fi lumina, plantele, animalele, habitatele și ecosistemele naturale. Trebuie de remarcat că această dimensiune organică, sau naturalistă este folosită în cadrul orelor la programul de studii Designului Interior, anul III al Facultății Arte Plastice și Design, UPSC, Chișinău.
2. Altă dimensiune fundamentală a designului biofilic este bazată pe amplasament: *dimensiunea vernaculară*, în înțelesul unor peisaje construite ce sunt conectate la cultura și *ecologia unei localități sau zone geografice*. Această dimensiune înglobează ceea ce este numit „*spiritul locului*” și subliniază maniera în care clădirile și peisajele ce au un anumit înțeles pentru oameni devin parte integrantă din identitatea lor individuală și colectivă.



Imaginea 6. *Biophilic design vernaculară*

Ambele dimensiuni sunt fundamentale ale designului interior biofilic, care poate pot fi relaționate cu anumite elemente și atribute specifice:

- Caracteristici legate de mediu: culoare, apă, aer, lumina soarelui, plante, animale, materiale naturale, vederi și perspective, „înverzirea” fațadelor, geologia și peisajul natural.
- Forme geometrice și volume: motive vegetale sau animale, stâlpi de susținere arborescenți, cochilii și spirale, forme ovoidale și tubulare, arcade, modelarea elementelor de design artistic pe tipare și forme preluate din natură, biomimeticii – transpunerea în design a unor soluții preluate din natură.
- Modele și procese naturale: variabilitatea senzorială, vârstă, schimbare și patina timpului, centre de interes, elemente de scară și proporție organizate ierarhic.
- Lumină și percepția spațiului: lumină naturală, filtrată și difuză, lumină versus umbră, variabilitate și armonie spațială.
- Specificul locului: legătura geografică și istorică, ecologică, culturală cu amplasamentul, utilizarea materialelor de construcții locale.

- Relații între om și natură: conferirea abilității mediului construit de a oferi refugiu, intimitate, asigurând în același timp oportunitatea de „prospectare” a orizontului, flexibilitatea spațiului la schimbare, asigurarea confortului și securității fără izolarea excesivă față de mediul natural etc. [15].

În concluzie: cât designul „biofilic”, atât și cromatologia sunt niște instrumente necesare și utile pentru crearea momentului de influență calitativă a culorilor în organizarea designului interior. Tangențialitatea dintre cromatică și a factorilor de influență este un îndemn de a crea îmbinări de design a interioarelor, care pot fi considerate gramatici, nu doară din punct de vedere stilistic sau compozițional, dar și ca un mod de îmbunătățire calitativă/sporită a vieții.

Dex-ul cuvintelor

TANGĚNT, -Ă, tangenți, -te, adj. (Despre planuri) Care conține tangentele la toate curbele care trec printr-un punct al unei suprafețe. (Despre drepte) Care atinge o curbă într-un singur punct. sursa: DLRLC (1955-1957), adăugată de LauraGellner.

CROMOTERAPIE sf [At: DA / Pl: ~ii / E: chromothérapie] (Med.) 1. Tratament al unei afecțiuni cu ajutorul luminii colorate. 2. Tratament al unei infecții cu substanțe colorate. sursa: MDA2 (2010), adăugată de blaurb.

SPECTRU n. Fiz. spectru solar, imagine prelungită ce produce o fâșie de raze solare trecând prin o prismă de cristale colorile spectrului solar sunt: violet, indigo, albastru, verde, galben, portocaliu și roșu. sursa: Șăineanu, ed. VI (1929), adăugată de blaurb.

FĂCTOR, factori, s. m. I. 1. Element, condiție, împrejurare care determină apariția unui proces, a unei acțiuni, a unui fenomen. sursa: DEX '09 (2009) adăugată de LauraGellner.

VERNACULAR, -Ă adj. (Liv.) Care este propriu unei țări. [< fr. vernaculaire, cf. lat. vernaculus – indigen]. sursa: DN (1986) , adăugată de LauraGellner.

BIBLIOGRAFIE

1. BEATLEY, TIMOTHY. *Handbook of Biophilic City Planning & Design*. Island Press, 2016.
2. GÉRARD, EDDE. *Culorile și sănătatea - manual practic de cromoterapie*. Editura: Pro-Editura. Data apariției: August 2010, traducător: Liviana Tane, titlu original: *Les Couleurs pour votre santé: Manuel pratique de chromothérapie*.
3. HORIA C., MATEI. *Civilizatia lumii antice*. București: Ed. Eminescu, 1983.
4. JONATHAN A., HALE. *Construind idei. O introducere in teoria arhitecturii*. Colectie: Spatii Imaginate. Editie: I. Editura: Paideia. Numar volume: 1.
5. LIONELLO, VENTURI. *Cum sa intelegem pictura*. București: Ed. Meridiane, 1978.
6. MARIE-CLAIRE, ROSSIGNOL. *Puterea culorilor*. Traducere de Cristina Livia Vasilescu. Colectie: HEXAGON. Domeniu: Sănătate și fitness, Terapii alternative, La limita cunoașterii. Tip ediție: broșată, Format: 160x235, An apariție: 2010.
7. MIRCEA, LUPU. *Scoli nationale in arhitectura*. București: Ed. Tehnica, 1977.
8. NEWMAN, PETER; SODERLUND, JANA (10 December 2015). *Biophilic Architecture: a Review of the Rationale and Outcomes*. AIMS Environmental Science. 2 (4): 950–969.
9. PAUL, CONSTANTIN. *Mica enciclopedie de arhitectura arte decorative si aplicate moderne*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1977.
10. ROGER, AVERMAETE. *Despre gust si culoare*. București: Ed. Meridiane. 1971.
11. Ted, Andrews. *Cum sa te vindeci prin culoare*. Editura: Agni Mundi, Anul publicării: 2014.

Surse Web:

12. Stephane Vial, Design and digital february 2017, <https://moocdigital.paris/en/node/616> , (vizitat 20.03.2020).
13. Tamos/Blog/Teoria culorii in designul de interior , Teoria culorii in designul de interior , 15/10/2016, <https://www.tamos.ro/teoria-culorii-in-designul-de-interior.html>, (vizitat 20.03.2020).
14. Цветотерапия в интерьере, 2 October 2019.

https://zen.yandex.ru/media/yapokupayu_dom/cvetoterapiia-v-interere-5d94a24c2beb4900ac81bc8e (vizitat 25.03.2020).

15. Хромотерапия в интерьере, или правильное цветолечение в родных стенах, Читайте Подробнее На: <https://Miridei.Com/Idei-Dlya-Doma/Interior-Ideas/Hromoterapiya-V-Interere/> © Miridei.Com, (vizitat 28.04.2020).
16. Биофильный дизайн – связь с природой улучшает здоровье и благополучие, http://housesdesign.ru/articles/biofiljniy_dizayn_-_svyazj_s_prirodoy_uluchshaet_zdorovje_i_blagopoluchie-6904.html, (vizitat 17.04.2020).
17. Designul „biofilic”: arhitectura vieții, Material realizat de Mădălina Sbarcea (INCDD - Institutul Național de Cercetare-Dezvoltare Delta Dunării - Tulcea), Scris de Știință&Tehnică, - Jul 20, 2016, <https://stiintasitehnica.com/designul-biofilic-arhitectura-vietii/>, (vizitat 22.04.2020).
18. Cinci lecții despre culoare (II), septembrie 17, 2017, By Irina Dumitriu, Articole, <https://editurafrontiera.ro/cinci-lectii-despre-culoare-ii/>, (vizitat 24.04.2020).

TERASELE – SPAȚII EXTERIOARE ALE CAFENELILOR

Mirza Iulia, lector univ.,

UPS „Ion Creanga” din Chișinău

CZU: 721

Abstract

The cozy outdoor terraces and cafes offer every visitor the opportunity to spend time with family and friends, serve coffee and enjoy the wonderful weather outside. Terraces - they are called stationary constructions, raised from easily removable elements, without windows, stained glass windows and heating, which adhere to the existing cafes and restaurants. Elegance and aesthetic sense are vital in setting up a spectacular terrace.

Key-words: terraces, furniture, design, cocktail area, semi-covered terrace.

Terasele și cafenelele confortabile, amenajate în aer liber, oferă posibilitatea fiecărui vizitator să petreacă timpul alături de familie și prieteni, să servească o cafea și să admire vremea minunată de afară.

Terase – se numesc construcții staționare, înălțate din elemente ușor demontabile, fără ferestre, vitralii și încălzire, ce aderă la cafenelele și restaurantele existente. Eleganța și simțul estetic sunt vitale în amenajarea unei terase spectaculoase. Pe lângă facilitățile moderne, o terasă trebuie să creeze spațiu intim și atmosferă degajată. Pentru crearea spațiului intim, terasa are nevoie de un separator clasic (pereți separatori) sau, o metodă mai originală – ghivece cu funcție de separare.

Terasele sunt spații exterioare, ale căror grad de ocupare este puternic influențat de vremea de afară. De aceea e important, pe cât posibil, de a crea și o zonă semiacoperită, cu umbrele mari sau marchize, copertine și pergole rabatabile, cu structură metalică sau din lemn, acoperișuri transparente, care să protejeze clienții atât de ploaie și vânt, cât și de soarele puternic, care poate crea disconfort în zilele foarte călduroase de vară.



Terasă semiacoperită cu structura din lemn

Caracteristicile designului și al mobilierului

Proiectarea unei terase sau mansarde are complexitatea sa. De obicei acestea sunt spații foarte mari și deschise sau, din contra, cu forme mai ciudate, care necesită o atenție aparte. Mobilierul pentru terase este un element esențial în designul spațiului. Seturile pentru terasă, spații deschise și cafenele de vară trebuie să corespundă următoarelor cerințe:

- rezistență sporită la uzură;
- funcționalitate;
- design stilat;
- corespundere celor mai noi tendințe de modă;
- preț accesibil.

Dacă terasa este deschisă, iar mobilierul este expus diverselor schimbări climaterice, atunci se recomandă scaune și mese din polipropilen, de o calitate superioară, sau cele metalice, tratate împotriva coroziunii, HPL.



Scaune realizate din fibră de sticlă și polipropilen



Mobilă pentru terasă deschisă, din lemn, plastic, metal și polipropilen

Zona cocktailurilor

Locurile suplimentare pot deveni o problemă pentru bucătărie și bar în zilele foarte aglomerate, de aceea e bine de avut zone care să deservească pe cât posibil doar locurile de pe terasă. Un bar semiacoperit, un cuptor de pizza sau o zonă de grill pot face diferența atât pentru confortul clienților, cât și pentru designul general al spațiului, care devine astfel mult mai complet și mai animat.



Zona cocktailurilor – **bar semiacoperit**

BIBLIOGRAFIE

1. CHIN, F. *Arhitectura, spațiu, compoziția*. Moscova: Astrel, 2005.
2. ILIESCU, A. *Arhitectura peisageră*. București: Editura Ceres, 2003.
3. NICOLESCU, R. *Tehnologia activității în restaurant și bar*. București: Editura Sport-Turism, 1981.
4. SANDU, T. *Arhitectura peisageră*. București, 2010.
5. http://www.incasa.ro/Arhitectura_peisagistica_partea_1_2982_768_1.html
6. <http://www.magnolia.ro/blog/stiluri-de-gradini/#sthash.8bpIqokq.dpuf>
7. <http://www.scribub.com>

VIZIUNEA ARTISTICĂ ȘI COMUNICAREA – CREATORUL ȘI MESAJUL ARTEI SALE

*Rusu Marinela,
dr., cercetător,*

Academia Română, Filiala Iași, Institutul „Gh. Zane”

CZU: 7.011

Abstract

The present paper offers a theoretical approach to the arguments that justify that art is an efficient form of communication. Theories and experiments that scientifically support this idea are described. Also, the paper presents the importance of decoding the message of the work of art by its creator himself. Only the title or the imagery of a artwork are sometimes not enough to convey its real message, so an effective communication can sometimes be difficult. Even if an artist assumes that his work "speaks for itself", he may be surprised that many art consumers will require articulation of his creative vision. The paper analyzes the key competences for 21st century art creators – "The Four C" (Creativity, Critical Thinking, Communication and Collaboration), according to Susan Galiano's theory (2016). Every creator is under the imperative to learn how to communicate effectively. He must always be the greatest advocate for his own work, and the lack of communication skills only risks misunderstandings and missed opportunities.

Key-words: art, communication, artistic vision, artwork, creator / creativity.

Introducere

Dintotdeauna, arta a fost privită ca un mijloc al comunicării, întrucât ea reprezintă o modalitate de exprimare și experimentare a sentimentelor și ideilor și totodată, ea oferă indivizilor inspirație [2]. Creația în sine, cât și receptarea artei sunt acte sociale de o importanță considerabilă pentru oameni. Înțelegerea comunicării prin artă implică, adesea, clarificarea sensului unei rostiri sau a unui gest. Mulți cercetători au susținut că abilitatea privitorului de a

construi semnificații privind opera de artă contribuie semnificativ la definirea valorii estetice. Cultura încorporează în structurile ei, pe de o parte, diversele laturi ale creativității (atitudini, aptitudini, talente, stări afective), iar pe de altă parte, o anumită instrumentare stimulativă, de a impulsiona, comunica, încifra și descifra, simboliza și resimboliza dimensiunile vieții și ale evenimentelor și de a le încadra cu infinite nuanțe de stări afective ce se condensează în opera de artă, care cuprinde în sine o microexistență a unicității umane. Forma de percepție implicată în contactul cu opera de artă încorporează o mare cantitate de intuiție, care este altceva decât percepția obișnuită, conține o receptivitate încărcată de afectivitate, o angajare a capacităților de a găsi semnificații, decodificări de mesaje, conversii de atitudini, aspirații și sentimente, activate de emoția situațională [8]. Paradoxul operei îl reprezintă faptul că, deși este o expresie singulară a individualității, ea reflectă și o anumită generalitate socială, ceea ce o face să fie polisemică, să aibă un caracter deschis.

Abordări multidisciplinare ale comunicării și artei

Metodologiile istorice ale artei iconografiei și semioticii au oferit baze suplimentare pentru comparația dintre arta vizuală și limbaj. Abordarea iconografică are în vedere sensul subiectului, ca și cum artistul ar fi spus o poveste „scriind” cu „imagini”. Conținutul imaginii funcționează aproape ca un text care trebuie citit de către privitor; traducerea textului în imagine, prin simboluri, este adesea văzută în arta religioasă, deși tehnica a fost de asemenea folosită pentru „citirea” stilurilor ulterioare. Istoricul artei E. H. Gombrich [3] a abordat discuția despre imaginile vizuale din punctul de vedere al eficienței sale în comunicare, în comparație cu limbajul. Potrivit lui Gombrich, imaginile pot funcționa pentru a stârni, dar nu pentru a descrie sau exprima, așa cum limbajul o face. Descrierea este folosită de vorbitor pentru a informa în mod explicit ascultătorul despre experiența sa, iar limbajul devine „expresiv” atunci când informează despre starea de spirit a vorbitorului” [3, p. 138]. Gombrich a comentat că arta este ineficientă în comunicare din cauza lipsei unei traduceri directe din partea artistului pentru spectator. Astfel, în vizualizarea artelor există adesea un decalaj între mesaj și recepție. În loc să privească arta ca limbaj în comunicare, am putea privi limbajul și imaginile (adică arta sau alte tipuri de imagini) ca ambele funcționând pentru a comunica o experiență resimțită. Imagistica are o funcție similară cu metafora, în aceeași măsură ambele pot transmite tipuri de informații pe care limbajul literal sau descriptiv nu le face la fel de bine. „Limbajul vizual al metaforelor este unul despre care vorbim cu toții, conștient sau nu” [10].

Imagistica și metafora sunt ambele legate de constructele sociale și este posibil ca receptorii să extragă sensuri diferite de ceea ce a intenționat să transmită creatorul. Deducem că lipsa traducerii directe a mesajului în imagini sau cuvinte nu este o critică suficient de puternică pentru a concluziona că arta nu comunică. Pentru Dewey, operele de artă care conțin un sens devin instrumente de comunicare [1, p. 31]. Sentimentele și semnificațiile care sunt exprimate într-o operă de artă devin pentru privitor o experiență estetică, concretizată în înțelegerea a ceea ce este exprimat. Probabil, măsura în care o lucrare de artă are capacitatea de a comunica sentimentele și semnificațiile experiențelor creatorului cu mediul său, negativ sau pozitiv, este determinantul principal al unei „arte bune” [1, p. 33]. Nu este necesar ca sentimentele comunicate într-o experiență estetică să fie plăcute în sine; ceea ce este comunicat poate fi receptat ca emoții negative, întrucât conștientizarea cognitivă este cea care face ca experiența estetică să fie plăcută, chiar dacă ceea ce este comunicat este de natură mai pesimistă sau mai negativă.

Realizările artei comunică experiențele umane asemănătoare, punctând, totodată, sensul lor unic, profund. Putem înțelege acest lucru prin reacțiile noastre bazale, reflectate în operele de artă, indiferent de mediul social din care provin. De exemplu, artistul Eric Fischl a fost întrebat despre sculptura sa, „Tumbling Woman” (Fig. 1); comentariul său a fost: „Încercam să spun ceva despre felul în care ne simțim cu toții” [3]. Pe scurt, gânditorii din multe domenii au contribuit cu idei pentru înțelegerea procesului comunicării prin artă. Argumentele avansate în această lucrare sugerează faptul că există un număr larg de opinii care susțin rolul artei în comunicare.



Fig. 1. Eric Fischl, „Tumbling Woman”. In memoriam 11 septembrie, 2001.

Studii empirice de artă și comunicare

O serie de studii empirice au examinat tipul de informații care ar putea fi comunicate prin artă – de exemplu, sentimente sau emoții care ar putea fi asociate cu diferite culori sau forme, în pictură, sau cu melodii/ tonuri diferite, în muzică. În astfel de studii, efectuate în condiții de laborator, bine controlate, participanților li se prezintă diverși stimuli pe care ei trebuie să-i clasifice sau să descrie ceva despre informația comunicată de aceștia. Astfel de studii sunt importante, deoarece demonstrează empiric și oferă detalii despre capacitatea comunicativă a artei. Prin urmare, un model aleatoriu sau nesistematic al răspunsurilor ar indica faptul că este puțin credibil că are loc o comunicare prin operele de artă, în timp ce, un model non-aleatoriu /sistematic, acceptat de toți participanții, ar indica faptul că operele de artă comunică în mod viabil, cel puțin unele informații. Cele mai multe studii efectuate de-a lungul timpului au găsit, în general, relații sistematice între diferite trăsături sau caracteristici ale unei opere de artă și modul în care aceste trăsături sunt interpretate de spectatori sau ascultători. Un studiu recent este cel realizat de Haussman (1985), cu studenți de la universitatea de arte: ei au realizat desene nereprezentative, care ar capta stările emoționale precum furia, bucuria, liniștea, depresia, energia umană, feminitatea și boala, folosind „limbajul liniilor”. Un alt set de participanți au vizionat fotocopii ale imaginilor respective; ulterior, li s-a cerut să selecteze cinci imagini care au comunicat cel mai bine fiecare emoție, așezate în ordinea expresivității lor. Selecțiile și clasificările acestor imagini au arătat o coerență ridicată a receptorilor: participanții au avut succes în producerea de imagini nereprezentative, care au comunicat emoții. Pe scurt, aceste studii, care acoperă o serie de domenii și modalități, oferă dovezi empirice care susțin opinia că arta poate comunica anumite forme ale trăirilor emoționale. Astfel, arta poate fi privită ca o modalitate eficientă de comunicare.

Perspective generale privind comunicarea

Un element comun tuturor perspectivelor comunicării este faptul că acest proces implică schimburi de reprezentări. Există patru paradigme principale ale proceselor care transmit reprezentări, respectiv: codificare-decodare, abordarea unei perspective, paradigma dialogică și cea intențională. **Paradigma codificare /decodare** a fost inițiată de Shannon [5], și susține că reprezentările sunt codificate, transformate în semnale care se bazează pe semnificații (codificate), iar codurile respective sunt transmise și traduse apoi în reprezentări (decodate); codul din acest model este limbajul. Căutând să depășească limitările modelelor de codificare

/decodare, cercetătorii au propus **paradigma de abordare a unei perspective**, prin care se recunoaște faptul că mesaje diferite ar putea avea semnificații diferite pentru diferiți destinatari. Aceste modele propun ideea că o comunicare eficientă este rezultatul unui proces reciproc, în care vorbește și vorbitorul și ascultătorul, încercând să experimenteze situația din punctul de vedere al celuilalt; de aceea, comunicatorii își vor adapta mesajele la ascultătorii lor [5]. **Modelul dialogic** privește comunicarea ca un proces comun, în care vorbesc vorbitorul și ascultătorul, colaborând astfel, pentru a construi un sens comun. Aceste modele văd comunicarea ca o activitate interacțională ce conduce la împărtășirea cunoașterii și înțelegerii. Conversația apare ca element de comunicare, unde rolul limbajului este esențial, spre deosebire de formele nonverbale, precum arta vizuală – care pune o limitare serioasă din perspectiva încercării de a înțelege mesajul transmis. În cazul **paradigmei intenționale** este recunoscută intenția comunicativă. Cei implicați în discurs încearcă cea mai potrivită cale de a transmite sensuri. **Abordarea intențională** [5] acordă importanță bazelor comune sau cunoștințelor împărtășite în interpretarea declarațiilor. Acest model face evaluarea empirică a posibilității de înțelegere a mesajului. Așadar, cercetătorii din mai multe domenii au afirmat că arta are capacități comunicative și numeroase cercetări empirice au susținut această afirmație de bază.

Încrederea în sine

Orice artist își pune problema cum poate fi creația sa mai bine expusă publicului, iar mesajul ei să fie cât mai ușor înțeles de către receptorul de artă. Un punct de plecare util este acela de a concepe declarația artistului, întrucât pentru întrebările la care va fi nevoit să răspundă, va constitui un fundament al comunicării sale verbale; prin această declarație artistul vorbește despre abilitățile sale creative pentru a stârni interesul unui colecționar sau client. În acest sens, abilitățile de comunicare au un rol esențial și vor conduce la atingerea succesului. Discursul său trebuie să exprime încredere (nu aroganță), pentru a stârni, la rândul său, receptorului de artă, interesul și curiozitatea explorării. Câteva elemente importante pot fi definite în cadrul acestei abordări: **Limbajul corpului** – artistul trebuie să abandoneze imaginea unui creator emoționat, intimidat de prezența vizitatorilor. Dimpotrivă, el va aborda un limbaj corporal deschis: se va ridica în picioare și chiar se va apleca ușor, arătând că este interesat de ceea ce spune. **Privirea** – este important să urmărească ochii celorlalți, lăsând telefonul deoparte. Privirea în jos sau departe indică nesiguranță și lipsă de cunoștințe despre ceea ce se discută, sau dezinteres față de persoana cu care vorbește. Un comunicator eficient va privi persoana, sau oamenii, în ochi. **Un limbaj hotărât** – expresii evazive precum „umm” sau „aaa” vor întrerupe excesiv conversația și, cu aceste cuvinte neclare, artistul va părea destul de nepregătit. Tocmai de aceea, este necesară realizarea în prealabil (în scris sau mental) a unei scurte argumentații/prezentări/ motivații a creației expuse. **A ști să ascuți** – comunicarea eficientă înseamnă realizarea unui dialog. Monopolizarea conversației de către artist este, astfel, o greșeală. Receptorii de artă vor și ei să fie ascultați și să ia parte la conversație. Toată lumea vrea să se simtă importantă, inclusiv fanii activităților creative de orice fel și, ascultând ce au de spus, se conturează relații mai profunde, care ar putea avea și consecințe financiare benefice pentru autor. **Respectul necondiționat** – aceasta înseamnă că este necesar de a trata pe toată lumea cu aceeași amabilitate. Indiferent de subiectul conversației, artistul va arăta respect tuturor. Susan Gagliano conchide în studiul său: „Obțineți contactele cu oamenii și oferiți-le un motiv pentru a dori să vadă mai multe din ceea ce realizați... Faceți-i să își dorească să revină pentru mai mult... Și asigurați-vă, că terminați discuția prin închiderea acordului, fie că veți primi o carte de vizită sau

un număr de telefon, sau veți stabiliți o zi pentru a vă întâlni și a discuta despre munca dvs., la o cafea” [13].

Cei 4C: Creativitate, gândire critică, comunicare și colaborare în școli

Un concept complex elaborat de cercetătoarea Susan Gagliano, numit „Cei patru C”, se constituie ca un element-cheie în dezvoltarea abilităților pentru studenții secolului XXI. Acest concept este definit de elementele: *Creativitate, Gândire Critică, Comunicare și Colaborare*, inserate inevitabil în practica educativă. *Creativitatea și gândirea critică* reprezintă ansamblul atitudinilor și abilităților inerente pentru inovație, care, contrar credinței populare, pot fi învățate și puse în aplicare în orice lecție. *Comunicarea și colaborarea* sunt abilități fundamentale de viață pe care elevii le pot dobândi chiar din experiențele lor cotidiene, dezvoltându-și capacitatea de a interacționa cu ceilalți și de a se orienta spre un ideal de viață propriu. „Cei patru C” consolidează capacitatea tinerilor de a-și defini identitatea – profesional, personal, social, încurajând în același timp, activarea altor C-uri care îmbunătățesc viața: curiozitatea, încrederea, grija și cooperarea. Aceste abilități devin stimulatoare în mediul școlar.

Concluzii

Putem afirma, fără îndoială, că arta a contribuit la trezirea conștiinței și la ridicarea nivelului de integrare socială a oamenilor. Lucrări celebre de artă au problematizat teme istorice, conflicte și triumfuri, succese și dezamăgiri ale istoriei. „Jurnalul fericirii” de Steinhardt, poemul „Epigonii” de M. Eminescu, „Guernica” de Picasso, „Libertatea” de E. Delacroix sau *Columna lui Traian* de la Roma – sunt doar câteva exemple care ilustrează rolul artei în modelarea culturală și dezvoltarea conștiinței individuale și sociale. Uneori, arta a servit regimurilor politice ca un mijloc de manipulare și este, încă, asociată cu puterea, bogăția și faima. Procesul de creație și receptare a artei constituie elemente culturale esențiale în înțelegerea rolului artei în societate și a contribuției sale la evoluția conștiinței umane [7]. Psihologia și psiho-sociologia artei ne confirmă, azi, ideea că întreaga creație artistică joacă un rol important în modelarea și evoluția conștiinței umane [9]. Psihiatrul Carl Gustav Jung nota că „arta sesizează în mod intuitiv schimbările ce urmează să aibă loc în inconștientul colectiv” [4]. Relația creativă cu arhetipurile fundamentale umane poate fi comunicată prin artă, fiind, astfel, proiectate în spațiul percepției noastre.

BIBLIOGRAFIE

1. BELMAN, L. S. John Dewey's Concept of Communication. *J. of Communication*. 1977, Vol. 27, 1, p. 29–37.
2. DOLESE, MELISPSA J.; AARON KOZBELT; CURTIS HARDIN. Art as Communication: Employing Gricean Principles of Communication as a Model for Art Appreciation. In *The International Journal of the Image* 4 (3): 63-70. 2014. Common Ground Research Networks.
3. GOMBRICH, E. H. *Artă și iluzie*. București: Editura Meridiane, 1973.
4. JUNG, C. G. *Opere complete, Despre fenomenul spiritului în artă și știință*. Vol. 15. București: Ed. TREI, 2007.
5. PELOWSKI, M.; AKIBA, F. A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. In *New Ideas Psychol.* 2011, 29, 80–97.
6. HAUSSMAN, C. R. Criteria of creativity. In D. DUTTON, M. KRAUSZ (Eds.), *The concept of creativity in science and art*. M. Nijhoff, Dordrecht-Boston-Lancaster, 1985, pp. 157-186.
7. RUSU, MARINELA. Artă și personalitate – psihologia receptării creației artistice. În vol. *Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. al XXI-lea*. USARB, Bălți, 2014, pp. 163-168.
8. RUSU, MARINELA. Education through art – A means for a better development of personality. In vol. *Education, Science, Innovation*. 9-10 June, 2018, Pernik, Bulgaria, ETU, Ed. ESI', pp. 682-688.
9. ȘCHIOPU, URSULA. *Psihologia artelor*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1999.

Surse Web:

10. Coulter Watt, <http://www.art-quotes.com> (accesat la 7 aprilie, 2020).
11. Dolese Melissa J. 2014. Art as Communication: Employing Gricean Principles of Communication as a Model for Art Appreciation.-<https://www.semanticscholar.org/paper/Art-as-Communication%3A-Employing-Gricean-Principles-Dolese/009352525eb56e48e6915b1dd0f085e770cf078b> (accesat la 27 martie, 2020).
12. Dolese Melissa J. 2019. The Beauty of Interconnection, TEDxSUNYPotsdam
13. Gagliano Susan. 2019. <https://www.teacheracademy.eu/blog/developing-resilience-for-the-challenges-of-school/> (accesat la 27 martie, 2020).
14. <https://www.youtube.com/watch?v=lboxarQkAG0> (accesat la 15 martie, 2020).

ELEMENTE ATRIBUTIVE ÎN STUDIUL CERAMICII ARTISTICE

*Grati Gloria, dr., conf. univ.,
Universitatea de Vest Timișoara, România*

CZU: 738

Abstract

The study of ceramics involves not only understanding an artistic process, but also a way of life, a certain way of thinking. It therefore represents an additional link in the reconstruction of the history of our civilization and culture. The study of artistic ceramics becomes a guide that includes multiple knowledge in the field of visual arts, of contemporary artistic experiences and the symbolism of shapes, as well as of natural and socio-human sciences altogether. The study aims preliminary conditions through information and progressive exploration of laws, methods, creative procedures, mastering the grammar of shapes and visual vocabulary, being a branch of decorative arts as a specific field.

Key-words: ceramic, composition, technique, art, decorative form.

„În arta ceramicii, funcția determină forma, o generează într-un proces tehnologic mai mult sau mai puțin îndelungat, dar în psihologia percepției umane, abstragerea din funcțional a unei forme arhetipale și ignorarea sa cu bună știință, declanșează plăcerea estetică. Dincolo de un prag funcțional – cităm în opera profesorului Cornel Ailincăi – această experiență devine rodul unei investigații și cercetări metodice pentru a descoperi în profunzime relațiile dintre forme și semnificația lor intrinsecă. Este vorba de o activitate specifică în care observația și gândirea sunt angajate în examinarea formelor realității și selectarea acestora transformându-le realitatea lor fragmentară într-o unitate semnificativă” [1 p. 11].

Toate formele sau obiectele create de om, pentru a-și satisface o nevoie practică sau una estetică, suferă un proces de organizare după anumite criterii, prin care obiectul ajunge să fie investit cu o forță proprie de expresie. În general, viața noastră este caracterizată prin folosirea simultană coordonată, fiind înconjurată de forme sau obiecte pe care le asociem după o ordine prestabilită, în funcție de necesități și gust.

Delimitările dintre arta utilitară și arta înaltă sunt destul de vagi. Adeseori sunt parcurse într-o singură lucrare toate stadiile, de la simplu meșteșug până la arta genială.

Arta utilitară poate satisface scopul utilitar cât se poate de bine, îl poate însă și transcende pentru a reuși să reprezinte o anumită atitudine și semnificație. Măiestria formei – în opoziție cu simpla pricepere tehnică și virtuozitatea ei – rezultă din cerințele și impulsurile marilor impulsuri omenești. În istoria artei a fost mereu discutat scopul operelor și niciodată forma lor „nefolositoare”. Omenirea a creat dintotdeauna opere de artă, pentru că a vrut să rețină, să actualizeze, să captiveze ceva ce o bucura sau o apăsa. Este imposibil să extragi omenescul din artă.

Materia și materialele utilizate în procesul creației definește adesea poziția artistului față de raportul între universul real și cel estetic, asupra timpului ca valoare absolută, a condiției ființei, precum și asupra operei sale, în general [10, p. 86].

Obiectul artistic poate deveni simbolic prin simplul fapt al infinitelor sale dialoguri și asocieri de spații inerente, ce semnifică dincolo de participarea sa discursivă, punându-ne într-un contact intim cu propriul său magnetism. Din punct de vedere al sintaxei artistice, a asocia, a pune în relație după o ordine prestabilită este o tehnică de compoziție și, în același timp, un mod esențial al creației. Chiar dacă elementele sunt modelate realist și perfect plauzibil, fiind un act voluntar al transfigurării și al depășirii contextului vieții reale, nu transcrierea fidelă al firescului unui episod real. Comunicarea prin mijloace artistice este un act de simbolizare, iar drumul de la un mod de simbolizare extensiv, în care tehnica de exprimare se bazează pe redarea mimetică la un sistem de simbolizare intensiv – simbolul își construiește propriul său spațiu de forță. Omul valorifică permanent elementele din natură de care dispune prin încercări de organizare și relaționare a lor de așa manieră încât să obțină o totalitate coerentă care să corespundă scopurilor sale.

În geneza artei, sentimentul estetic, precum și noțiunea de frumos, era un subprodus al primelor, inițiativa aparținând abilității manuale a omului, ajutate de progresul concomitent al percepțiilor senzoriale și al legăturilor lui corticale. A trebuit ca obiectele să capete un conținut simbolic și ca sentimentul dragostei de lucru bine făcut să se aureolizeze cu o valoare magică pentru a fi dat impulsul decisiv. A avut loc o integrare, s-a format un complex tehnic-estetic-magic care apela la sentimentul magicului creator, el nu crea formele prin sine însăși, ci le atribuia transpunerii printr-o deprindere tehnică, într-o o bucurie a ochiului și a mâinii, care coexistau cu credință în eficiența magică a operelor din preistorie. Astfel, semnificația și conținutul său au o valoare preponderentă, fără să anuleze valoarea invenției formale.

Marele etnolog american Franz Boas nu neagă rolul conținutului în arta primitivă, ci o împarte în două direcții opuse: realism și simbolism. Boas afirmă că înțelegerea realistă în artă vedește o supraevaluare a elementului tehnic-formal și nu începe decât atunci când o permite tehnica: „*Acolo unde arta reprezentativă a căzut sub controlul rigid al tehnicii, este un slab prilej de dezvoltare a unui stil naturalist, iar unde tehnica este liberă, putem aștepta forme libere*” [4, p. 9].

Termenul Ceramică desemnează atât materialele specifice, precum lutul ars-argila, faianța, gresia ceramică, porțelanul, șamota, precum și un gen aparte din domeniului artei vizuale. Obiectul decorativ redus la conținutul lui material se delimitează de funcția sa utilitară și, prin exprimarea formală a artistului, prin însemnele simbolice folosite, devine un element de civilizație.

În ceramică, amprenta tehnicii trebuie să exprime personalitatea materialului. Posibilitățile de compunere a obiectului ceramic sunt infinite. Acestea se adaptează unor legi de compoziție, implicând stabilirea unui principiu sau sistem de coordonare, de punere în relație, și organizare într-o anumită ordine a elementelor compoziționale. Modalitatea de percepție hotărăște și conferă unui obiect valoare artistică. Ea depinde de gradul de educație a sensibilității individului, de cultura și aspirațiile sale, de limitele și condiționările la care este supus în decursul vieții.

Confruntarea cu materialul de lucru și tehnicile specifice își găsesc proiecția în toate categoriile de expresie vizuală și cuprinde toate mijloacele operative de construcție și expresie plastică: linii, suprafețe, volume, culori etc. Acestea se găsesc latente pretutindeni în natura care

ne înconjoară. Adaptarea lor naturală într-o lucrare plastică are loc printr-un acord relațional în lumea fizică a realității obiective. În termeni de limbaj plastic, exprimarea rezultatelor acestui acord presupune, în primul rând, stabilirea unui sistem de selecție în care percepția vizuală are rolul principal, urmat de un sistem material de transpunere în formă, bazat pe reguli de sintaxă specifice, tradiționale domeniului decorativ, și, nu în ultimul rând – de un sistem de interpretare și semnificație specifică domeniului.

Arta presupune exprimarea realității și a reflectării ei în conștiința artistului prin coduri și semne. Astfel, obiectele cu destinație utilitară și-au depășit condiția, ridicându-se la nivelul unor dovezi, aduse peste timp, de maximă realizare artistică și tehnologică a culturii din care provin. Artistul își propune să traverseze prin istorie, să cerceteze disciplinele existente, să le reinterpreteze și să le pună într-o perspectivă proprie, încercând să regăsească experiența imediată, urmărind geneza, plecând de la reprezentările primite. În evaluarea realității culturale de dată recentă se practică tot mai frecvent integrarea interdisciplinară a rezultatelor cercetărilor diverșilor specialiști.

Arta ceramică este considerată a fi una dintre primele cunoscute de om, pentru că materialele prime, necesare ei, se găsesc la suprafața pământului și au putut fi exploatate la început fără nicio ustensilă specială, chiar de omul izolat. Pământul este pretutindeni și pentru toți. Măiestria omului a avut mare rol în manufacturarea olăriei, el trebuind să prevadă ce va deveni pastă crudă, pe care o va modela atunci când avea să o supună focului, acel agent fizic atât de greu de condus și stăpânit.

Speculații pe aceasta temă, bineînțeles, sunt multiple, dar pentru că nu putem avea certitudinea adevărului, indiferent de soluții, sau presupuneri, ne-am putea limita la o analiză a formei în sine ca obiect artistic cu funcție utilitară și estetică în același timp. Când apreciem raportul dintre funcție și formă, este important să ne ferim bineînțeles să absolutizăm concepția noastră obișnuită despre utilitate. Considerațiile contextuale se mută dincolo de analiza obiectelor în sine, cum inovației figurative, de exemplu, i se poate subordona, în anumite condiții, și utilitatea acestor forme. Din forme utilitare simple au fost dezvoltate adeseori forme artistice de mare valoare. Adevăratul artist nu disprețuiește forma utilitară, reușind să-i confere adesea un sens nou, simbolic.

Cunoașterea ceramicii înseamnă nu numai înțelegerea unui proces artistic, ci și a unui mod de viață, a unei anumite mentalități. Ea constituie, astfel, o verigă în plus la reconstituirea istoriei civilizației și culturii noastre medievale. Vorbind despre olăria medievală, dar și de cea țărănească, trebuie subliniată știința meșterilor-artiști de a organiza și adapta, în raport cu funcția și destinația obiectului, mereu aceleași semne, în materiale și forme diverse.

Unitatea armonică între volum și decor este principala dovadă a simțului estetic și a bunului gust, caracteristic operelor preistorice ce vor convinge mereu umanitatea, clasificând aceste obiecte drept adevărate bijuterii de mare calitate artistică ai întregii istorii a omenirii.

Referitor la o structurare metodică de însușire a domeniului, putem găsi câteva etape principale de lucru, precum:

1. Punerea în relații armonioase a mai multor elemente într-o anumită ordine și compunerea lor într-un parametru spațial. În acest context, obiectele (formele), în sine, pot determina aria spațială a compoziției. Delimitarea spațiului compozițional se stabilește fie cu răsfrângerea sa spre interior, cu ajutorul stabilirii înălțimii ca dominantă a volumului, sau alcătuind un șir volumetric compus din îmbinarea elementelor prin încastrare sau succedarea lor

într-o logică de îmbinare armonioasă, transformat într-un element modular ce va crea un ansamblu plastic. Aici se formează implicit raportul reciproc între spațiu și obiect.

2. Executarea schițelor de proiect bazate pe documentarea la temă. Executarea formelor de lucru în tehnologia specifică, transpunerea lucrărilor în material și definitivarea obiectelor prin ardere.

3. Analiză prin analogie și contrast ale etapelor de lucru și transferarea lor în forme sau compoziții semnificative.

4. Formarea unui sistem critic de raportare și orientare la creația artistică contemporană.

Astfel, scopul unui curs în acest domeniu devine o sumă de provocări plastice și pregătește permeabilitatea de idei vizuale, care să reușească să ne emoționeze artistic, dar și să cuprindă atât valorile tradiționale, cât și cele ale civilizației în curs de desfășurare. Epoca modernă poate să conțină o sumă de valori morale și spirituale, reacția noastră a artiștilor și a viitorilor artiști la metamorfozele lumii actuale, un drum posibil pentru a nedesăvârși educația artistică. Studentul pătrunde și descoperă esența mijloacelor de exprimare în artele decorative, în speță ceramica.

Studiul ceramicii artistice, în aceste condiții, poate devini un ghid, dar el nu poate să cuprindă multiplele țesături de cunoștințe din sfera artelor vizuale, a experiențelor artistice clasice și contemporane în ale esteticii, filosofiei, hermeneuticii, a teoriei simbolurilor și chiar de management cultural artistic. Un astfel de curs face posibilă, ca obiectiv, introducerea și asimilarea studiului formelor bi- și tridimensionale, metode și mijloace operaționale cum ar fi un ansamblu al științelor naturii, bionica, fizica, geografia, geometria, matematica, psihologia percepției și semantica artelor și semnificația formelor vizuale care să creeze emoții artistice.

Așadar, cursul își propune condiții preliminare prin informare și explorare progresivă a legilor, a metodelor, a procedeelelor creative și asigurarea gramaticii formelor și a vocabularului vizual, a percepției vizuale care guvernează semnele și a tipurilor de mesaje care pot fi înscrise în această disciplină, ramură a artelor decorative, ca domeniu specific.

Revenind la forța vitală pe care o poate extrage prin influența operelor sale, artistul contemporan poate descoperi noi orizonturi culturale, mărturii ale unei sensibilități ce a aflat mijloace inedite de expresie. Astfel, nu ne aflăm în fața unei absorbții culturale de adâncime, ci asistăm la elaborarea în comun a unei noi arte și a unei noi sensibilități care se săvârșește spontan pe întinderea întregii planete, cultura adâncindu-și substanța printr-o unificare în diversitate. Elaborarea artistică presupune, astfel, o adâncire a propriei personalități prin dezvoltarea unei culturi regionale și a unei tradiții locale și naționale, în care se răsfrâng în nenumărate fațete aspectele multiforme ale artei universale [9, p. 22].

Dacă vorbim despre forța unei opere, ne gândim în același timp la forța formei și a enunțului, iar dacă vorbim de amploarea unei opere, ne referim la amploarea interioară, care nu se poate câștiga decât prin amploarea capacității formative. Una rezultă din cealaltă și se potentează reciproc [8, p. 164].

În arta ceramică, forma are întotdeauna un sens sau o semnificație care primește un număr de accepțiuni din partea privitorului. Ea are o valoare particulară care nu trebuie confundată cu atributele care i se impun. Forma are o valoare în sine, o calitate fizionomică ce poate să prezinte puternice asemănări cu cea a naturii umane, fără a se confunda cu ea. „A identifica forma cu semnul, înseamnă să admitem implicit distanța convențională între formă și fond, distincție care ne poate deruta, dacă uităm că doar conținutul fundamental al formei este un conținut formal. Nu numai că forma nu este învelișul aleatoriu al fondului, ci diversele

accepțiuni ale acestuia sunt în continuă schimbare, iar pe măsură ce vechile sensuri ale formei inițiale slăbesc, celei noi i se adaugă altele, fie cu o variație a formelor cu același sens, fie ca o variație a sensurilor cu aceeași formă” [6, pp. 10-11]. Delimitările dintre arta utilitară și arta înaltă sunt destul de vagi. Adeseori sunt parcurse într-o singură lucrare toate stadiile, de la simplu meșteșug până la arta genială.

Arta utilitară poate satisface scopul utilitar cât se poate de bine, îl poate însă și transcende, pentru a reuși să reprezinte o anumită atitudine și semnificație. Măiestria formei – în opoziție cu simpla pricepere tehnică și virtuozitatea ei – rezultă din cerințele și impulsurile marilor impulsuri omenești. În istoria artei a fost mereu discutat scopul operelor și niciodată forma lor „nefolositoare”. Omenirea a creat dintotdeauna opere de artă, pentru că a vrut să rețină, să actualizeze, să captiveze ceva ce o bucura sau o apăsa. Este imposibil să extragi omenescul din artă [8, p. 154].

„Un nou sens acordat „decorativului”, încă de la începutul veacului, înfrângerea prejudecății care scinda artele în majore și minore – au reușit să elibereze artele decorative dintr-o situație ancilară ce le-a fost atâtea secole designată, investindu-le cu o nouă demnitate și o nouă dimensiune” [5, p. 105].

BIBLIOGRAFIE

1. AILINCĂI, C. *Gramatica formelor vizuale*. Cluj-Napoca: Paralela 45, 2000.
2. ARNHEIM, R. *Arta și percepția vizuală*. București: Meridiane, 1979.
3. ARNHEIM R. *Forța centrului vizual*. București: Meridiane, 1995.
4. BOAZ, F. *Primitive Art*. New York: Dover, 1951.
5. BUȘNEAG, O. *Arta decorativă românească*. București: Meridiane, 1976.
6. FOCILLON, H. *Viața formelor și elogiul mâinii*. București: Meridiane, 1995.
7. LEROI-GOURHAN, A. *Gestul și cuvântul*. București: Meridiane, 1983.
8. LUTZELER, H. *Drumuri spre artă; ramuri ale artei*. București: Meridiane, 1986.
9. PLUTARH-ANTONIU, M. *Arta primitivă, un univers fascinant*. Editura Enciclopedică Română, 1970.
10. TITU, A. *Experimentul în arta românească după 1960*. București: Meridiane, 2003.

PARTICULARITĂȚI CONSTRUCTIVE ALE ARHITECTURII VERNACULARE DIN REPUBLICA MOLDOVA

*Malcoci Vitalie, dr., conf. univ.
Institutul Patrimoniului Cultural*

CZU:72.04:398(478)

CZU:745.51(478)

Abstract

Vernacular architecture from Republic of Moldova constitutes an exceptional artistic value of popular creation. Standing in a central place among national cultural values, it develops wider and manifests itself through new forms of realizations and organization of the peasant household ensemble. They contribute to the determination of the structural-morphological arrangement of the compositional elements of a traditional house and dividing them into typologies based on certain established criteria. The rural architectonic ensemble, together with its annexes and architectural decoration, form one of the most expressive and significant phenomena of local folk art.

Key-words: Folk architecture, decoration, construction, structure, typology.

Cele mai semnificative creații ale artei populare sunt cele realizate în lemn. În acest context, arhitectura tradițională realizată din acest material nu face excepție. Frumusețea și eleganța ei a atras atenția multor cercetători în domeniul artelor, care au pus în valoare aspectele

estetice și cele constructiv-decorative. Fiecare element din aspectul unei case țărănești este strict determinat, are formă și particularitățile sale individuale.

Discursul nostru se va axa asupra unui element de importanță majoră din aspectul unei case tradiționale, care tronează întreaga construcție și are caracteristici valoroase atât constructive, cât și estetice. Vorbim despre acoperișul casei țărănești, care are mai multe particularități distinctive, inclusiv semantice.

Acoperișul este format din șarpantă și învelitoare. În arhitectura populară, șarpanta constituie spațiul numit „podul casei”. Învelitoarea poate fi alcătuită din diferite materiale: șindrilă, țiglă, tablă etc. Ea este destinată să acopere spațiile din interior și să protejeze construcția de intemperiiile naturii.



**Fig. 1. Fronton de formă triunghiulară.
s. Chircăieștii Noi (Căușeni). Foto V. Malcoci.**



**Fig. 2. Fronton de formă triunghiulară.
or. Taraclia. Foto V. Malcoci.**

Componenta ce întregește ansamblul compozițional al acoperișului este cornișa streășinei. Este un element ce reprezintă o scândură sculptată sau traforată, așezată pe orizontală, imediat sub streășina acoperișului. De rând cu rolul decorativ pe care îl deține, cornușa are și menire funcțională, servind la îndepărtarea apelor pluviale. Deseori acest detaliu este numit de către meșterii populari „scândură lată” sau „horboțică”.

În Moldova deosebim două tipuri de acoperiș: în două ape și în patru ape. Acoperișul în două ape are două versante închise cu frontoane de formă triunghiulară. Acest tip de acoperiș este răspândit parțial în zona de centru, dar mai ales în sudul Moldovei. Muchia superioară formează coama acoperișului, pe creasta căruia uneori apar elemente decorative numite popular „ciocârlani”, nominalizați deseori în literatura de specialitate: „Acoperișul caselor vechi era foarte înalt, avea coamă scurtă, marcată de „țepe” ascuțite și de „ciocârlani” de șindrilă” [2, p. 33]. Ulterior aceste elemente au fost înlocuite de o scândură traforată, iar la extremitățile acesteia apar așa-numitele „bolduri”.



**Fig. 3. Acoperiș cu lucarne.
s. Larga (Briceni). Foto V. Malcoci.**



**Fig. 4. Acoperiș cu lucarne în semicerc.
s. Logănești (Hâncești). Foto V. Malcoci.**

Un element decorativ întrebuințat la împodobirea acoperișului în patru ape sunt piesele așezate la cele patru extremități ale acoperișului. Acestea reprezintă deseori niște forme de cap de cal, întâlnite și în ansamblul compoziției cornișei streașinei. Semnificația acestor forme decorative autorul a expus-o în monografia *Decorul în lemn din arhitectura populară moldovenească* [1, p. 36].

Deseori pe versanta acoperișului, în scopul luminării și aerisirii spațiului de sub învelitoare, apar două ferestre de mici dimensiuni, numite „lucarnă”. Asestea sunt montate simetric, în panta acoperișului dinspre fațada casei (fig. 3). La casele vechi, lucarnele erau de formă semicirculară (fig. 4). Astăzi ele se înalță deasupra acoperișului, ca elemente aparte, și sunt protejate de un mic acoperiș propriu în două ape. Lucarnele dispun de câte un fronton mic, bogat împodobit cu plăci de lemn ajurat și coronament.

Extremitățile laterale ale versantelor acoperișului în două ape dispun de câte un spațiu, numite „timpan”. La case vechi acest spațiu era acoperit cu stuf. Ulterior timpanul este încadrat de cornișe frumos profilate, sporind astfel aspectul estetic al construcției. Împreună cu cornișele ce îl mărginesc, timpanul formează un element de formă triunghiulară, numit „fronton”. Acesta poate fi clasificat în două tipuri de bază: fronton de formă triunghiulară și fronton de formă trapezoidală.

Frontonul de formă triunghiulară (fig. 2) este cel mai răspândit și se aplică doar la casele cu acoperiș în două ape. Uneori o latură a versantelor este prelungită sub un unghi oblic față de acoperiș (fig. 1). Astfel ea protejază intrarea în casă de intemperiile naturii, și apără ferestrele de razele solare, în timp de vară.

Tipul de fronton de formă trapezoidală se întâlnește mai frecvent în zona centrală și cea de nord. Extremitățile ambelor tipuri de frontoane sunt marcate de câte un element profilat. Astfel, la frontoanele triunghiulare, extremitățile laterale ale cornișelor traforate sunt prelucrate fie în formă de „coada rândunicii”, fie în formă de pasăre sau capete de cai. Pentru frontoanele de formă trapezoidală, asemenea elemente sunt folosite în număr de patru, fapt explicat prin numărul celor patru colțuri ale frontonului.

Frontoanele triunghiulare sunt încoronate cu câte un „bold”. Boldurile, în majoritatea cazurilor, reprezintă imaginea „Pomului vieții”. Dezvoltarea acestei forme plastice poate fi urmărită începând cu cele mai simple configurații, treptat evoluând la compoziții mai dezvoltate. Astfel, *Pomului vieții* poate apărea sub imaginea de flori și plante, sau sub formă de sulițe, vârful cărora se avântă spre cer.

Nu lipsește din decorul ornamental nici registrul imaginilor avimorfe. Deseori pe Pomul vieții apar păsări, figurate fie deasupra pomului, la mijlocul lui sau la rădăcină. În unele cazuri imaginea păsărilor apare în două registre, sau apar la cele două extremități ale pomului. Deseori apare și imaginea cocoșului. Uneori forma acestuia este atât de stilizată, încât este destul de dificilă exemplificarea sa.

Mai rar, *Pomul vieții* apare sub imaginea de „brăduț”. El poate fi reprezentat sub formă de ram sau pom. Mai recente sunt imaginile pomului care apare sub formă de cruce.

Deseori Pomul vieții este reprezentat în asociere cu „semnele solare”. Astfel, „discul” sau „rozeta” este reprezentată fie în vârf, la mijloc sau la rădăcina pomului. De asemenea, nu lipsește nici imaginea simbolică a soarelui sub formă de cruciuliță.



**Fig. 5. Fronton cu lucarnă.
or. Căinari.
Foto V. Malcoci.**



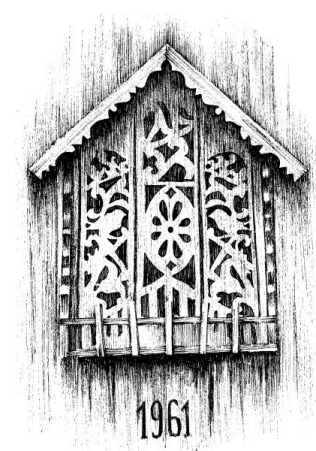
**Fig. 6. Fronton cu lucarnă.
s. Chircăieștii Noi (Căușeni).
Foto V. Malcoci.**



**Fig. 7. Fronton cu lucarnă.
or. Comrat.
Foto V. Malcoci.**

Ultima imagine ce face parte din simbolurile solare este calul. Acest animal a fost puternic mitologizat în tradiția populară românească și în simbolistica universală. În tradiția românească, acest animal deține o importantă funcție de apărare împotriva tuturor relelor. Astfel, siluetele de cai sau capete de cai sunt plasate la frontoane sau pe boldurile caselor, îndeplinindu-și funcțiile apotropaice.

Repertoriul zoomorf de pe frontoane este completat cu imagini de lei, cerbi, balauri, câine sau lup și alte animale și făpturi fantasmagorice. Toate aceste animale au locul și menirea lor, alături de imaginea *Pomului vieții*.



**Fig. 8. Lucarnă de fronton.
or. Căinari. (Cahul).
Foto V. Malcoci.**



**Fig. 9. Fronton cu lucarnă.
or. Comrat.
Foto V. Malcoci.**



**Fig. 10. Lucarnă.
s. Crihana Veche
Foto V. Malcoci.**

La rândul său, timpanul frontonului, încadrat de cornișe bogat profilate, este la fel frumos împodobit cu imagini ale Pomului vieții, figuri zoomorfe și simboluri solare. Ele sunt structurate, expuse în compoziții logice, manifestând diferite concepții și structuri mitofolclorice din cultura românească.

Un ultim element constructiv de bază al frontonului este „lucarna”. Aceasta diferă mult de lucarnele de pe acoperiș. Este încadrată în suprafața timpanului, căpătând cele mai diverse compoziții. Astfel, formele lor diferă de la găuri rotunde, în semicerc, sau în formă de glastră cu flori (fig. 5 – 7), până la compoziții dezvoltate, expuse în cercevea și iscusit traforate. Lucarnele

sunt frumos împodobite de jur împrejur cu imagini ale Pomului vieții și figuri zoomorfe (fig. 8 – 10).

Uneori partea inferioară a frontoanelor este prelucrată în tehnica traforului. Acesta formează un bogat ornament ce înfrumusețează și mai mult frontonul. Decorul de pe frontoanele în patru colțuri este mai redus. Însă și aici, meșterul popular a găsit locul portrivilor pentru așii expune elementele decorative iscusit prelucrate.

BIBLIOGRAFIE

1. MALCOCI, V. *Decorul în lemn din arhitectura populară moldovenească*. Ch.: Cartea Moldovei, 2006.
2. STOICA, G.; PETRESCU, P. *Dicționar de artă populară*. București: Enciclopedica, 1997.

ANSAMBLUL CATEDRALEI MITROPOLITANE DIN CHIȘINĂU ÎN PICTURĂ

*Procop Natalia, dr., cercetător științific coordonator,
Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”*

CZU: 75:726

Abstract

This study presents an analysis of the Ensemble of Chisinau Metropolitan Cathedral in fine arts, starting from its first appearances in engraving, mostly made by foreign artists, nonetheless the topic was also addressed by artists from the Republic of Moldova. Famous painters such as Eugenia Gamburd, Gheorghe Munteanu, Petru Jireghea, Arcadie Antoseac, Vasile Movileanu, Veaceslav Ignatenco, Leonid Popescu, Gheorghe Oprea, Liviu Hâncu, Galina Cantor-Molotov and others have painted in various techniques the panoramic landscape of the Architectural Ensemble or they have illustrated genre painting around it. Through these paintings, the artists want to emphasize once more about the Christian roots of the nation, specifically about the national identity.

Key-words: Cathedral, Belfry, Triumphal arch, architectural ensemble, painting.

Cartea de vizită a orașului Chișinău – Ansamblul Catedralei Mitropolitane este un complex arhitectonic, alcătuit din biserică, clopotniță cu 4 niveluri și Porțile Sfinte. Ideia construcției acestuia îi aparține mitropolitului Gavriil Bănulescu-Bodoni, primul ierarh al eparhiei Chișinăului și Hotinului [5, p. 236]. Construcția s-a realizat în perioada 11 mai 1830 – vara anului 1835, pe timpul succesorului său, arhiepiscopului Dumitru Sulima. Catedrala construită de Avraam I. Melnikov, arhitectul Petersburgului, profesor al Academiei Imperiale de Arte [7, p. 176], în stil neoclasic, are combinat planului bizantin cruce greacă înscrisă cu principiile renascentiste de tip central, iar ancadramentele ferestrelor bisericii și brâul continuu profilat dintre ferestrele tamburului turlei amintesc de stilul baroc [5, p. 240]. În timpul celui de-al doilea război mondial, în iunie 1941, edificiul a avut de suferit. Turla, cupola și interiorul Catedralei au fost reconstruite ulterior cu abateri de la proiectul inițial.

Edificarea Clopotniței datează cu aceeași perioadă. Aceasta este realizată în patru nivele, trei dintre care prismatice, cu latura în retragere succesivă, iar ultima, în plan circular. Clopotnița este situată pe aceeași axă cu Catedrala, la distanța de 40 m. În perioada anilor 1839–1840, în urma victoriei Rusiei asupra Turciei în război, pe axa Catedralei și a Clopotniței a fost construită Arca de Triumf, de către arhitectul Luca Zaușkevici [7, p. 239]. Unul dintre clopotele executate în Ismail, predestinate Clopotniței, era prea mare și nu putea fi introdus în interiorul edificului. Astfel, arhitectul L. Zaușkevici avea misiunea să îi acorde Arcii de Triumf și funcția utilitară. Astfel, după proiectul său a fost construită clopotnița specială, care a combinat și funcția de poartă de intrare. Construcția de forma arcului de triumf a fost amplasată la intrarea în Ansamblul arhitectonic din partea Mitropoliei. În calitate de lăcaș religios, Catedrala și-a sistat

activitatea în iulie 1961, iar Clopotnița a fost demolată în anul 1962 [5, p. 240], fiind reconstruită la sfârșitul anilor '90 a sec. XX.

În articolul de față ne-am propus să analizăm Ansamblul Catedralei Mitropolitane din Chișinău, în arta plastică. Prima referință a acestuia datează cu anul 1877, fiind vorba despre câteva gravuri publicate în „Le monde illustre” (Franța) și „The graphic” (Marea Britanie) [6, p. 101]. Compozițiile panoramice citadine ilustrează atmosfera și acțiunile din Chișinău ce au loc cu puțin timp până la începerea războiului ruso-turc. Autorul M. Ferdinandus prezintă edificiile cu împrejurimile sale: magazinul de tutun, Mitropolia, Turnul pompierilor, oamenii plimbându-se prin parc și artileria ecvestră. Compoziția dinamică și tragismul evenimentului sunt redată de artileria ecvestră galopând și corbii zburând (simbol ce evocă nenorocire, aceste deseori planează „peste câmpurile de luptă pentru a se îmbulba cu hoituri” [4, p. 365]).

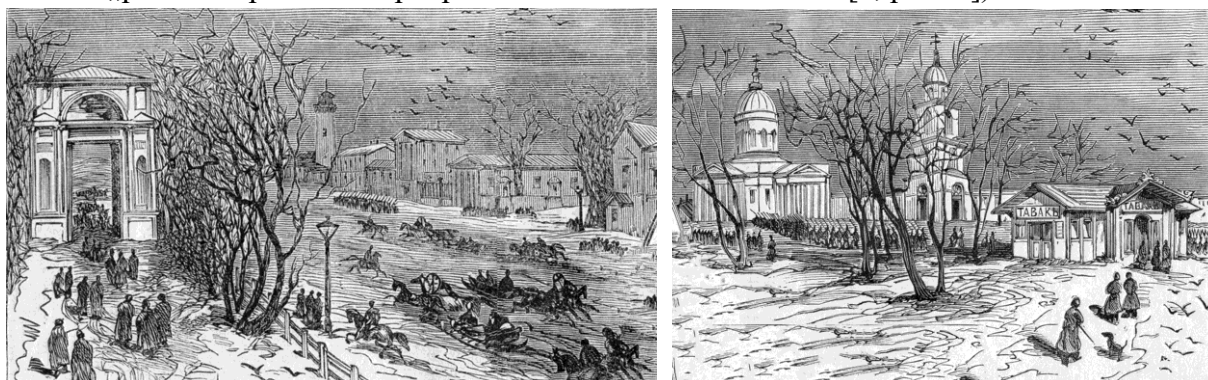
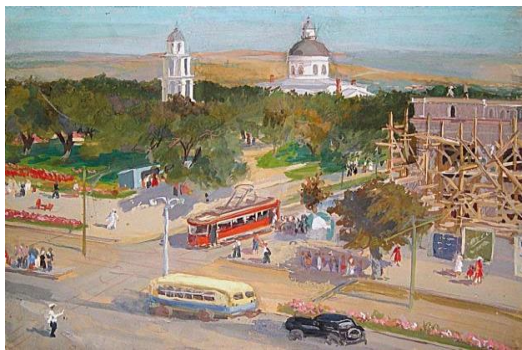


Fig. 1., Fig. 2. Chișinăul în anul 1877, cu puțin timp înainte de începerea războiului ruso-turc [6], autor M. Ferdinandus.

Peisajul urban, inclusiv cel al clădirilor de cult este o temă actuală pentru artiștii plastici din Republica Moldova. Șneer Cogan, Grigore Fiurer, Eugenia Gamburd, Mihai Grecu, Babiuc Stanislav Semion, Ion Chitoroagă, Gheorghe Munteanu, Eleonora Romanescu, Arcadie Antoseac, Anatol de la Botanica, Valentina Brâncoveanu, Ivan Stepanov, Galina Cantor-Molotov, Vasile Movileanu, Grigore Plămădeală, Boris Poleacov, Petru Severin, Ludmila Țoncev, Vasile Didic, Andrei Mudrea, Simion Moisei, Liviu Hâncu, Veaceslav Ignatenco, Mihai Mungiu, Ghenadie Jalba, Gheorge Jalbă, Petru Jireghea, Leonid Popescu, Teodor Buzu, Victor Crețu, Igor Sârbu, Ilie Leu, Anghelina Maslicova, Babiuc Stanislav, Grigore Lișița, Alexandru Alavațchi ș.a. au pictat panoramic lăcașul sfânt sau au realizat pictură de gen.

Perioadei anilor '50 ai secolului XX peisajului moldovenesc îi sunt caracteristice scene de reconstrucție a Chișinăului. Artista Eugenia Gamburd, absolventa Academiei de Artă din București (1936), după al II-lea Război mondial revine în țară, preocupându-se de subiectele „Reconstrucția Chișinăului” (1947) și „Chișinăul în construcție” (1947–1948). Războiul lasă o amprentă profundă în creația sa. Autoarea realizează case distruse, edificiile de stat rămase fără acoperișuri etc., pictate în gamă cromatică redusă.



Eugenia Gamburd, *Vedere spre Parcul Catedralei*, 1947, guașă, carton, 523×656 mm
(din ciclul *Restaurarea Chișinăului*), Muzeul Național de Artă al Moldovei.

În anul 1947 E. Gamburd pictează lucrarea din ciclul „Restaurarea Chișinăului” – „Vedere din Parcul Catedralei” (guașă, carton, 523×656 mm, MNAM). Dinamica sugerată de transportul urban și pietonii din prim-plan este echilibrată de statica și grandoarea Catedralei și Clopotniței din ultim-plan, care apare dintre copaci. Privirea panoramică reprezintă o zi a Chișinăului însorit, aflat încă în reconstrucție.

În seria de lucrări dedicate reconstrucției/construcției orașului, autoarea pune accentul pe trăirile interioare, redată prin gamă cromatică, ignorând tendința spiritului socialist manifestat în acea perioadă (entuziasmul de lucru al muncitorilor etc.). Compozițiile Eugeniei Gamburd sunt pătrunse de optimism, autoarea recurgând la culori contrastante.

Absolvent al Școlii Republicane de Arte Plastice „I. Repin” (1959–1967), Petru Jireghea, în diferite perioade ale creației sale, a pictat Ansamblul Catedralei Mitropolitane. În lucrarea „Clopotnița”, datată cu anul 1977 (ulei, pânză, 1080×800 mm, MNAM), autorul ne prezintă momentul demolării Clopotniței. Ca urmare a restricțiilor timpului, atunci când numeroase biserici au fost închise sau distruse, în noaptea de 22 spre 23 decembrie 1962 a fost aruncată în aer Clopotnița. În aceeași perioadă Catedrala a fost transformată în muzeu. Deasupra construcției care a supraviețuit, autorul a pictat cerul azurii. Tragismul și durerea „cerurilor”, dar și a întregii națiuni este redată prin cerul albastru închis și norii cu nuanțe de mov deasupra Clopotniței. Vorbind despre această lucrare, autorul menționează – „este un strigăt de durere... am fost lipsiți de credință în anii regimului totalitar comunist”. Petru Jireghea a pictat acest subiect abia peste 13 ani de la petrecerea evenimentului, prezentându-l publicului după anii 1990 [2].



Petru Jireghea, *Clopotnița*, 1977, ulei, pânză, 1080×800 mm, MNAM.

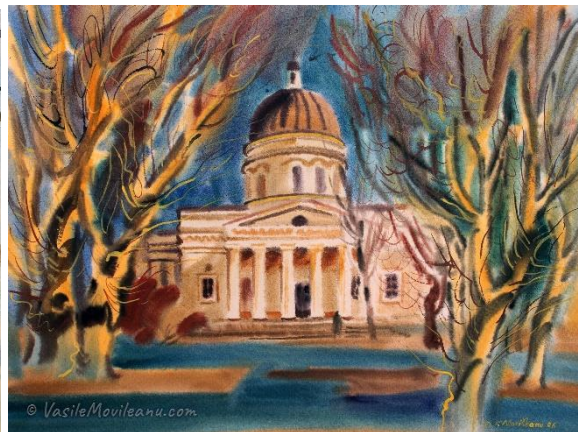
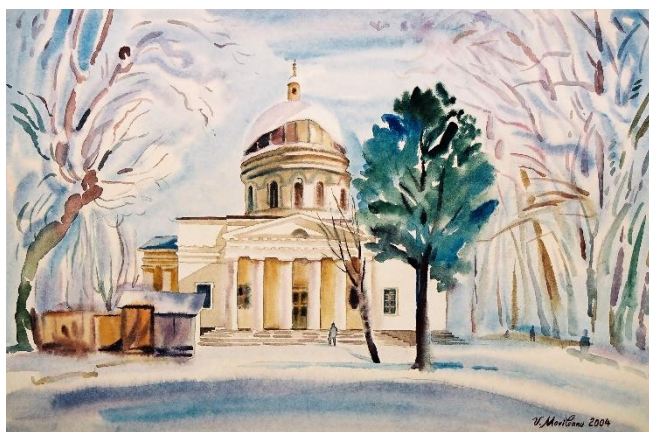
Petru Jireghea, *Chișinău, Peisaj. Paști*, 2010, ulei, PFL, 820×780 mm, colecție privată.



Artistul P. Jireghea revine la subiectul Ansamblului Catedralei Mitropolitane în anul 2010, atunci când pictează tabloul „Peisaj. Paști” (ulei, PFL, 820×780 mm), reprezentând edificiile pe diagonală de la dreapta spre stânga. Pânza dominată de alburii nuanțate oferă festivitate evenimentului creștin. Brunul contrastant este utilizat doar să accentueze arhitectura. Ca și în tabloul precedent, autorul realizează clădirile în manieră realistă.

Vasile Movileanu, absolvent al Școlii Republicane de Arte Plastice „I. Repin” (1974–1978) și al Institutului Poligrafic din Moscova (1981–1987), a pictat o serie de lucrări dedicate Chișinăului vechi, în tehnica acuarelei. Considerat unul dintre cei mai reprezentativi acuareliști din Republica Moldova, plasticianul nu a trecut cu vederea nici subiectul bisericilor Chișinăului vechi: „Sfânta Vinere”, „Sfinții Constantin și Elena” ș.a., în care a pus problematica stării zilei, atmosfera etc.

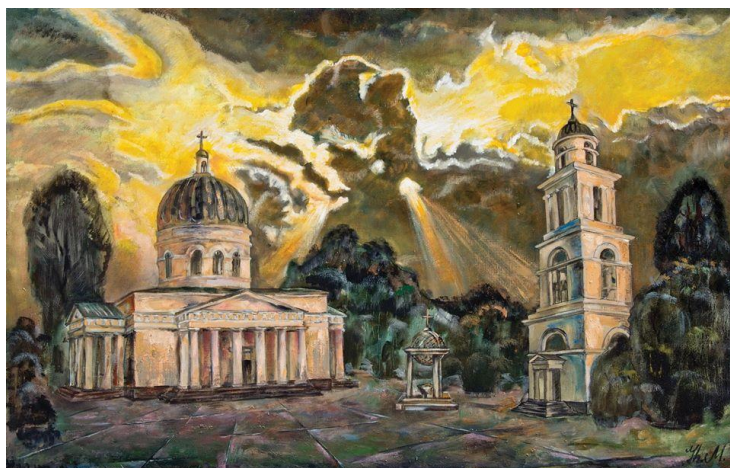
Catedralei Nașterii Domnului, V. Movileanu i-a dedicat mai mult timp. În ambele picturi realizate în tehnica acuarelei, în anii 2004 și 2006, clădirea este reprezentată frontal în diferite anotimpuri. Primul peisaj este pictat iarna, cu acoperișul bisericii înzăpezit. Razele solare și dominarea alburilor oferă stare de optimism privitorului. În al doilea tablou persistă o tensiune sugerată de dinamica expresivă a coroanei copacilor din prim-plan, susținută și cromatic de combinația de albastru și ocru. În ambele tablouri predomină grandoarea lăcașului sfânt, reprezentat în lumină, simbolizând puterea credinței și speranței. Gama contrastantă, expresivitatea formelor și sinceritatea lăuntrică sunt doar câteva trăsături ale acuarelelor maestrului.



Vasile Movileanu, *Catedrala Nașterii Domnului*. Seria *Chișinăul vechi*, 2004, 320×440 mm.

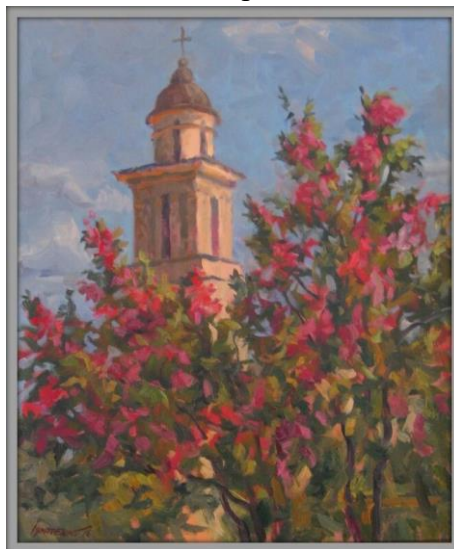
Vasile Movileanu, *Catedrala Nașterii Domnului*. Seria *Chișinăul vechi*, 2006, 320×440 mm.

Un alt artist plastic, care, la fel ca și Petru Jireghea, a reușit să redea tensiunea și tragismul evenimentelor ce au avut loc în perioada sovietică, este Gheorghe Munteanu, absolvent al Școlii de Arte Plastice „I. Repin” (1959) și al Institutului de Stat de Arte din Kiev (1970). Gh. Munteanu a practicat diferite genuri ale picturii: peisaj, natură statică, pictură de gen etc., unul dintre genurile preferate rămânând peisajul. Tablourile sale care reprezintă peisaje rurale sau urbane, realizate în manieră realistă, se caracterizează prin monumentalism. Această tendință o deprinde în cadrul specializării la instituția de învățământ superior din Ucraina. Artistul îi dedică orașului Chișinău o serie de picturi, reprezentând arhitectura și oamenii acestuia. Fiind o fire credincioasă, a pictat lucrări cu biserici urbane. În tabloul „Renaștere”, datat cu anul 2007 (ulei, pânză, 1120×1730 mm), autorul îmbină peisajul arhitectonic cu motivele vegetale pictate în contrast tonal. Statica sugerată de arhitectură și de vegetația realizată în gamă rece, contrastează cu cerul dinamic redat prin nuanțe calde. Clopotnița, reprezentată simbolic înclinată, nu cade, ci se ridică din ruine datorită puterii lui Dumnezeu [3], cerul fiind copleșit de lumină.



Gheorghe Munteanu, *Renaștere*, 2007, ulei, pânză, 1120×1730 mm.

Tematica Chișinăului a fost abordată și de pictorul Veaceslav Ignatenco, absolvent al Academiei de Arte Plastice din Minsk (1983). Pictorul a consacrat urbei o serie numeroasă de pânze. Autorul, în lucrările sale dedicate orașului vechi – străzi, parcuri, rotonda, „Biserica Mazarache”, colina Pușkin etc., pune problema stării zilei în diferite anotimpuri.



Veaceslav Ignatenco, *Oraș. Catedrală*, 2008, ulei, pânză, 800×1000 mm.

Veaceslav Ignatenco, *Clopotnița soborului*, 2016, ulei, pânză.

În lucrarea „Oraș. Catedrală” (2008, u/p, 800×1000 mm) autorul redă cu precizie elementele arhitecturale. Biserica și clopotnița sunt redată într-o manieră decorativă, totodată păstrându-se tratarea spațial volumetrică a tabloului. Edificiile de cult sunt înconjurate de căsuțe mici țărănești, atmosfera fiind similară unei primăveri într-o zonă rurală moldovenească. O abordare realistă caracterizează compoziția „Clopotnița soborului” (2016, ulei, pânză). Pictorul a surprins clădirea în același anotimp, al reînvierii naturii, Clopotnița, la fel, fiind încadrată între vegetația înflorită.

V. Ignatenco pictează și Chișinăul nocturn. Dacă în „Chișinăul de seară”, găsim peisajul panoramic cu mai multe edificii citadine, printre care și Catedrala, atunci în „Noaptea învierii”, artistul prezintă Catedrala și Clopotnița înălțate, acestea fiind centrul compozițional al lucrării. După modul de abordare a subiectului „Noaptea învierii” se apropie de pictura „Oraș. Catedrală”.



Veaceslav Ignatenco, *Chișinăul de seară*, 2010, ulei, pânză, 80×60 cm.

Veaceslav Ignatenco, *Noaptea învierii*, 2013, ulei, pânză, 60×50 cm.

O tratare originală a subiectului Catedralei Mitropolitane o are și artistul plastic Leonid Popescu, absolvent al Școlii Republicane de Arte Plastice „I. Repin” (1969–1972) și al Institutului de Arte și Industrie din Harkov, Ucraina, specialitatea grafică industrială (1974–1980). L. Popescu a acordat mult timp din creația sa picturii murale bisericești. Această amprentă o regăsim și în pictura de șevalet. În tripticul artistului sunt redată 3 lăcașe de cult importante din zona de centru a Republicii Moldova: Mănăstirea Căpriană, Catedrala Mitropolitană și Mănăstirea Curchi. Abordarea originală constă în combinarea compoziției cu reprezentarea peisajului din preajma bisericii, în partea de jos a lucrării, iar în partea superioară regăsim pictura murală ce prezintă scene biblice din interiorul lăcașului sfânt. Subiectele redată în partea centrală a tripticului dedicate Catedralei din Chișinău țin de cele trei altare închinată: lui Ștefan cel Mare, Nașterii Domnului și Adormirii Maicii Domnului. „Pictorul a încercat să combine ceea ce a creat Dumnezeu – natura, cu ceea ce e creat de om – biserica” [1]. L. Popescu a ales poziționarea celor trei edificii din cadrul Complexului Mitropolitan, pe diagonală, abordare asemănătoare cu cea a artistului plastic Petru Jireghea. Compoziția sugerează importanța creștinismului în viața lui Leonid Popescu, dar și contribuția plasticianului la restaurarea picturii murale a Catedralei la care a muncit timp de patru ani.

Orice tehnică nu ar aborda-o, artiștii plastici au reușit să readucă subiectul, să immortalizeze imaginea celor trei edificii de cult cu o însemnătate istorică în viața Chișinăului. Preocupați de valorile naționale, pictorii au ales calea de a evoca bogăția spirituală a neamului. Fiind azi cartea de vizită a orașului, Ansamblul Catedralei Mitropolitane va rămâne un simbol creștin al Chișinăului încă mulți ani înainte.



Leonid Popescu, Mănăstirile Căpriană, Curchi și Catedrala Mitropolitană „Nașterea Domnului” din Chișinău, triptic, ulei, pânză.

BIBLIOGRAFIE

1. Atelier, Leonid Popescu, expoziție „Drum printre ziduri”, Centrul Expozițional „C. Brâncuși”. Chișinău, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=L0JfgK6XfHI> (vizitat 11.04.2020).
2. BULAT, V. Clopotnița lui Petru Jireghea. În: *Contrafort*, nr. 1-2 (245-246), ianuarie-februarie 2016. <http://www.contrafort.md/numere/clopotni-lui-petru-jireghea> (vizitat 09.04.2020).
3. Calendar 2015. Gheorghe Munteanu. Chișinău, 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=jsvTLAdwK6I> (vizitat 11.04.2020).
4. CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicționar de simboluri*. Vol. 1, A-D. București: Artemis, 1995.
5. CIOCANU, S. *Orașul Chișinău: Începuturi, dezvoltare urbană, biserici (secolele XV-XIX)*. Ch.: Cartdidact, 2017.
6. GRATI, A. Ceremonii regale la Catedrală. *Dialogica. Revistă de studii culturale și literatură*. 2020, nr. 4, pp. 98-114.
7. ЧАСТИНА, А. *Архитектура Бессарабии: (первая половина XIX в.)*. Ch.: Типogr. «Garomont Studio», 2018.

MOTIVUL GUTUII ÎN CREAȚIA ARTIȘTILOR PLASTICI DIN REPUBLICA MOLDOVA

*Ciobanu Iraida, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 75.049.6(478)

Abstract

In the present article, the author analyses the static nature with quince, a traditional subject for visual artists of national art. In the Republic of Moldova, this covered topic evolves simultaneously with the periods of development of the styles and the manners of working in the oil painting genre. Each author performs differently through chromatics, style, his own compositional approach.

Key-words: artistic technique, still life, colour range, chiaroscuro, dominant colour.

Gutuiul, fiind un pom specific culturii noastre din toate timpurile, gospodarii și-l plantau în grădinile sale. Fructul era păstrat iarna pe geamuri, pentru aroma sa deosebită și culoarea care emană căldură și lumină. Printr-un imens de energie, motivul gutuii este abordat de artiștii plastici prin diverse tehnici și genuri ale artelor plastice. Pe parcursul anilor, în cadrul picturii de șevalet

se produc cele mai intense polemici conceptuale, dezbateri și transformări, începând cu Mihai Greco, Valentina Rusu-Ciobanu, Eleonora Romanescu, Elena Bontea, Vasile Cojocaru, Andrei Sârbu și influența creației acestora asupra generațiilor posterioare.

Printre numeroasele sale naturi statice din anii 50 ai secolului trecut, Mihai Greco, unul dintre cei mai remarcabili pictori moldoveni, utilizează o gamă aproape monocromă, înviorată de lumini și umbre, ce redau clarobscurul pe fondul întunecat. În această perioadă artistul pictează lucrarea *Gutuie* (1957, colecția familiei artistului), *Natură statică cu gutuie* (1958, MNAM), pictură ce denotă influența școlii hazonoviste. *Natura statică cu gutui* (1967, MNAM) pictată în altă perioadă a creației sale, este tratată într-o gamă deschisă, plină de transparentă și culori pastelate ale gutuiilor, care se evidențiază mai intens doar prin umbrele căzătoare pictate în griuri deschise.

În aceeași perioadă de timp, Valentina Rusu-Ciobanu urmează tradițiile realiste cu tentă națională. „Motivul și pătrunderea în specificul local le dau o aromă pur moldovenească. Astfel, *Natura moartă* (MNAM), cu un burlui, struguri, ciocălăi și gutuie galbene, prezintă un motiv tipic prin exelență. Deși supusă legilor clasice realiste, rezolvarea lucrării capătă accente, datorită structurii ei ritmice compoziționale și armonizării de culoare” [3, p. 3]. În anii 1968–1969 artista pictează în temperă pe carton *Compoziție cu ramură de gutui*. Într-o manieră inspirată de *fotorealism*, autoarea reprezintă, pe fundalul unui portret de fetiță, o ceașcă cu farfurie, trei peștișori roșii în dreapta-sus, un ornament din romburi, o creangă cu trei gutui cu frunze, expresiv pictate, care formează centrul compozițional al lucrării.

Prospețimea viziunii și varietatea modalităților de tratare, caracteristice operei Elenei Bontea se observă și în lucrarea *Natură statică cu gutuie*, realizată în anul 1969 într-o cheie poetică, dar tratată printr-o viziune realistă. În primul plan al unei glastre cu flori, pictorița a reprezentat patru gutui bine conturate pe un fundal gri, prezentate printr-un limbaj propriu, simplu și convingător.

Un colorit de excepție, cu o expresie maximă de lumină, are *Natura statică cu gutui* (1971, MNAM) a Anei Baranovici. Lucrarea cucerește prin simplitate și rafinament.

Eleonora Romanecu, în numeroasele sale naturi statice cu flori, pictate de-a lungul câtorva decenii, deseori pictează și gutui: *Nuanțe de galben*, *Natură statică cu dovleac*, *Crizanteme* ș.a. Naturile statice ale artistei se caracterizează prin rafinamentul cromatic, prin recuzite ce ocupă un loc precis în spațiu. Gutuia ocupă locul său de onoare în creația artistei.

Gutui din Dubăsarii Vechi (1978) este titlul acuarelei graficianului Ion Sfeclă. Gutuile, unele coapte, altele mai verzi, plasate accidental pe tot fundalul întunecat al foii, formează un joc de nuanțări al culorilor, prin umbre și lumini, prezentând virtuozitatea maiestriei autorului de a fuziona culorile. Compoziția este susținută într-un mod deosebit prin frumusețea materială a acuarelei și tonalitățile de griuri ale fundalului.

Mărirea dimensiunii obiectelor dincolo de limitele așteptărilor sunt câteva din descoperirile lui Andrei Sârbu, discipolul lui Mihai Greco, care utilizează gutuiul pe larg în operele sale: *Fructe*, *Gutui* (anii 1980–1990). În tablourile din seria *Fructe* (1995), compoziția este plasată pe registru orizontal, alcătuiind un ritm alternativ – două gutui, două pere. Compoziția frontală are o cromatică caldă, în tonalități deschise, numai verdele frunzelor se evidențiază în centrul compozițional. Formatul de dimensiuni mici, hiperbolizarea fructelor dau tabloului o senzație de sărbătoare. Andrei Sârbu are o arhitectonică specifică, inconfundabilă. Luminozitatea pe care o emană gustul dulce-amăruș al gutuiilor și melancolia autumnală se resimte în seria *Gutui*, (1993), *Fructe în câmp*, (1996), *Gutuie pentru Sebastian* (1997), *Fructe* (1998) ș.a. „Artist plastic de

factură intelectuală, colorist extrem de rafinat, Andrei Sârbu este acea personalitate din peisajul cultural basarabean care garantează trăinicia podului tras între arta maeștrilor mai vârstnici ai generației interbelice și experiențele artiștilor contemporani, formați deja în anii „restructurării gorbacioviste” [2, p. 147].



Andrei Sârbu, *Fructe și floarea soarelui*, 1999.

Eleonora Romanescu, *Natură statică cu dovleac*, 2006.

Vasile Cojocaru, grafician de profil, în perioada tardivă a creației sale, își îndreaptă efortul creator spre tehnica picturii în ulei, gen în care artistul atinge măiestrie, cultivând o pictură de factură postimpresionistă. Pasionat de gutui și floarea-soarelui, *Natură statică, Plural 1* (1998), *Natură statică cu floarea-soarelui* (2010), autorul le tratează cu o prelucrare minuțioasă a detaliilor. Artistul posedă o tehnică deosebită, pastuoasă, elaborată prin suprapunere, uneori prin zgârâiere, ce denotă un înalt profesionalism.

Natură statică. Plural 1 reprezintă trei gutui mari, bine prelucrate, în prim plan, și o vază cu flori de un colorit de o finețe deosebită. *Natură statică cu floarea soarelui*, pe lângă multitudinea de obiecte, are, în primul plan, două gutui, care deschid coloritul tabloului prin prezența sa. Vasile Cojocaru vădește o deosebită adorație pentru roadele pământului, iar prin motivele tratate de autor și tehnicile utilizate se observă rădăcinile adânci în pământul, pe care îl poetizează. „Timpul din tablourile artistului și-a oprit scurgerea, devenind o componentă atemporală, datorită măiestriei profesionale, manierei stilistice proprii, ca ceva prestabilit, asupra căroră vremea nu poate avea recurs”, menționează cercetătorul Tudor Stavilă [1, p. 9].

Naturile statice ale Ludmillei Țonceva se caracterizează prin complexitatea căutărilor profesionale exprimate prin permanentele exersări și experimentări. *Coș cu gutui* (1993), o lucrare realizată în perioada timpurie a creației sale, se deosebește prin cromatică mai sobră. Coșul plin cu fructe, câteva gutui risipite lângă coș fac optic și cromatic legătura între registrele compoziției. Tonalitățile de ocru-deschis spre oliv și siena naturală sunt pictate printr-o tehnică picturală energetică și un mod deosebit de așezare a pastei. *Ruje* (1999), *Natură statică cu mălin* (2000), *Natură moartă cu creangă de mălin* (2005), *Natură moartă cu masă roșie* (2006), *Natură statică cu gutui* (2012) sunt lucrările artistei în care gutuia a fost abordată ca accentul principal al tabloului. Ultimile lucrări menționate sunt bazate pe un contrast cald – rece trecut prin culorile primare.

Graficianul Ion Tăbârță, în seria de naturi statice realizate în acuarelă, redă prospețimea buchetelor de flori grupate în compoziții florale. Printre acestea vedem reprezentată și gutuia, care înviorează lucrările: *Flori uscate și gutui* (2000), *Flori, gutui și măr* (2004), *Flori, mere și gutuie* (2005).

Tablourile *Natură statică cu flori și gutui* (2010), *Natură statică cu creangă de gutui* (2010), *Natură statică cu nuci* (2011), *Gutui în ulcior* (2011) ale Eudochiei Zavgur dau dovadă

de o maturitate plastică specială, având un temperament artistic viu. Graficiană de profil, o bună parte a creației sale E. Zavtur o dedică picturii, în vopsele de ulei, cucerind prin pozițiile deosebite, în care crengile de gutui sunt plasate ca niște flori în ulcioare, sau se află în fundalul lucrării pictate pastuos în griuri nuanțate.

O abordare evident novatoare în reprezentarea simbolică a gutuii o atestă Vladimir Palamarciuc. Plină de simbolism, deseori întâlnim gutuia în centrul compozițional al lucrării.



Vladimir Palamarciuc, *Gutui*, 2005.

Vasile Cojocaru, *Natură statică cu floarea soarelui*, 2010.

Mihai Mungiu pictează *Natură statică cu gutui* (2007, 2008), *Natură statică cu flori și gutui* (2007), rămânând fidel spontanietății tușei de culoare.

Cu totul diferit prezintă tratarea motivului Ecaterina Ajder, în compoziția sa *Rabsodii de toamnă* (2018), utilizând o tehnică mixtă, colaj textil, ulei pe pânză.

Rezolvare cu influență cubistă prezintă Liviu Hâncu, în *Natură statică cu gutui* (2009). Bazată pe o gamă contrastantă, compoziția este compusă din cinci gutui, geometrizat plasate pe o farfurie, pe fundalul unui vas cu maci uscați și o scoarță țărănească.

Natură statică cu gutui (1998), a lui Iurie Ursatii, se deosebește prin prelucrarea minuțioasă a detaliilor în stilul trombelou-lui. Lucrările sale se caracterizează prin multitudinea de recuzite.

Pictura conceptuală *Călărași* (2009), a Nataliei Ciornaia, încearcă să ne comunice ideea dincolo de imagine, o zi autumnală de la Călărași sau o amintire, o realitate interioară a artistei.

Galbenă gutuie (2017, 2019) sunt picturile cu gutui ale pictoriței din tânăra generație, Victoria Cozmolici. Plasticiana urmărește relațiile expresive plastice, specifice ei, utilizând cuțitul de paletă.

Privită în reprezentările artiștilor ca un simbol al luminii, un reflex solar metamorfozat de pământ, motivul gutuii incită pictorii din Republica Moldova în procesul artistic, mai bine de un secol, la exerciții de armonii cromatice, îndrăznețe și spectaculoase, grație și culorii fructului, care are sentimente de bucurie solară. Creația lor este rezultatul unor demersuri intelectuale meditative, într-o metamorfoză continuă a schimbărilor stilistice din viața artistică, cu încărcătură preponderent simbolică.

BIBLIOGRAFIE

1. *Catalog. Vasile Cojocaru*. Chișinău: Arc, 2005.
2. CIOBANU, C. I. *Andrei Sârbu*. Chișinău: Arc, 2007.
3. ZEVIN, A. *Valentina Rusu-Ciobanu*. Chișinău: Cultura Moldovei, 1964.

CREAȚIA LITERARĂ A SCRITORILOR ROMÂNI ÎN VIZIUNEA ARTIȘTILOR PLASTICI DIN REPUBLICA MOLDOVA

*Ursachi Rodica., dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 75/76:821.135.1

Abstract

The artistic fields develop in a close connection with each other. The work of some writers and poets in the literary field considerably influences the creation of plastic artists. Painters, graphic artists plastically illustrate literary works and describe "visually" the content of the subject. The obtained image helps the viewer to understand the idea more clearly.

Key-words: creation, art, artist, work of art, plastic language, writher.

Pentru ca o națiune să perpetueze în timp este necesar ca ea să păstreze valorile create de strămoșii ei. Indiferent de caracterul acestor valori (spirituale, materiale), ele sunt transmise prin intermediul educației și a „învățământului”. Timp de secole reprezentanții tinerei generații a poporului nostru s-au familiarizat cu anumite valori morale și etice, prin exemplu propriu al părinților, prin intermediul operelor populare, balade, povești etc. Problema educației și a „învățământului” constituie baza pilonului pe care se axează o societate „cultă”. Și, deoarece, în societatea modernă, procesul de învățământ este pus în legătură directă cu utilizarea mijlocului fundamental în difuzarea cunoștințelor – cartea, iar aceasta, prin extensie, încorporează în sine „arta scrisului”. În articolul de față vom aborda un subiect ce ține atât de domeniul literar, cât și de cel artistico-plastic. Interesul autorului este axat pe creația marilor scriitori români – Mihai Eminescu (1850-1889), Ion Creangă (1837-1889), Vasile Alecsandri (1821-1890), pe de o parte, deoarece aceștia au pus bazele literaturii clasice românești, iar pe de alta, fiindcă anul curent (de studii) este un an jubiliar pentru toți trei. Aceste personalități prin totalitatea acțiunilor sale civice, spirituale și artistice au adus un aport considerabil în dezvoltarea literaturii românești, iar prin problematica scrierilor sale (Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu) au contribuit la internaționalizarea ei. Spre exemplu, V. Alecsandri prin activitatea literară (proză, comedii politice, balade, poezii lirice etc.), în calitate de Ambasador al României în Franța, de Ministru de externe (politician ce a luptat pentru unirea principatelor (1848) și democrație), academician român, membru fondator al Academiei Române, fondator și director al Teatrului Național din Iași (1840), a meritat titlatura de „Poet al Latinității” (a participat la concursul „Cântecul Latinității”, desfășurat în Franța, cu textul „Gintei Latine”).

M. Eminescu, de asemenea, a avut o activitate prodigioasă răsfrântă pe mai multe domenii literare conexe (poezie, publicistică, proză, dramaturgie, filosofie, eseistică ș. a.). Creația lui (17 volume), până în prezent, trezește interes și inspiră „sufletele sensibile”, îndemnând la noi creații și aspirații.

Ion Creangă, considerat unul dintre cei mai mari scriitori români, denumit și „maestrul basmelor și poveștilor”, a reînviat, prin opera sa, credințele, datinile, obiceiurile, limba, poezia, morala, filosofia poporului, pe care a transpus-o într-un limbaj „arhaic”, specific lumii de la țară. Aportul său este substanțial și prin faptul că a conceput (1867) și publicat (1871) manualul „Învățătorul copiilor”, „cu slove și buchii, învățături morale și instructive, care, pe parcursul anilor, va fi utilizat în toate școlile din Moldova” [14].

Opera celui de al treilea scriitor – Ion Creangă, deși rămâne axată pe anumite valori general-umane, este mai aproape de viziunea populară, ea fiind alimentată din seva poporului românesc. Spiritul de observație al scriitorului a adus în vizorul publicului latura „optimistă” a poporului român, redat prin intermediul scenelor pline de umor și sarcasm, dar totodată cu o alură moral-educativă.

Luând în considerație problematica propusă și totodată ținând cont de caracterul literar al creației acestor artiști și a relației iminente a operei lor cu domeniul bibliografic, ne vom raporta îndeosebi la ilustrația de carte. Opera acestor artiști are un impact considerabil și o influență edificatoare asupra tuturor cititorilor, și, în mod special, asupra oamenilor de artă din diferite domenii – literatură, teatru, cinematografie, muzică, artă plastică ș. a. – ei fiind inspirați și impulsionați spre propria creație. Cineva este frapat de universul „magic” eminescian, cineva – de proza (hazlie, dramatică) sau poezia lirică a lui V. Alecsandri, iar alții rămân copleșiți de expresia și sinceritatea poveștilor, baladelor și fabulelor lui I. Creangă.

Cu certitudine această preferință își are cauzele sale, fie ele de natură intrinsecă – predispoziția temperamentală sau sensibilitatea sufletului, atașamentul sau ancorarea psihologică a autorului în „vârsta” copilăriei, fie de natură externă – condițiile impuse de societate (tendințe, cerințe, comenzi etc.).

Încercarea artistului plastic de a ilustra ideile și simțurile transpuse de scriitor/poet impune acestuia o mare responsabilitate și necesită curaj și abilitate profesională, deoarece uneori de echivalentul plastic al operei depinde dacă cititorul (în cazul copiilor) va putea recepționa corect mesajul ideatic.

Aceiași atitudine (abordare) duală se resimte și în imaginile ilustrațiilor de carte a operei acestor mari scriitori. Varietatea lor este generată nu doar de particularitățile stilistice ale fiecărui autor, dar și de cerințele sau restricțiile impuse într-un anumit segment istoric concret în societate. Spre exemplu, viziunea plastică a unor artiști în ilustrarea operelor literare (indiferent de gen – proză, poezie etc.) este axată pe o tratare grafică, liniară (B. Nesvedov (1903-1963), I. Bogdesco (1923-2010), Gh. Vrabie (1939-2016), A. Colâbneac (n. 1943), P. Zmeev (n. 1949) ș. a.), alții înclină spre culoare (S. Zamșa (n. 1958; în povești) ș. a.) sau spre o combinație a acestora (I. Vieru (1923-1988), L. Beleaev (1921-1974), F. Hămuraru (1932-2006) ș. a.). După cum s-a menționat mai sus, percepția unei lucrări (desen, ilustrație) depinde de posibilitatea de recepționare a spectatorului în funcție de categoria de vârstă. De aceea unii autori de ilustrații de carte pentru copii țin cont de acest fapt și utilizează un limbaj plastic adecvat, bazat pe imagini cu caracter narativ și aspect decorativ, clar, în culori vii și intense (*Povestea lui Harap Alb*, *Dănilă Prepeleac*, *Capra cu teri iezi*, de I. Creangă ș. a. (I. Vieru), *Punguța cu doi bani* (1962) (I. Bogdesco), *Capra cu teri iezi*, *La scăldat*, de I. Creangă (L. Domnin (1936); cu alură a imaginii din filme cu desene animate, inspirată din activitatea de regizor la studioul Moldova-film al autorului) [11, p. 66], *Albinuța* (1979; la sfârșit sunt imagini din *Capra cu teri iezi*), *Punguța cu doi bani*, *Ursul păcălit de vulpe* (realizate în anii 2000, în tehnica graficii de computer) ș. a. (L. Sainciuc (n. 1947)) ș. a.).

Acest limbaj descriptiv și clar din punct de vedere al receptării imaginii vizuale de către copii nu a fost prezent permanent în arta cărții. Spre exemplu, în perioada interbelică și a primului deceniu postbelic se da preferință imaginii „tonale” (alb-negru) bazată pe ornamentarea sofisticată a foii, (*Basme și Povești* (1957), ale lui M. Eminescu, (B. Nesvedov; influența artei populare – broderii, gravură în lemn ș. a.), *Poveștile* lui I. Creangă (Th. Kiriacoff (1900-1958); într-o viziune decorativ-teatrală inspirată din activitatea de decorator la Teatrele Naționale din Chișinău, Iași, București) ș. a.) sau cele realizate în tradiția desenului academic în semitonuri, în metoda așa- numitului „realism socialist” (acțiune desfășurată în prim plan, perspectivă liniară și aeriană clară, stare psihologică lizibilă etc.), criticate mai târziu și numite „picturi sure”, sau arhaice (*Punguța cu doi bani*, *Fata babei și fata moșneagului*, *Stan Pățitul* (1957), *Harap Alb* (1962), de I. Creangă, (L. Grigorascenco (1924-1995)), *Balada „Miorița”*,

prelucrată de V. Alecsandri (1956), (I. Averbuh (1928-1998)), *Soacra cu trei nurori* (1956), *Amintiri din copilărie*, *Ascultându-l pe moș Bodrângă* (1953), (I. Vieru), *Amintiri din copilărie* (E. Childescu (n. 1937), realizate în anii '80) ș. a.).

Dacă, inițial, imaginea „tonală” realizată în tehnica xilogravurii (gravura pe lemn) era considerată una foarte „optimă”, deoarece imaginea ilustrată concorda „perfect” cu textul, mai târziu (1968, 1969, 1971), ulterior ameliorării condițiilor social-economice ce au contribuit la dezvoltarea și creșterea interesului pentru cărți destinate copiilor și a editării în masă a operelor clasicilor literaturii române (Mihai Eminescu, Ion Creangă, Vasile Alecsandri, Constantin Negruzzi ș. a.), limbajul plastic devine unul decorativ și convențional, lipsit de tridimensionalitate și detalizare.

Această transformare de viziune a limbajului plastic se datorează modificării de opinie a oficialilor de stat (URSS), la începutul anilor '60-'70 ai secolului XX, ce încep să propage arta tradițională în contextul expozițiilor unionale [3].

Artistul care a dat tonul acestei diferențieri în arta graficii de carte este Igor Vieru (1923-1988), care, în creația sa, a utilizat un diapazon foarte vast de modalități de expresie plastică. Plasticianul a fost foarte mult atașat de creația lui I. Creangă, probabil prin faptul că el, ca și marele scriitor, a profesat la școală, sau datorită provenienței sale rurale, care implică o înțelegere uneori intuitivă a operei acestuia. Imaginile ilustrative ale sale au devenit emblematic și reprezentative pentru școala națională de artă, I. Vieru imprimându-i graficii de carte un „colorit local” [6, p. 15]. Creația ilustrativă a lui I. Vieru este una recognoscibilă, prin „tipajul național” al personajelor, prin maniera laconică de reprezentare a formei schematice și simpliste inspirată din estetica artei naive, prin limbajul plastic sobru redus la trei culori (roșu, alb/gri, negru), delimitate prin contur vizibil (amprenta „tehnică” a xilogravurii și linogravurii), (*Călin*, *File din poveste*, de M. Eminescu ș. a.).

Același decorativism geometrizat al formelor și limbajul plastic apropiat de cel al afișului teatral se întâlnește și în creația altor artiști plastici ce abordează subiecte literare din opera acestor scriitori (*Ivan Turbincă*, de I. Creangă, (L. Beleeav), *Fata babei și fata moșneagului*, *Punguța cu doi bani* (1984), de I. Creangă, (F. Hămuraru; recurge la imagini grotești, deformate cu gesticulație dinamică, tușe expresive și motive preluate din folclorul plastic), *Punguța cu doi bani* (I. Bogdesco; prima ilustrație realizată conform designului de carte. Autorul a ilustrat cartea integral de mână – imaginea, textul scris cu peniță cu vârful lat și litera majusculă („inițială”) de culoare roșie (aidoma miniaturilor bisericesti) ș. a.). Maniera de lucru a lui I. Bogdesco este una variată – grafic-liniară, grafic-tonală, dar destul de expresivă, el limitându-se la ilustrarea câtorva opere literare clasice, din cauza necunoașterii limbii române și a incapacității de a descoperi subtilitatea poeziei eminesciene (*Punguța cu doi bani*, *Balada „Miorița” și Meșterul Manole*” (1986), prelucrate de V. Alecsandri).

Opera poetică a lui M. Eminescu și V. Alecsandri este tratată de artiștii plastici autohtoni prin prisma unei viziuni lirice, romantice, deseori în tehnica acuarelei semitransparente, guașei, în nuanțe suave (în funcție de subiect și mesaj ideatic), deși se întâlnesc și imagini grafice în linii de filigran, ce conferă încărcătură filosofică piesei (*Concertul în luncă*, de V. Alecsandri, (G. Dimitriu (1916-1999), *Poezii* (1965; 34 ilustrații), *Revedere* (1972), *Freamăt de codru* (1972), *Împărat și proletar* (1978; 7 ilustrații, guaș, tuș, peniță), *Călin* (1977), *Epigonii* (1964), (I. Vieru), *Luceafărul* (1974), *Poezie populară* (1970; 13 planșe), *Călin Nebunul* (2 planșe), *Codrule*, *Măria Ta*, *Fiind băiet păduri cutreieram*, nuvela „*Sărmanul Dionis*” (1980; 11 planșe în guașă și acuarelă), de M. Eminescu, *balada*

„Miorița” ș. a. (Gh. Vrabie) ș. a.). În asemenea lucrări, artiștii plastici recurg la disproporționarea, alungirea voită a figurilor, amplasate (după caz) în decoruri de castel, sau alte imagini peisagistice dintr-o lume fantasmagorică, dar totodată recognoscibilă (figuri ce plutesc în spații fără câmp în cadrul foii (sugestia infinitului spațiului cosmic) sau într-o rețea de linii dinamice, aparent haotice, ce conferă impuls și tensiune vibrantă imaginii) (Ilustrații la versurile lui M. Eminescu și V. Alecsandri (V. Coroban, n. 1965), *Împărat și proletar* (1990), *Lupoanca* (1992, cu referință la *Scrisoarea III* de M. Eminescu), autor S. Zamșa), *Miorița, Poeziile lui M. Eminescu* (G. Vrabie), *Miorița, Meșterul Manole, La cireșe* (1990; 2002) din seria „Amintiri din copilărie” (E. Zavtur, (1953-2015) ș. a.). Astfel, aceste ilustrații implică receptorului o contemplare și nu o viziune a imaginii, o redescoperire și o „sesizare” a unor sentimente abia perceptibile din text.

Opera și personalitatea acestor trei literați este reflectată și în alte lucrări plastice ce nu țin nemijlocit de domeniul cărții – în sculptură, pictură, arte decorative etc. Astfel este lucrarea grafică (linogravură color) a lui A. David (1935-1984), *Arborele Eminescu* (1966), redat în trei variante și modalități de tratare (pictură în ulei, guașă, proiect de pictură monumentală/mozaic), fiecare de dimensiuni diferite, și care a devenit simbol unic al poetului, ce exprimă destinul zbuciumat al geniului creator.

O rezonanță spirituală și emoțională a creației lui M. Eminescu se resimte și în creația lui I. Daghi. El, pe parcursul mai multor ani, a realizat o serie de tablouri dedicate operei lui M. Eminescu, expuse anul curent în Expoziția „Eminesciana plastică”, cu genericul „Natură, dragoste și flori” (desfășurată în sala expozițională a UAP „C. Brâncuși”), și care cuprinde lucrări picturale ce reflectă universul eminescian – dragostea, aspirația și creația poetului. În categoria operelor cu referire la personalitatea acestor artiști se întâlnesc foarte multe busturi, statui sculpturale expuse în locuri publice („Aleea Clasicilor”, scuar, în fața bibliotecii Naționale ș.a.m.d. (*M. Eminescu*, autor L. Dubinovschii, *M. Eminescu*, autor T. Cataraga, *V. Alecsandri*, autor I. Zderciuc ș. a.), portrete și lucrări artistice în pictura de șevalet (*Portretul lui I. Creangă* (1969), *I. Creangă ascultând un țăran moldovean* (1948-1949), *Amintiri din copilărie* (1952-1953), *Meșterul Manole* (1981), de I. Vieru ș. a.).

Imagini preluate din opera lor se regăseau în perioada sovietică în decorul unor localuri publice (cafeneaua „Guguță” din Chișinău), pe calendare, timbre, plachete de țigări, produse de patiserie etc. (*Arborele Eminescu*, de A. David), care, nu întotdeauna, sunt considerate „avantajoase”, ele denaturând conținutul și profanând valoarea esenței originale.

Structura complexă a operei celor trei literați români, fondatorii literaturii clasice naționale, ce încorporează în sine diverse genuri conexe („arta literei”, publicistică, dramaturgie, învățământ etc.) își regăsește amprenta în imaginile vizuale create de diverși artiști plastici din spațiul român-basarabean. Contribuția acestora are menirea nu doar să dezvăluie „vizual” expresia gândului și ideilor expuse de scriitor, dar și de a lărgi posibilitățile de „comunicare” și de „pătrundere” a receptorului (îndeosebi din tânăra generație) în circuitul valorilor culturale ale poporului românesc.

BIBLIOGRAFIE

1. BRIGALDA, E. *Igor Vieru*. Chișinău: Arc, 2004.
2. CRAVCENCO, V. Edițiile ilustrate ale operei literare a lui Grigore Vieru. În: *Arta 2014*. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul Artelor, pp. 149-158.
3. ROCACIUC, V. Grafica moldovenească în perioada postbelică. În: *Arta 2010*. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul artelor, pp. 89-98.
4. ROCACIUC, V. Grafica de carte în creația plasticianului Gheorghe Vrabie. În: *Arta 2014*. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul artelor, pp. 137-148.

5. STĂVILĂ, T. *Theodor Kiriacoff*. Chișinău: Arc, 2006.
6. VRABIE, GH. Arta graficii de carte pentru copii. În: *Arta 1998*. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul Artelor, pp. 10-15.
7. VRABIE, GH. Arta graficii de carte din Republicii Moldova din a doua jumătate a secolului XX. În: *Arta 2003*. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul Artelor, pp. 65-68.
8. VRABIE, GH. Arta graficii de carte în creația lui Igor Vieru. În: *Arta 2001*. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul Artelor, pp. 78-83.
9. БОБЕРНАГА, С. *Игор Вьеру*. Кишинэу: Литература артистикэ, 1982.
10. Голцов, Д. *Леонид Григорашенко*. Кишинэу: Литература артистикэ, 1981, 86 p.
11. *Графика де карте молдовеняскэ*. Алк. Р. АКУЛОВА. Кишинэу: Литература артистикэ, 1986.
12. ГОЛЬЦОВ, Д. *Графики Советской Молдавии*. Москва: Советский художник, 1981.
13. ПЕТРАШИШИНА, Р. П.; ГОЛЬЦОВ, Д. *Леонид Павлович Григорашенко*. Каталог выставки. Кишинев: Тимпул, 1986.
14. https://sputnik.md/moldova_romania_culture/20160301/4995508.html

SCULPTORII VALENTIN VÂRTOSU ȘI GRIGORE SULTAN ÎN ATELIERUL LUI LAZĂR DUBINOVSKI. DEPRINDERI ÎN DOMENIUL PORTRETULUI SCULPTURAL

*Brigalda Eleonora, dr., prof. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Marian Ana, dr.
Institutul Patrimoniului Cultural*

CZU: 730(478)

Abstract

Lazar Dubinovsky, who will be 110 this year, was not only a sculptor with deep knowledge, but also a good conductor in the art world for the young generation. Talented young sculptors, including Grigory Sultan and Valentin Vyrtoșu, made their first confident steps in the field of sculptural portraiture in the workshop of Lazar Dubinovsky. Both sculptors took over some secrets of craftsmanship from the maestro Lazar Dubinovsky in a realistic approach to the portrait. They got a solid theoretical and practical foundation, on the base of which, they began to work in a variety of ways, realizing their artistic aspirations.

Key-words: sculptor, sculptural portrait, drawing, shaping a shape, artist plastic.

Lazăr Dubinovski, a cărui 110 ani de la naștere sărbătorim în anul curent, a fost nu numai un sculptor dotat cu calități profesionale excepționale, dar și un îndrumător în lumea artelor plastice pentru generația în devenire. Înzestrați cu har de la Dumnezeu, tinerii sculptori, printre care Grigore Sultan și Valentin Vârtosu, au făcut în atelierul lui Lazăr Dubinovski primii pași fermi în domeniul portretului sculptural.

Încă din copilărie, pentru viitorul sculptor Grigore Sultan (n. 1958, satul Sucleia, azi în mun. Tiraspol), erau un miracol desenul și modelarea, mijloace prin care el încerca să atingă asemănarea cu prototipul viu. Chiar din clasele primare el demonstrează aptitudini neordinare pentru desen. Odată, desenând de pe o reproducere a sculpturii romane *Copil cu gânsac*, el a reprodus fidel conturul, lumina, umbra, impresionând comisia de pedagogi: părea incredibil ca la o vârstă atât de fragedă să fie percepute caracteristicile formelor pe care le însușesc cu greu adolescenții. Totuși, sculptorul nu a avut parte de studii de profil decât, abia în clasa a X-a, când învață la Tiraspol, la Școala de arte pentru copii, *Aleksandr Foinițki*. Urmează studiile la Școala tehnică nr. 1 din Chișinău, unde i-a predat Mihail Tihonciuc. Profilul acestei școli era pregătirea specialiștilor pentru incrustație la fabrici de suvenire, care erau pe atunci în vogă. Cu greu, însă, a reușit să treacă de la specialitatea de meșter al furniturii la cea de artist plastic-incrustator, pe care o considera mai apropiată spiritului său creator.

Grigore Sultan rămâne fascinat de lucrarea *Cap de moldoveancă* (1947, lemn), a Claudiei Cobizev, pe care a remarcat-o în cadrul unei expoziții de la Catedrala din Chișinău. De altfel, și la intrarea în satul său de baștină, Sucleia, se afla un relief decorativ cu trei figuri de moldoveni, lucrat de sculptorița Claudia Cobizev.

Aproape un an și jumătate, în anii '70, el a studiat în atelierul lui Lazăr Dubinovschi [1, p. 29], printre primele sale lucrări fiind o copie micșorată în ghips, a portretului lui Arcadii Raikin (bronz), care aparținea mâinii profesorului său. De asemenea, în atelierul cunoscutului sculptor, a lucrat portretul străbunicii: capul denotă un realism covârșitor, corpul realizat în stilul lui Henry Moore, cu perforații, lucrare pe care maestrul-mentor a interpretat-o vizual drept tăiată în două, remarcând totuși predilecția tânărului sculptor pentru portret. O ultimă întâlnire a lui Grigore Sultan cu Lazăr Dubinovschi a avut loc la Odesa, unde acesta a expus, în anul 1981, *Portretul lui Corneliu Baba*.

În anii '80, Grigore Sultan își face studiile la Universitatea Pedagogică de Stat *K. D. Ușinski*, din Odesa, facultatea de arte plastice, avându-l ca profesor pe V. A. Ghegamean, un profesionist de excepție, care, promovând valorile nobleței, le-a altoit studenților principii de înaltă moralitate. Grigore Sultan păstrează și astăzi desenele în cărbune, având-o drept model pe soția profesorului Ghegamean, lucrat pe suprafețe, în spiritul școlii lui Pavel P. Cisteakov – un maestru al genului portretistic. El își amintește cum, sub „bagheta” profesorului, a realizat o serie de desene-studii, în care pornea de la axe, contur, urmând redarea scheletului, acoperirea lui cu mușchi, redarea efectelor de suprafață ale pielii. Tânărul sculptor face și un Gudon – un portret statuar în stilul cunoscutului sculptor francez Jean-Antoine Houdon, studiind cu atenție anatomia corpului, a feței. De asemenea, în anii de studii, la biblioteca din Odesa, citește lucrări de Sigmund Freud și Cesare Lombroso, care îi largesc accepția portretului cu caracteristicile lui fiziognomice și psihologice. Absolut întâmplător, la o librărie din Odesa, intră în posesia unei cărți despre sculptorul Constantin Brâncuși, care îl cucerește prin faptul că „a izbăvit forma de caracteristici anatomice, păstrând forma întinsă, încordată, pură”. De atunci, deși lucra în manieră realistă, îl tenta sinteza, experimentul. De asemenea, importantă pentru el a fost cunoașterea creației lui Henry Moore și a lui Alberto Giacometti, a sculptorilor români Nică Petre și George Apostu.

Valentin Vârtosu (n. 1962, s. Slobozia-Cremene, r. Soroca) studiază, și el, în atelierul cunoscutului sculptor din Moldova, Lazăr Dubinovschi, de la care deprinde tendința de a trata formele în toată integritatea și sonoritatea lor. De altfel, profesorul său activase în perioada realismului socialist, și școala, pe care i-a putut-o oferi tânărului Valentin Vârtosu, a fost una ancorată în redarea realistă [2, p. 89], deși Lazăr Dubinovschi a fost deschis pentru interpretări cu puternice accente de impresionism și de modernism timpuriu. Cu toate că Valentin Vârtosu face mai multe încercări de a aplica în diverse instituții de profil din țară și de peste hotarele ei, rămâne a fi un autodidact și un explorator independent și cutezător în domeniul sculpturii.

Primul „portret” lucrat de Valentin Vârtosu a fost un sfînx, creat sub îndrumarea maestrului Lazăr Dubinovschi, care i-a lămurit cum să facă o carcasă și o copie. Această sarcină a îndeplinit-o cu brio: sfînxul prezenta o copie, în plastica formelor mici, a sfînxului egiptean, lucrată în ghips, după cum presupunea autorul – pentru studii în atelier. Valentin Vârtosu a studiat inițial la Colegiul de construcții din Chișinău, avându-l ca profesor de desen pe Ivan Cavarnalî, cu care, la un moment dat, a venit în atelierul lui Lazăr Dubinovschi, în timp ce acesta lucra pasionat la un monument al lui Lenin, în lut verde. Impresia pe care a produs-o această sculptură monumentală și modalitatea de modelare a volumelor l-a dominat îndelung pe viitorul

sculptor. La acestea s-a adăugat și atmosfera excepțională din atelierul lui Lazăr Dubinovschi. Aici Valentin Vârtosu i-a cunoscut pe tinerii sculptori: Serghei Dubinovschi, Valeriu Moșcov, Valeriu Rotari ș.a. Anii 1980-1981 au constituit, de fapt, perioada de apogeu a creației maestrului Lazăr Dubinovschi, care a fost mentorul-model pentru tânărul Valentin Vârtosu, care, fiind student la anul IV al Colegiului de construcții, se dedică totalmente sculpturii. Entuziasmat și copleșit de această artă, purta cu evlavie în geantă sculele de lucrat marmură și i se părea că toată lumea e deschisă pasiunii sale.

Grigore Sultan a deprins secretele măiestriei de la Lazăr Dubinovschi și în ultimii ani el lucrează mult asupra portretului, preferând formele preponderent realiste. Având o școală academică, sculptorul creează portretul pornind de la cutia craniană, pe care modelează cu grijă efigia, păstrând obligatoriu asemănarea cu personajul reprezentat. Diversele tehnici de modelare și turnare pe care le aplică îi permit să creeze chipuri autentice de contemporani. Astfel, acum este aproape finalizat portretul *Petru Jereghi* (2016, plastilină), în care protagonistul e reprezentat cu privirea lăsată în jos, autorul urmărind să redea cu minuțiozitate fiecă caracteristică exterioară, pielea, pieptănătura, dar, în același rând, și dispoziția, mimica. Cu toate acestea, sculptorul nu alunecă spre naturalism, deși păstrează cerințele esențiale ale acestuia.

Chipul din portretul *Mașa Serbinov* (2014, bronz, marmură) păstrează forma și impresia generală produsă de protagonistă, trăsăturile ei surprinse cu exactitate fiind delicate, expresive, și accentuate de jocul de lumini, care se reflectă de la suprafața lucrată în bronz. Privită din profil, lucrarea produce noi impresii, relevând aspectul portretizatei: conturul feței, linia gâtului, urechea mică.

La prima vedere, chipul din lucrarea *Lidia Mudrac* (2014, bronz, fără postament), prin linia conturului, produce impresia unei doamne din înalta societate, la acest efect contribuind și portul ei. Fața modelată cu asemănare covârșitoare cu pictorița Lidia Mudrac păstrează o alură de mister și sugerează astfel firea romantică, artistică a protagonistei.

Portretul *Victor Vieru* (2013, bronz, marmură), prin trăsăturile surprinse cu exactitate ale protagonistului, se apropie de realizările lui Lazăr Dubinovschi, de la care Grigore Sultan a deprins cunoștințe temeinice de redare anatomică corectă în portret. De asemenea, pe autor îl caracterizează și surprinderea exactă a trăirilor lăuntrice, indispensabile unui portret de înaltă ținută.

În palmaresul reușitelor lui Grigore Sultan se înscrie și un portret-compoziție, cu denumirea *Somn* (1998, bronz, granit), care face parte dintr-o serie de sculpturi prezentate în cadrul unei expoziții din Elveția, lucrările sale fiind achiziționate cu brio. Compoziția *Somn* este o reprezentare mai mult alegorică, fără elemente realiste, de fapt, o imagine generalizată, stilizată, cu o ținută mai mult încifrată și metaforică, dar și ancestrală, pierdută în timp, dar concretă în spațiu.

Lucrarea *Sandu Aristin Cupcea* (2016, plastilină) este o realizare recentă a sculptorului, actorul oferindu-se să pozeze sculptorului pentru un portret. Efigia actorului, cu fața brăzdată de cute, cu privirea absentă, a fost surprinsă de autor, care modelează chipul minuțios, dar fără a glisa spre o redare naturalistă. Or, este o compoziție de un realism cu rădăcini în studiul academic.

Aspirația spre forma de sinteză, spre o generalizare, amintind purismul brâncușian, poate fi observată în lucrarea cu titlul sugestiv *Muza* (2013, bronz). Privirea muzei, ascunsă de spectator, chipul liric și lapidar ca limbaj de expresie, conturează această imagine mai mult idealizată și romantică.

Chipul din portretul *Victor Hristov* (2011-2012, plastilină) este modelat cu lux de amănunte, trăsăturile fiind exagerate, poate chiar hiperbolizate, dar care conturează un chip mai mult dramatic.

Portretul *Serj Teodor* (2013, plastilină) îl reprezintă pe un verișor din Belarus al sculptorului, și este mai puțin tipizat, individualitatea portretizatului resimțindu-se în modelajul îngrijit, cu un caracter integral, complet.

Lucrarea *Studentă* (2015, gips) conține un chip de tânără, care a pozat la o singură ședință, după care a dispărut, dar prin modelarea căruia sculptorul a reușit să surprindă farmecul tinerească specific protagonistei.

Astfel, în portretele sculptorului Grigore Sultan, care, deși pornesc de la o tratare realistă, se resimte amprenta trecutului și pulsația prezentului, autorul rămânând a fi în același timp și contemporan, și autonom în realizările sale.

Sculptorul lucrează și portrete pentru Cimitirul Central din Chișinău, așa ca *Portretul doamnei Țurcan* (2003-2005, marmură, granit pentru postament), *Portretul bancherului Sarî* (2008-2009, marmură), respectând rigorile genului sculpturii funerare. Dintre ultimele realizări ale sculptorului se remarcă și *Monumentul lui Isus Hristos*, de la Condrița, *Portretul lui Marin Sorescu* și *Portretul lui Adrian Păunescu*, ambele instalate la Craiova, România. El lucrează două busturi pentru *Aleea savanților și medicilor iluștri* din Chișinău (2015).

Dintre sculpturile de șevalet lucrate în ultimul timp, se remarcă *Portretul lui Salvador Dali* (2016, bronz), redat în cheia suprarealismului. Sculptorul visează să creeze portretele unor personalități, cum sunt Maria Cebotari, Grigore Vieru, Adrian Păunescu.

Valentin Vârtosu deprinde cu desăvârșire de la maestrul Lazăr Dubinovschi tratarea realistă în portrete. Un întreg ciclu de portrete lucrate de Valentin Vârtosu este dedicat dinastiei Hâjdeu: Tadeu Ioan Hâjdeu (1769-1835), Alexandru Hâjdeu (1811-1872), Boleslav Hâjdeu (1812-1886), Bogdan Petriceicu-Hasdeu (1838-1907) și Iulia Hasdeu (1869-1888). Această serie de portrete, create în anii '90 ai secolului XX, reprezintă o interpretare variată în aspectul procedeelelor artistice și tratării formei. Totuși, sculptorul păstrează o anumită unitate stilistică în această serie de portrete, interesante pentru public prin mesajul lor evocator de cultură a neamului nostru românesc.

Ceva mai târziu, în creația lui Valentin Vârtosu apare *Portretul lui Anatol Vidrașcu* (1994, bronz, patinare, lemn). Cunoscutul editor este redat în manieră postmodernistă. Pe chipul de un albastru intens sunt repartizate litere ale alfabetului latin, simbolizând consacrarea plenară a portretizatului activității sale. Lejer și caricaturistic, acest portret comportă calitățile unei lucrări care penetrează aspectul intelectual, laturile adânc personale și cele profesionale ale protagonistului.

Printre primele lucrări ale sculptorului, achiziționate de MNAM, este și portretul *Mărțișor* (1988, bronz), care reprezintă un copil cu mărțișor la piept. Această imagine, de o intimitate deosebită, este realizată în plastica de dimensiuni mici. Fiind o reușită indubitabilă a tânărului pe atunci Valentin Vârtosu, imaginea lapidară, dar foarte apropiată fiecărui om, apare întrunind caracteristicile unei tratări generalizate. Desigur, sculptura din Republica Moldova a cunoscut mai multe reprezentări de chipuri de copii, dar acesta pare a fi cel mai impresionant, grație redării laturii psihologice.

Printre compozițiile cu portrete de copii, frecvente în creația sculptorului, este și *Portretul fiului*, supranumit și *După baie* (1987, bronz). Acest subiect, urmărit frecvent de sculptor în viața de familie, l-a inspirat să creeze chipul gingaș de copil, pe fața căruia au mai

rămas stropi de apă după baie. Vârsta fragedă a copilului portretizat de Valentin Vârtosu înduioșează și îl face palpitant, apropiat spectatorului.

În anii '80-'90, sculptorul se afla sub impresia lucrărilor lui Michelangelo Buonarroti. Nu avea o efigie a marelui sculptor, totuși a creat un relief, în care și-a propus să redea calitățile de luptător ale sculptorului rebel Michelangelo.

Portretul lui Leonardo da Vinci (1987, bronz, turnat) reprezintă un relief, conținând caracteristicile chipului celebrului artist, posibil, inspirate de autoportretul acestuia, dar conținând și un nimb, asemeni personajelor sacre pe care le-a creat.

Datorită seriei de compoziții cu cactuși, care l-au făcut renumit, dar anticipând această serie, apar lucrările *Femeie-cactus* (1992, bronz, cupru, nichelină, piatră de râu) și *Mica Regină* (1993, bronz, sticlă, culoare), ultima întruchipând lumea fascinantă a copilăriei, inventată de o fetiță, lume în care ea devine regină. Pătrunderea adâncă în psihologia copiilor [4, p. 21] îl caracterizează pe Valentin Vârtosu ca pe un artist matur deja. Este de remarcat textura, vibrația suprafețelor din aceste două compoziții, care întregesc imaginea și care au fost remarcate de specialiștii în domeniu, ambele lucrări fiind achiziționate de fondul plastic al MNAM.

Portretul-compoziție este frecvent în creația lui Valentin Vârtosu. Ilustrativă în acest sens este lucrarea *Filonov. Portret-formulă* (1989-1990, tehnică mixtă) [3, p. 499]. Lipsit de detalii anatomice, fără urme de redare realistă, acest portret amintește tehnica și maniera coloristică a pictorului rus Pavel Filonov. Astfel, identificat portretistic prin filiera lăuntrică, acest portret-formulă este mai mult decât o redare exteriorizată, ci este o incursiune în stilistica operelor acestui pictor, care pornesc din interior, poate chiar și din subconștient. Sunt relevante notele coloristice din acest portret-formulă, note similare paletelor de culori a lui Filonov. O asemenea redare este inedită pentru sculptura din Republica Moldova și îl plasează pe Valentin Vârtosu printre artiștii de talent autentic.

O lucrare inedită a sculptorului este și *Portretul faraonului* (nefinalizat, lucrat în anii '90). Valentin Vârtosu și-a propus o problemă complicată de creație: redarea fără înfrumusețări a chipului tipizat și generalizat al unui faraon. Evident, în căutările sale, el a pornit de la masca lui Tutankhamon, dar nu s-a limitat la reproducerea fidelă a acestui chip, care, de altfel, este idealizat. Sculptorul și-a extins aria de căutare, cercetând și alte chipuri ale dinastiilor de faraoni, astfel încât să apară acest chip tipizat, pe care, însă, autorul îl consideră nefinisat. Cu toate acestea, când a fost etalat la o expoziție, a luat Premiul Fundației Soros-Moldova.

Personalitățile marcante ale culturii naționale își găsesc reflectare în creația portretistică a lui Valentin Vârtosu, fiecare dintre aceste lucrări oferindu-i sculptorului un prilej de a se aprofunda în psihologia personajului, de a urmări trăsăturile efigiei. Este de remarcat și *Portretul lui Eugen Coșeriu* (2005, ceară), care a fost lucrat de Valentin Vârtosu în grup cu sculptorii Ion Zderciuc și Tudor Cataraga, în timp de câteva ședințe de modelare. Cei trei sculptori au creat și au perceput în mod diferit această personalitate notorie. Valentin Vârtosu a modelat chipul cu elemente de stilizare, mai mult în cheie postmodernistă. Dintre portretele dedicate unor personalități, se evidențiază *Portretul lui Nicolae Costenco* (1988, bronz, fier), care se află în prezent la Muzeul Literaturii Române Mihail Kogălniceanu de la Casa Uniunii Scriitorilor din Chișinău; *Vasile Stroiescu* (1999, bronz), care îl reprezintă pe marele cărturar și filantrop român de origine basarabeană; *Portretul lui Ion Vatamanu* (2003-2005, bronz, lemn, oțel, culoare, cărți), pentru care a luat Premiul *Moisei Gamburd*, în 2002.

În abordările mai recente sculptorul caută să pătrundă noblețea trăsăturilor, să creeze chipuri inspirate, îndrăgite de spectatori. Valentin Vârtosu a finalizat lucrarea *Dumitru*

Matcovschi, un bust pentru satul de baștină al poetului, Vadul-Rașcov din raionul Șoldănești. Sculptorul a realizat placa comemorativă *Valeriu Cupcea*, la care a lucrat 3 ani. Este în lucru placa comemorativă *Leonida Lari*, care urmează a fi plasată pe casa în care a locuit poeta. Mai lucrează portretul *Magda Isanos* pentru o placă comemorativă, care va fi instalată la Chișinău. Se află în proces de realizare compoziția *Ion Creangă, te iubim!*, un mesaj emoționant adresat de români îndrăgितului scriitor.

Astfel, sculptorul Valentin Vărtosu se află mereu în proces de cunoaștere a modalităților de reprezentare în portret, în căutarea unor subiecte care l-ar putea inspira și îndemna să creeze ceva inedit, de maximă expresivitate.

În concluzie putem menționa că ambii sculptori, și Valentin Vărtosu, și Grigore Sultan, au deprins de la maestrul Lazăr Dubinovschi secretele măiestriei redării realiste în portret. Ei au asimilat o bază teoretică și practică solidă, pornind, de la care, au evoluat diferit în arta portretului, conform propriilor aspirații. Anume studiile făcute în atelierul maestrului Lazăr Dubinovschi, i-au determinat pe acești doi sculptori talentați să urmeze căi individuale, căi ale autoperfecționării, desăvârșirii creației proprii. Lecțiile de măiestrie ale lui Lazăr Dubinovschi, pe lângă cunoștințe temeinice în anatomia capului, au fost și lecții de creativitate, care i-au îndemnat pe tinerii sculptori să muncească și să gândească independent și creativ, să aprecieze, pentru sine, care este un traseu greșit de abordare și, cel benefic.

BIBLIOGRAFIE

1. BULAT, V. *Lazăr Dubinovschi*. Chișinău: Editura ARC, 2005.
2. MARIAN, A. *Sculptura din Republica Moldova. Secolul XX. Studiu de sinteză*. Chișinău: Universul, 2007.
3. MARIAN, A. *Sculptura*. În: *Republica Moldova*. Chișinău: Ediție enciclopedică, 2009.
4. SURUCEANU, V. *Galeria de sculptură contemporană din colecția Muzeului Național de Artă al Moldovei*. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2008.

ARTA ICOANEI ÎN DINAMICA TRADIȚIEI

*Livițchi Cristina, asistent univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 75.046

Abstract

The icon, an object of worship and a work of art, is specific to the Christian religion, and more precisely, to the Orthodox Church. In fact, only in the Orthodox Church can we speak of a cult of icons. Sacred Art is a component part of the National Cultural Heritage and represents one of our contributions to the art of Europe. The Iconographic Canon, that set of doctrinal rules and norms positions Sacred Art (religious image) as a testimony of the physical Incarnation of God, and as a living history of the nation, as reported by artistic images that use religious motives as inspiration and it aims to raise man in a spiritual contemplation. Doctrinal theology referring to sacred art eliminates the risk of so-called "artistic existentialism", where the imagination can make room for interpretations that could alter the symbolic content of religious art, or church art can not be intuited but practically contains the concept of image and symbol, which was formed in the Byzantine Empire in the 11th-12th century and was adopted by the Orthodox Church.

Key-words: Sacred Art, Iconographic Canon, liturgical art, religious motives, church art.

Alături de arta populară, arta sacră – opere de arhitectură, sculptură și pictură, formează o parte importantă a averii noastre culturale. Impresionantă în conținut, această artă aduce mărturia istoriei și constituie un izvor de percepere a evului mediu, care, la noi, este prezent până în primele decenii ale secolului trecut, reprezentând și una din contribuțiile noastre la arta Europei.

Această lume de artă a fost concepută și executată în spirit și după principiile medievale ale Bizanțului și Orientului, puternic predominat de stilurile Apusului.

Imaginile religioase (icoanele, *eikon*, în greacă, înseamnă *image*) au apărut foarte devreme în lumea creștină: în arta catacombelor, apoi arta funerară, plină de bucuria Învierii a aceleiași perioade. Aceasta a împrumutat tehnicile artei romane sau elenistice din acea vreme și le-a încreștinat printr-un joc de semne și de simboluri. Abia din secolele IV-V icoana include simbolul de chip, când teologia treimică include ființa în comuniune. Icoanele sunt independente sau se încadrează în cicluri (iconostas) cu diverse calități: Împărătești și Prăznicare [5, p. 133]. De obicei, decorează interioarele bisericilor, fiind denumite și „biblia ilustrată pentru credincioși”. Este răspândită în arealul creștin-ortodox (Serbia, Bulgaria, Grecia, Rusia, România, Republica Moldova și Ucraina), constituind cicluri iconografice consacrate personajelor biblice (Moisei, Avraam) sau evanghelice (Iisus Hristos, Maica Domnului, celor 12 apostoli și 4 evangheliști, celor 12 sărbători principale, precum și numeroșilor martiri creștini).

Iconografia definește și ilustrează idei și fapte de ordin istoric ori literar, complexe în adâncime și abstracție. Artiștii specializați în pictura monumentală, în cea de icoane și manuscrise, au moștenit o tradiție; ea impune spectatorului propriile sale principii, îi arată adevărata viziune. E o întreagă știință spirituală, o imensă cultură care te face să simți, aproape să „pipăi” „focul lucrurilor” [1, pp. 189-197].

Venerate, icoanele erau oferite în dar cu diferite privilegii, și purtate în călătorii și în războaie [4, p. 35]. Meșterii au utilizat materiale prețioase pentru execuția și împodobirea lor, plăci de aur cizelat, smălțuri fine, filigrane de aur și argint, și pietre prețioase. Aceasta a dus, în multe cazuri, la distrugerea icoanelor, fiindcă au fost ascunse, în vremuri de zbucium, în unghere umede și întunecoase sau au fost desfăcute pentru a li se valorifica aurul, argintul și pietrele. Dintr-o masă impozantă de icoane, datate din primele secole ale erei noastre și evul mediu, se păstrează puține opere de valoare artistică excepțională.

Icoanele ne obligă să ne punem numeroase întrebări, rar semnate, sau datate printr-un nume cunoscut de donator, ajunse în locuri și țări îndepărtate de originea lor, stabilirea vremii când au fost executate și a atelierului sau pictorului din mâna căruia au ieșit, formează o chestiune sensibilă.

Un rol important în iconografie, îl au particularitățile iconografice. Canonul iconografic, formulat de-a lungul secolelor nu este o închisoare care ar priva artistul de elanul său creator, ci păstrarea autenticității a ceea ce este reprezentat în arealul Bisericii. În aceasta constă Tradiția. Atunci când sunt pictați Sfântul Petru, Sfântul Pavel, Sfântul Ioan Hrisostom, Sfântul Serafim și toți ceilalți sfinți, se păstrează unitatea pictării în tradiția Bisericii, așa cum îi cunoaște și cum îi păstrează Biserica în memoria ei vie. Așadar, acest canon a dezvoltat un set de particularități ale icoanei: realizarea unor inscripții care se referă la personajul în sine, absența realismului, o arhitectură specifică, fața, lumina, timpul și locul, structura, mărimea personajelor, perspectivă inversă, simbolismul culorilor, prezența legăturii cuvânt – imagine; toate aceste caracteristici sunt prezente și fiecare în parte are un rol major.

Artiștii au nevoie ca atare să cunoască „limbajul” și mecanismul de funcționare de care am pomenit și care apare numai din studiul atent. Icoanele impun principii și metode deosebite. Izvoarele sunt operele „sfinților părinți”, interpretările sinoadelor, lucrările marilor liturgiști și ale predicatorilor, imnurile liturgice, legendele și istorisirile vieții unora dintre personalitățile bisericii. Domeniul și izvorul de inspirație au fost puse la îndemina artiștilor de o disciplină, purtând numele de iconografie. Icoana se justifică teologic prin Întruparea Divinității. Teologii

icoanei nu au încetat să comenteze textele evanghelice consacrate acestui episod. Arta Icoanei recapitulează timpul, icoana implică amintire și anticipare, o viziune care ghidează artiștii iconografi [3, p. 8].

În înțeles larg, iconografie înseamnă știința imaginilor. Expresia nu lămurește mult, de exemplu, în Rusia se numea *arta de a picta icoane portative*. În țările române, erminiile și practica au la bază niște programe iconografice bine definite. Erminiile sunt niște cărți care arată pictorilor temele care trebuie zugrăvite pe pereții unui monument și locul anume pe care trebuie să-l ocupe. Indicații privitoare la compunerea scenelor, vârsta, fizionomia și costumele personajelor formează un adevărat cod, care este investit cu prestigiul Muntelui Athos și al trecutului, și întărit de autoritatea bisericii. Conținutul operelor, fondul de idei și de simțiri diferențiază însă ferm pictura bisericească. Farmecul lor artistic, armonia culorilor și a formelor învăluie un cuprins de idei și înțelesuri care impun analize și descifrări nu ușor de rezolvat. La origine, aflăm două categorii și două izvoare. Prim relatează istoria. Numeroase icoane au la bază realitatea – portretul de tradiție egipteană. Cea de-a doua se sprijină pe concepția grecească a concretizării unei idei. În legătură cu aceasta, icoana a devenit, în Bizanț și în Orient, o dovadă a dogmei, o concretizare a ideologiei și a legendelor creștine. De-a lungul istoriei, în cuprinsul evului mediu și cu deosebire în sec. al XIV-lea și în cele următoare, aceste temeuri au fost armonizate în sinteze interesante.

Imnurile bisericești au inspirat mulți pictori de seamă și au dat naștere unor ilustrații care s-au impus și au devenit tradiționale în arta răsăriteană. Așa sunt *megalinarele*, cântări de slavă închinată Maicii Domnului, aclamații cuprinse până astăzi în ritualul ortodox; *acatistul Bunevestiri*, *acatistul Maicii Domnului și acatistele sfinților arhangheli*, alături de acelea ale *sfinților Nicolae, Gheorghe, Dimitrie, Spiridon* etc

Ca orice fenomen cultural, arta sacra este supusă dinamismului și schimbărilor în timp. Arta sacră este produsă pentru a ilustra, completa și înfățișa în formă tangibilă principiile creștinismului. Cea mai mare parte a artei creștine este aluzivă sau este construită în jurul unor teme familiare, Imaginile lui Hristos și scenele narrative din Viața lui sunt subiectele cele mai frecvente, în special imaginile lui Hristos pe Cruce.

Dacă observăm mai atent icoana „*Nașterea Domnului*”, care nu lipsește din nici o biserică, atribuindu-I drept izvor povestirea unuia dintre evangheliști, iconograful descoperă *stihirea de Crăciun*, cântare liturgică bogată în elemente epice și pitorești. „*Botezul*” oferă amănunte (lespedea de piatră pe care stă Hristos în mijlocul Iordanului, șerpilor care se zvîrcolesc în jurul acestuia, îngerii de pe mal, crucea care se înalță din ape etc.) pe care nu le citim în textele evangheliilor. *Patimile, răstignirea și învierea* se dovedesc a fi inspirate din operele unor predicatori celebri sau din comentarii ale unor scriitori bisericești. Numeroase teme, copilăria lui Iisus și viața Mariei, sunt luate din evangheliile numite apocrife. *Adormirea Maicii Domnului* urmează un poem din sec. al VII-lea, sau descrieri din sec. al VIII-lea. *Viețile sfinților* ne trimit la mineie și sinaxare. De multe ori pictorul se inspiră și din aceste surse. Multe amănunte prețioase ilustrează idei și tradiții pe care trebuie să le căutăm în operele altor liturgiști. Drept exemplu, *Liturghia Îngerească*. Oficiază Hristos, în ceruri, cu sobor de îngeri. Procesiunea impunătoare a ieșirii celei mari se desfășoară în ultima zonă a cilindrului cupolei naosului sau în partea superioară a emiciclului absidei principale. Ascultând de sfaturile erminiilor, pictorii îl arată pe Hristos încoronat cu mitra arhierescă și purtând omofor, în liturghiile arhieresti, ierarhul nu are nici coroană pe cap, nici omoforul pe umeri, fiindcă aceste două atribute ale

autorității sale sunt încredințate diaconilor, în semn de *lăsare a toată grija cea lumească* și de *dăruire totală*, ieșirea cea mare înfățișând, în primul rând, *Înmormântarea lui Hristos*.

Evoluția iconografică astfel înțeleasă și atent studiată ne permite să descoperim moștenirea romană, factorul elenistic și cel oriental în arta icoanei. Asistăm la evoluția unei lumi în care se strecoară o viață nouă, aceea a epocii și a poporului. Aceasta face un loc deosebit Maicii Domnului și unor izvoare apocrife. În Rusia, istoria națională și viața poporului se impun. Apare un realism caracteristic, adevărată marcă a picturii religioase din sec. XII, XIII și XIV. În Țara Românească surprindem predilecția pentru portret și aluzii simbolice de ordin istoric. În Moldova, decorul mural este ordonat în legătură strânsă cu liturghia, iar în sec. XVI se introduce pictura zidurilor exterioare.

Iconografia țărilor balcanice, cunoscută prin lucrări relativ recente, ne-a ajutat să punem în valoare însemnătatea interpretărilor iconografice și valoarea realizărilor noastre artistice. În tradiția ortodoxă, icoana face parte integrantă din celebrarea liturgică, ea nu poate fi izolată de contextul ei eclesial, fiindcă Sfânta Scriptură, prin amplul său comentariu iconografic, este bogată în doctrină și în spiritualitate. Altfel definită, Tradiția sfântă este „învățătura dată de apostoli primilor episcopi, iar aceștia, celor de după ei, până astăzi, prezentă în definițiile sinoadelor ecumenice, în scrierile Sfinților Părinți și în cărțile de slujbă ale Bisericii” [2, p. 515]. Icoanele bizantine și orientale portative erau zugrăvite în encaustică (termen generic pentru a numi procedeele care folosesc ceara), mozaic sau tempera.

Patrimoniul Cultural este *amprenta* noastră, din punct de vedere eclezial, cultural și intelectual. Icoana medievală din secolele XVI-XIX atestată pe teritoriul Republicii Moldova are o evoluție specifică acestui gen de artă, care s-a manifestat prin existența concomitentă a două tipuri de icoane: cea mănăstirească și cea populară, ultima rămânând un spațiu periferic al operelor de origine mănăstirească. Această marginalizare a ei s-a produs din cauză că icoana populară nu satisfăcea canoanele și necesitățile cultului respectate de către zugravii de meserie, ea dezvoltându-se cu precădere în localitățile rurale. Drept exemplu, servesc icoanele pe sticlă răspândite în țările din Balcani, în Spania, în Polonia etc., considerate ca un compartiment al creației populare. Cele mai timpurii icoane populare sunt cunoscute începând cu secolul al XVI-lea. „Maica Domnului încadrată de profeți”, de la mănăstirea Pîngărați (sec. al XVI-lea) atestă unul dintre primele modele care poartă amprente creației iconarului popular. Desenul simplu, asimetric al chipului și al imaginilor de profeți ce încadrează icoana este un motiv autentic și neîntâlnit în iconografia artei medievale. Puțin mai tradițională, deoarece autorul urmează modelul omolog al zugravului de meserie, este „Maica Domnului Hodighitria”, din Văleni (sec. XVI-XVII), pictură care, parțial restaurată, descoperă imaginea a doi îngeri, amplasați simetric de ambele părți ale siluetei Mariei cu pruncul în brațe. Icoanele populare din secolul al XVII-lea sunt ceva mai numeroase. Un model elocvent îl constituie „Bunavestire” (apocrifă), din vechea biserică a satului Țîrnova. Repictată de nenumărate ori și curățată parțial de straturile târzii de vopsea, pictura scândurii, cioplită grosolan cu toporul, o reprezintă pe Maica Domnului având înfățișarea unei țărance.

Secolului al XVII-lea îi revine o împrăspătare evidentă a cercului de motive care inspiră iconarii. „Hristos Pantocrator”, din satul Rotunda, ciclul de icoane create pentru mănăstirea Căpriană, ciclul care include subiectele prăznicarelor – „Nașterea Maicii Domnului”, „Botezul”, „Intrarea în Ierusalim” și „Cina cea de Taină” s-au păstrat până azi.

Secolul al XIX-lea propune o bogată și variată colecție de icoane populare. Diversitatea subiectelor, a manierelor stilistice și numărul operelor indică, la apusul dezvoltării icoanei

medievale, un salt neașteptat. Imaginile consacrate Sfântului Nicolae, Mariei Magdalena, Bunului Păstor, Sfântului Iacov, Sfântului Gheorghe, Sfântului Ioan, Sfintei Varvara constituie cele mai importante teme iconografice dintr-un repertoriu mai amplu. Una dintre primele icoane create la începutul secolului al XIX-lea – „Sfântul Gheorghe ucigând balaurul” (1806) – este semnată de zugravul M. Leontovici, care a realizat-o pentru biserica Sf. Gheorghe din satul Orac. Icoana respectă cu fidelitate principiile iconografiei ortodoxe, dar dezvăluie o viziune naivă, rustică a meșterului care concepe legenda hagiografică drept o scenă de basm. Un interes deosebit prezintă creația și operele zugravului Gherasim și ale sculptorului Ștefan, care au realizat iconostasele din satele Cogîlniceni (Orhei) și Ghermănești (Telenești), la începutul secolului al XIX-lea.

BIBLIOGRAFIE

1. EVDOKIMOV, P. *Arta Icoanei – o teologie a frumuseții*. București: Editura Meridiane, 1993.
2. BRANIȘTE, E.; BRANIȘTE, Ecat. *Dicționar enciclopedic de cunoștințe religioase*. Caransebeș: Editura Diecezană, 2001.
3. QUENOT, M. *Icoana fereastră spre absolut*. Trad. rom. PR. VASILE RADUCA. București, 1993.
4. ȘTEFĂNESCU, I. D. *Iconografia artei bizantine și a picturii feudale românești*. București: Editura Meridiane, 1973.
5. FLORENSKI, P. *Iconostasul*. Trad. rom. BORIS BUZILA. București: Editura Anastasia, 1994.

IPOSTAZE ALE APARTENENȚEI ÎN MEDIILE TRADIȚIONALE

Suiogan Delia, dr., conf. univ.

Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca

Centrul universitar Nord din Baia Mare

CZU: 801.73:165.0

Abstract

The article aims to discuss the issue of assumption as a way of Being in the World at the level of traditional environments and through assumption to reach the hypostases of belonging. Any assumption will generate membership. We start from the idea that assumption leads to the realization of a control over everything around you, putting you in a state of balance with yourself and others. Failure to generate generates suffering, imbalance. Any assumption is followed by forms of repair and construction / reconstruction. Assumption implies acceptance of participation in a continuous initiation. Through the different stages of assuming the multiple states, conditions, the individual actually declares his belonging to the World, but also to the Cosmic. He produces an action of knowing Everything, according to the formula of M. Eliade. That is why he must first belong to the age category, the ritual category, then to the social category. These forms of belonging have as their ultimate purpose Being.

Key-words: hypostases, traditional environments, symbol, communication.

La nivelul mediilor tradiționale nimic nu este gratuit, au afirmat acest lucru foarte mulți cercetători. Această absență a gratuității presupune prezența unui sens implicit la nivelul oricărui fapt folcloric, fie că el este de natură ritualică, ceremonială sau se realizează ca text.

În paginile următoare ne propunem să aducem în discuție o problemă care ni se pare deosebit de importantă la nivelul actelor tradiționale, cea a asumării, care duce spre stări ale apartenenței. Plecăm de la ideea că de foarte multe ori un text, un discurs, un act ritualic de natură tradițională ni se descoperă ca sens dacă reușim să decodăm corect ipostazele asumării la nivelul acestora. Asumarea o privim ca pe un *act de înțelegere și de responsabilizare*, dar acest lucru presupune în mod obligatoriu recunoșterea rolului pe care îl ai la nivelul „acțiunii” respective. Asumarea se învață, nu este ceva care se moștenește, de aceea ea este rezultatul „jucării” unui rol până la capăt. Orice asumare are două etape de realizare: mai întâi actantul

trebuie să admită că nu a atins nivelul vizat în urma unei „acțiuni”, iar în cea de-a doua etapă trebuie să se dovedească responsabil pentru a depăși această stare-limită. Ambele etape presupun înțelegerea rolului tău atât pentru eșec, cât și în anularea eșecului.

Asumarea conduce la realizarea unui control asupra a tot ceea ce te înconjoară, punându-te în stare de echilibru cu tine și cu ceilalți. Neasumarea generează suferință, dezechilibru. Orice asumare este urmată de forme de reparație și de construcție/reconstrucție. Asumarea presupune acceptarea participării la o inițiere continuă.

Vom fi de altfel de acord cu afirmația că „marea majoritate a manifestărilor spirituale era destinată, în viața satului tradițional, scopurilor inițiatice. În această privință, unele erau specializate să vizeze direct planul miticului, altele, planul social, dar, în ambele cazuri, își regăsea loc interesul pentru ființa umană” [16, p. 241].

Prin intermediul treptelor asumării, ființa, actantul se descoperă pe sine, dar și ca Sine. Fiecare categorie <<folclorică>> ne propune o serie întregă de modalități, prin intermediul cărora ne oferă informații despre un mod de A fi, un mod de raportare a omului tradițional la mediul social, la mediul familial, dar și la mediul cosmic. M. Eliade observa foarte corect faptul că „simbolurile, miturile și riturile revelează întotdeauna o situație-limită a omului, și nu doar o situație istorică: situație-limită, adică aceea pe care omul o decoperă când devine conștient de locul său în Univers” [5, p. 42].

În materialul de față vom apela la câteva texte, doine, selectate din volumul *Graiul și folklorul Maramureșului*, al lui Tache Papahagi pentru a observa ipostazele asumării la nivelul lirismului popular.

Pornim de la ideea enunțată atât de frumos de către Vasile Avram, potrivit căreia „cântecul se structurează, la nivel individual, ca mit rostindu-se în adâncimea semnificațiilor lui transconștiente, într-un limbaj întemeietor de ființă./.../ Noțiunile de *cântec*, *limbaj*, *mit*, *ființă* se leagă într-o structură semantică, în care cunoașterea înseamnă identitate, iar rostirea întemeiere de sine” [1, p. 207].

Doinele la care facem trimitere nu pot fi interpretate doar ca niște texte poetice, ele sunt *hori* și de aceea sensul profund se decodează doar dacă implicăm rostul cântecului. Aducem în discuție în acest context afirmația lui Petru Ursache, „creatorul anonim are doar intuiția faptului construit, finit, determinat: de aceea nici nu a inventat termeni specializați ca *operă*, *compoziție*, *imagine*, *subiect* etc. El *cântă*, *spune*, *coase*, *țese*, *vopsește*, *cioplește*, în sensul artizanal al artelor mecanice medievale, dând impresia unor ocupații obișnuite” [16, p. 234].

Cântecul nu are doar o funcție de eliberare, ci are, în primul rând, rostul de a schimba ceva, de a reface o stare de echilibru, de a produce o înțelegere superioară asupra unei stări și, implicit, de a genera asumarea unei condiții. Horea ca structură sincretică are rolul de a produce o (re)integrare a performerului în ritmurile cosmice. Jalea, plânsul, care pot apărea la început ca forme ale renunțării, ale resemnării, ne vor apărea în fapt ca elementele declanșatoare ale asumării. „Viața nu poate fi reparată, ci doar re-creată prin repetarea simbolică a cosmogoniei, deoarece cosmogonia este modelul exemplar al oricărei creații” [4, p. 73].

Doina este interpretată în solitudine, realizându-se ca un discurs liric continuu, în cadrul căruia se apelează la monologul adresat, dar și la cel autoadresat, la discursul dialogic, dar și la cel evocator și are ca efect crearea unei rupturi în timpul istoric, o ieșire în afara acestui timp și intrarea în contact cu sacrul. Un rol determinant îl joacă în acest context simbolul. Ivan Evseev sintetiza foarte bine acest lucru, în afirmația: „poezia lirică, ca toată arta în general, este o modalitate de a depăși arbitrarul lumii fenomenale și de a realiza unitatea sinelui cu lumea

înconjurătoare. <<Arta – spune W. Worringer – a fost întotdeauna expresia dorinței omului de a ridica individualul și irepetabilul trăirii sale la nivelul unui tip, de a se sustrage vremelniceii și capriciului faptului individual și irepetabil, deci amorf și neliniștitor, pentru a-i acorda valoarea necesității>> (*Abstracție și intropatie*, 53)” [7, p. 9].

Așadar, ieșim total de sub incidența întâmplătorului, iar rostirea/interpretarea textului are rolul de a (re)institui ordinea într-o lume în care se instituiseră dezordinea, haosul. Această stare fusese creată de înstrăinare, dor, nenoroc, părăsire etc. Asumarea cântecului devine o participare, inconștientă la început, conștientizată pe parcursul performării, la o acțiune de salvare, de autosalvare, în primul rând, dar și de salvarea celuilalt, ceea ce va crea premisele unei regenerări a microcosmosului, dar și a macrocosmosului.

M. Eliade afirma în lucrarea sa *Imagini și simboluri* că „a transcende timpul profan, a regăsi <<Marele Timp>> mitic echivalează cu o revelație a realității ultime. O realitate strict metafizică, fără putință de a ne-o apropia astfel decât prin mituri și simboluri” [5, p. 76]. Acest lucru este evident și la nivelul textelor lirice, nu doar în structura epicului sau a ritualului.

Cel care asumă performarea unor astfel de texte ne apare în ipostaza unui om religios care are conștiința apartenenței la Cosmos și care, prin intermediul simbolurilor, ale ritmului, tonalităților, gesturilor, anulează profanul și instaurează sacralul. El nu se mai află în relație cu prezentul istoric, ci cu un *prezent etern*, care îl poate salva.

„Înțelepciunea populară a afirmat deseori importanța imaginației pentru sănătatea însăși a individului, pentru echilibrul și bogăția vieții lui interioare” [5, p. 24], susținea același M. Eliade. Această imaginație contribuie în mod exemplar la anularea istoriei și descoperirea mitului, a arhetipurilor și mai ales a rostului. „De aici și multiplele conotații ale cuvântului *rost* în expresie românească. *Au rost* doar acumulările dotate cu sens, cele care dau seamă de inevitabilitatea unei noi pliniri a vremii, care ies de sub vremeire. De aici și răbdarea, imensa răbdare a omului care știe că forțarea destinului nu face decât să întârzie ori să vicieze momentul când devenirea trece în ființă, momentul evaluării faptelor în esența lor transcendentă” [1, p. 445].

Aflat în situații-limită, individul conștientizează nevoia de a redeveni parte a *Marelui Tot* pentru a nu se mai simți singur; pentru a aparține, însă, renunță la așteptare și trece la acțiune. Neputând anula soarta, se vindecă și vindecă prin renunțarea la orizontală și asumarea verticalei. „ceea ce se numește astăzi istorie nu epuizează omul și lumea, că există, dincolo de luciditatea cu care ne raportăm la evenimentele și fenomenele care ne înconjoară, o percepție mitică a lucrurilor, o realitate care nu se dezvăluie ochiului grăbit al trecătorului prin timpul istoric, o concepție despre lume și viață, care se raportează mai degrabă la orizontul potențialității decât la cel al actualizării, la esență decât la fenomene” [1, pp. 8-9].

Asumând cântecul, performerul produce în fapt o formă de „citire” a lumii, în interiorul căreia se poate obține recuperarea locului astfel încât devenirea ființei își redescoperă scopul. Se ajunge la acea comprehensibilitate semnificativă, încât „lumea începe să fie văzută ca și un Text, iar Textul ca Lume” [3, p. 16]. Chiar dacă ne situăm în planul lirismului, vom vorbi, totuși, despre prezența unei structuri de rol, pentru că scopul ultim al cântecului este de intrare în joc și de asumare atât a rolului de sacrificat, dar și pe acela de sacrificator. Asistăm, în fapt, la construirea unui comportament de tip reprezentational, individul nu se situează doar pe poziția celui care contemplă lumea, el acționează.

Simbolul are un rol foarte important în acest context. „Simbolul devine astfel semnul prin intermediul căruia se reface legătura vizuală și intuitivă cu lumea pierdută pe drumul construirii

unor abstracții în care deopotrivă *imaginea* obiectului și încărcătura *afectivă* a subiectului trebuiau părăsite pentru realizarea intereselor pragmatice ale cunoașterii” [12, p. 14].

Redăm mai jos textele la care vom face referință, într-o încercare de susținere a celor afirmate mai sus:

1. LV. Cîntă cucu'n vîrv d'e munt'e, //N'ime 'n lume nu-l aud'e, //Fără om mîncat d'e mult'e.// - Taçi, cucule, nu cînta, //Ĝiĉi amară mn'i-i lumea. //Pînă ĉe-am fo' la părinț //N'am dzîs, cuĉe, să nu cînt; //D'e cîn m'am înstreinat //Nu mn'i-ĵ, cuc, d'ĉ-a tău cîntat. (1920. Giulești - Ioana Pop, 30) [13, p. 13].
2. C. Tu, puiuț d'e mn'erlă n'ĉagră, //Spune-ĵ cuculuĵ să tacă, //Să nu cînt'e sus pă crangă, //C'amu nu mn'i-ĵ lumea dragă; //Eu d'e cînd m'am măritat //Da nu mn'i-i de-a tău cîntat; //Pîn' am fo' l'a mn' ei părinț //Nu t'ĉ-am oprit să nu cînt; //Da d'e cînd m'am măritat, //Da nu mn'i-i d'ĉ-a tău cîntat. //D'ĉ-ai ard'e, lume, cu foc, //N'icĵ că m'aș clăt'i d'in loc, //Pă ĉjudă d'ĉ-a mn'eu noroc.// Lumle, d'ĉ-ai ard'e cu pară, //N'aș eș'i d'in cas' afară, //Pă ĉjudă d'ĉ-a mea ticn'ĉală. //Vai, t'in'erețile mele, //Le petrec în dor și'n žăle. (1921. Vad-Ioana Codrea, 40 [13, p. 22].
3. CCXXIV. Măĵ puiuț d'e mn'erlă dragă, // Spun'e cuculuĵ să tacă, //Să nu cînt'e sus, în cracă, //C'amu lumea nu mn'i-ĵ dragă; //Las' să cînt'e 'nt'o rāk'ită, //C'amu lumĉa mn'i-ĵ urîtă. (1920. Săpînța - G'eorge Pop, 20) [13, p. 45].
4. CCLII. Cucul'e, pasăr'e blîndă, // Du-t'e 'n pădur'e și cîntă. //Pă ĉin' e-ĵ aveĉa mîn'ie //Blastămă-l sîngur să h'ie, //Sîngurel fără soție; // Nu-ĵ treabă măĵ mare-ocară, //Numa străinat în țară; //Nu-ĵ treabă măĵ mar'e fun'e, //Numa străinat în lume. (1920. Săpînța - Aceași. [Irina Stan 25]) [13, p. 51].

Observăm faptul că toate textele ne pun în fața unei stări de dezordine. Înstrăinarea devine elementul care declanșează starea de haos. Ne situăm într-un context postmarital, care a impus ieșirea dintr-un spațiu protector. Părăsirea locului aflat în relație directă cu un Centru Tare produce o stare de frică, performerul, nevasta tânără, de cele mai multe ori, dar și flăcăul plecat de acasă, neregăsindu-se, neasumându-și această condiție. Acest fapt ar putea genera o situație de stagnare. „îndepărtarea de locurile natale, adică înstrăinarea, provoacă adevărate tragedii în sufletele oamenilor. Ea este echivalentă cu o smintire a rostului, o culpă niciodată prescrisă, o veșnică amenințare a golului, un dezechilibru în balanța existenței, provocat de știrbirea integrității ritului. Căci înstrăinarea înseamnă de fapt deștrădăcinare, cu toată puterea conferită termenului de analogia cu arborele” [1, p. 427].

Dacă în alte contexte, texte, călătoria în afara spațiului ordonat de Centru este asumată ca modalitate de construire a unui alt Centru, în cele pe care ni le-am propus acum spre interpretare ne situăm în ipostaza asumării unei morți simbolice, capabilă să dea dreptul la regenerare și înnoire. Dacă în alte variante, rătăcirea devine o formă de inițiere, în acest caz, încheierea unui ciclu și generarea unuia nou se realizează ca modalitate de realizare a trecerii dintr-o stare inferioară în una superioară.

Asistăm la declanșarea unei *crize existențiale*, care „este de fapt <<religioasă>>, pentru că *ființa* se confundă cu *sacrul*, la nivelurile arhaice de cultură” [4, p. 183]. Confruntarea cu sacrul trebuie însă asumată total, în caz contrar, se pot produce rupturi și va fi imposibilă renașterea. Ieșirea din Timp, odată cu părăsirea locului, a fost adeseori numită *calea regală a eliberării*. Un alt loc înseamnă și un alt timp, doar împreună cele două componente formează un Întreg capabil să instituie o stare de ordine. „Există în substraturile ființei etnice și o conștiință a perisabilității actelor omenești în fața celor cosmice, o prețuire a valorilor lăuntrice în

detrimentul celor de suprafață, o concentrare a sensului existenței dincolo de <<cumpătul vremii>>” [1, pp. 32-33].

Cântecul/horea devine scară, dar și punte/pod în acest context, el îl poate salva pe performer de rămânerea în labirint. E evident însă că mai întâi se intră în acest labirint. Textele propuse spre interpretare ne vorbesc despre o neasumare a intrării în labirint, interzicerea cântecului cucului din primele trei texte, dar și dorința de prelungire a cântecului/blestem sunt semne ale unui nod apărut în calea devenirii. Doar intrarea în labirint și căutarea locului central pot reface echilibrul.

Plânsul/jalea/vaietul/dorul sunt cele care îl vor apăra de această stagnare și vor desface nodul, acțiune ce presupune asumarea inițierii. „Taina inițierii îi dezvăluie treptat neofitului adevăratele dimensiuni ale existenței: introducându-l în sacru, inițierea îl obligă să-și asume responsabilitatea de om. Trebuie să reținem de aici un element important, și anume că accesul la spiritualitate este redat, în societățile arhaice, printr-un simbolism al Morții și al unei noi nașteri” [4, p. 166].

Prăbușirea lumii cunoscute, protectoare creează o stare de tragic. A plânge, a se văita devine, pentru cel care a asumat cântecul, o formă de a se simți capabil să conviețuiască cu noua realitate, să se familiarizeze cu aceasta. Plânsul intră în acest context în relație cu ludusul, un joc cu o finalitate bine definită, ceea ce implică participarea conștientă la limită. Această conștientizare va produce anularea tragicului în sublim prin asumarea morții simbolice. Plânsul face parte din codurile paralingvistice de comunicare și de expresivitate umană. În această ipostază, doina de jale, de dor, se apropie foarte mult de bocet. Dacă în bocet, lacrima este cea care eliberează prin purificare, în doină, tonalitatea rostirii este cea care are acest efect asupra performerului. Plânsul nu are doar o valoare simbolică, ci și una magică.

Răul apare ca venind din exterior, mama/părinții care au măritat-o între stăini, absența iubitului/iubitei, obligația de a pleca de acasă, căsătoria fără voie etc. Vom fi de acord cu observația lui Nicu Gavriluță în acest context: „...realitatea <<ceasului rău>> nu este pusă la îndoială. Mai mult, el acționează cu puterea irezistibilă a ceea ce se numește destin, sau, în anumite medii sociale, soartă. <<Există momente de timp rău pe care omul nu le cunoaște. De le-ar cunoaște, le-ar ocoli>>. [apud 8, p. 181] Ele sunt puse pe seama unei forțe realmente fatale, imposibil de oprit de orice putere omenească” [8, p. 181].

Vorbeam la un moment dat despre cântec în ipostaza de simbol al scării, el ne apare, așadar, în ipostaza unui simbol ascensional, care permite urcări, dar și coborâri, semn al unor încercări repetabile de a realiza trecerea. De altfel, se consideră că o scară „se ridică într-un centru, pentru că face posibilă comunicarea dintre diferite niveluri ale ființei, pentru că, în sfârșit, nu este decât o expresie concretă a scării mitice, a lianei sau a firului de păianjen, a Arborelui Cosmic sau a Stâlpului Universal – care leagă între ele cele trei zone cosmice” [5, p. 63].

Doinirea/horitul ar putea primi valoarea unui astfel de *Stâlp Universal*. Cu ajutorul acestei scări, performerului îi este permisă ieșirea din labirint prin intrarea în legătură cu un Centru care îl va salva de o rătăcire permanentă. Însingurarea ca și context al doinirii/horitului face posibilă această descoperire a Sinelui prin cântec/hore.

Revenim asupra ideii că avem de-a face cu o comunicare religioasă iar, în acest context, „omul societății religioase performa fără încetare un limbaj mitologic, un set de imagini primordiale care stau la baza tuturor actelor de gândire și atitudine, o *psyche originară* (Jung) cu funcție socială, cosmică și abisală totodată” [1, p. 176].

În același timp însă, cântecul ne trimite și spre simbolismul punții/podului, fiind un simbol al orizontalității, propunându-și să facă legătura între două *maluri/capete*, cu o asumare a transformării însă. Așa cum majoritatea *Dicționarelor de simboluri* afirmă că acestea sunt părți componente ale unui simbolism mai larg, *drumul*, intrând și în seria simbolurilor *obstacolelor*. Cântecul – punte/pod implică asumarea stării de victimă, dar și pe cea a stării de învingător, prin asumarea sacrificiului.

Reiese clar că apelul la structuri mitologice și simbolice. Vom afirma, împreună cu Gabriel Liiceanu, faptul că „mitologia asigură astfel existența spațiului intersubiectiv, care permite creația, comunicarea și cunoașterea de tip artistic. Artistul poate comunica, pentru că face apel nu la categorii private, ci la structuri publice, înzestrarea <<transcendentală>> a colectivității din care face parte. El nu propune simboluri, ci le găsește configurate ca produse imaginare ale intelectului colectiv” [12, pp. 44-45].

Dacă mai facem trimitere și la simbolismul păsărilor, care devin mediatori simbolici între stările celui care a asumat cântecul, vom întări și mai mult această idee. Pasărea apare în majoritatea studiilor în relație cu *zborul*, este așadar un simbol al ridicării, fiind același timp și un *arhetip al elevației*. Însă de foarte multe ori se discută despre *pasărea-suflet*. „Ca divinități cu funcții multiple sau ca încarnări ale spiritelor tutelare, păsările mitice cunosc secretele celor trei lumi, ceea ce a făcut să se nască mitologemul <<cunoașterii limbii păsărilor>>” [6, p. 349]. Pasărea în diferite forme de reprezentare cunoaște marile taine ale Lumii și ale omului. Cântecul păsărilor, alături de zbor, este cel care-i permite omului să decodeze o serie întregă de mistere și să aducă lumea în planul inteligibilului și al comunicării cu aceasta.

Întâlnim cucul în toate textele propuse, el apare de foarte multe ori în relație cu mierla, dar mierla neagră. Ceea ce este foarte important la nivelul simbolismului implicat. În trei contexte i se cere cucului să nu mai cânte, iar mierla este cea care va media între individul uman și cuc, prin cântecul său.

Cucul este o *pasăre oraculară*, acest lucru apărând ca loc comun în toate studiile de specialitate, doar, că într-un astfel de moment-nod, cântecul său nu mai are funcție. Știm din cadrul *Cântecelor funerare* că locurile prin care urmează să treacă sufletul pribeagului sunt spații fără lumină și în care nici măcar cântecul cocoșului nu poate pătrunde. Dorința performerului de a înceta cântecul cucului ține și de această asumare a călătoriei simbolice într-o Lume de Dincolo, după părerea noastră, care îi va permite parcurgerea treptelor inițiatice, el apărând în ipostaza pribeagului. Asumarea morții nu este o formă de resemnare, de acceptare a fatalității, nu este semnul unei forțări a destinului, prin grăbirea morții, ci devine modalitatea de participare conștientă, la limită, și de asumare totală a devenirii și întemeierii într-o nouă stare.

Chiar și atunci când textul ne propune o aparentă renunțare la luptă, în textul cu numărul 2, rămânerea *pe loc, în casă*, în fața *focului* și a *focului-pară*, asistăm în fapt la o asumare a *arderii de tot*, ca semn al purificării și regenerării.

Mierla este simbolul maturității asumate; spre deosebire de cuc, care nu își clocește ouăle, nu are un cuib stabil, mierla, fie în ipostaza de mascul, fie în cea de femelă, este un „părinte” foarte bun, construind cuib, având grijă de pui. Inclusiv coloritul penelor ne trimite spre un stadiu de cunoaștere superior, la nivelul mierlei. Negrul ca bază semnifică „renunțare la vanitățile și deșertăciunile acestei lumi” [6, p. 349], atunci când este pusă în relație cu îmbrăcămintea, dar este și semnul doliului, ce ne trimite la o redeclarare a apartenenței, semnificând o rupere tranzitorie de celălalt, în planul Lumii Albe, dar o întărire a legăturii, prin

asumarea naturii de mediator pentru Celălalat, între cele trei Lumi: cea de jos, cea de Aici și cea de Dincolo, prin preluarea jelaniei, a pomenilor, a tămâierii etc.

Ivan Evseev afirma, în lucrarea sa *Simboluri folclorice*, faptul că: „desigur, cântecul liric, fiind o exprimare directă a sentimentelor, nu are structura narativă a mitului sau legendei, el împrumută însă, din alte genuri, motive, simboluri și imagini izolate, dar și anumite sisteme de coduri și limbaje străvechi peste care s-au suprapus noi modalități de expresie. Printre limbajele cu îndelungată carieră culturală se numără codurile astrale, zoomorfe sau vegetale, limbajul muncilor agrare, limbajul vânătoarei, limbajul trăirilor fizice folosit pentru exprimarea stărilor psihice etc.” [7, p. 44]. Toate aceste coduri și limbaje se construiesc la nivelul textului, oricât de scurt ar fi el, într-un lanț logic. Toate cuvintele, toate formele de exprimare a poeticului sunt total motivate.

Prin diferitele etape ale asumării multiplelor stări, condiții, individul își declară de fapt apartenența la Lume, dar și la Cosmic. El produce o acțiune de *cunoaștere a Totului*, după formula lui M. Eliade. De aceea el trebuie mai întâi să aparțină categoriei de vârstă, categoriei ritualice, apoi categoriei sociale. Aceste forme de apartenență au ca scop ultim *Ființarea*.

Doina/horea ne pun în fața unui model cultural interiorizat, iar tot ceea ce creatorul utilizează se supune acestui model. Același Ivan Evseev scria: „deși imaginile și simbolurile poetice sunt luate, aparent, din realitatea înconjurătoare, ele sunt în același timp forme culturale, semne ale aspirației umane, cu o mare deschidere spre lumea din afară, dar și spre sistemul de valori etice, estetice și psihologice ale comunității” [7, p. 44]. Conștiința colectivă reține și operează cu o serie întreagă de structuri simbolice, care au puterea de refacere a unei adevărate mitologii. Textele lirice ni se descoperă în întreaga lor complexitate, prin abordarea unei perspective hermeneutice asupra lor.

Am descoperit, la nivelul doinelor/horilor, faptul că ele se realizează ca structuri de comunicare, care au puterea de a transmite un mesaj. Vom susține ideea lui Paul Ricoeur potrivit căreia „discursul poetic aduce în limbaj aspecte, calități, valori ale realității care nu au acces la limbajul direct descriptiv și care nu pot fi spuse decât prin intermediul jocului complex al enunțării metaforice și al transgresării reglate a semnificațiilor uzuale ale cuvintelor noastre ” [14, p. 21].

BIBLIOGRAFIE

1. AVRAM, VASILE. *Creștinismul cosmic – o paradigmă pierdută – mit și ortodoxie în tradiția românească* Sibiu: Editura Saeculum, 1999.
2. BONCOMPAGNI, SOLAS. *Lumea simbolurilor*. București: Editura Humanitas, 2003.
3. CODOBAN, AUREL. *Semn și interpretare: O introducere postmodernă în semiologie și hermeneutică*. Cluj- Napoca: Editura Dacia, 2001.
4. ELIADE, MIRCEA. *Sacrul și profanul*. București: Editura Humanitas, 1995.
5. ELIADE, MIRCEA. *Imagini și simboluri*. București: Editura Humanitas, 1994.
6. EVSEEV, IVAN. *Enciclopedia semnelor și simbolurilor culturale*. Timișoara: Editura Amarcord, 1999.
7. EVSEEV, IVAN. *Simboluri folclorice*. Timișoara: Editura Facla, 1987.
8. GAVRILUȚĂ, NICU. *Fractalii și timpul social*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2003.
9. GHINOIU, ION. *Panteonul românesc. Dicționar*. București: Editura Enciclopedică, 2001.
10. GIBSON, CLARE. *Semne & simboluri*. Oradea: Editura Aquila, 1998.
11. GUENON, RENE. *Simboluri ale științei sacre*. București: Editura Humanitas, 1997.
12. LIICEANU, GABRIEL. *Om și simbol: Interpretări ale simbolului în teoria artei*. București: Editura Humanitas, 2005.
13. PAPAHAĞI, TACHE. *Graiul și folklorul Maramureșului*. Ediție anastatică, ediție îngrijită și studiu introductiv de IOAN-MIRCEA FARCAȘ, Editura Universității din București, 2017.

14. RICOEUR, PAUL. *Eseuri de hermeneutică*. București: Editura Humanitas, 1995.
15. TALOȘ, ION. *Gândirea magico-religioasă la români. Dicționar*. București: Editura Enciclopedică, 2001.
16. URSACHE, PETRU. *Etnoestetica*. Iași: Editura Institutul European, 1998.

REPERES SYMBOLIQUES DES COMMUNAUTÉS TRADITIONNELLES DANS LE MONDE NUMÉRIQUE. MÉTHODES DE RECHERCHE ET DE PROMOTION DU PATRIMOINE CULTUREL

*Pop Florin-Vasile, asistent univ.,
Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca
Centrul universitar Nord din Baia Mare*

CZU: 726(498):004.946

Abstract

Mediul virtual a devenit azi un alt teren de cercetare și de promovare a patrimoniului cultural, dar și de desfășurare a forțelor în privința dezbaterii problematicei ridicate de identitatea culturală și de globalizare. La prima vedere, am crede că noile tehnologii și, în special, internetul, doar grăbesc răspândirea unor tipare, mode și obiceiuri moderne, sufocând și mai mult elementele identitare ale unor culturi locale. Însă internetul poate da și o șansă mare culturilor mici sau comunităților lingvistice amenințate prin enormul potențial de a transmite informații și repere simbolice dincolo de granițe politice, administrative sau sociale. În acest sens, proiectele de prezentare a patrimoniului cultural din Maramureș, România, în mediul on-line prin tururi virtuale, informații de teren și de arhivă, reprezintă totodată un demers de valorificare, dar și de protejare a moștenirii culturale, prin antrenarea forțelor conjugate ale comunităților locale și autorităților administrative. Articolul nostru descrie, pe scurt, modalitățile de cercetare și promovare a bisericilor de lemn din Maramureș în mediul virtual.

Cuvinte-cheie: patrimoniu cultural; biserici de lemn; Maramureș; tururi virtuale; internet.

Dans le rythme de vie de plus en plus accéléré des dernières années, la problématique de la globalisation et de l'identité culturelle se déploient aussi sur un terrain nouveau : le monde numérique. Les moteurs du monde figurés par l'économie globale, les échanges commerciaux, la circulation accélérée d'informations, de biens et de personnes, tout cela semble menacer l'identité locale et la diversité culturelle à travers la standardisation et l'uniformisation apportées par la nouvelle civilisation moderne. À première vue, on croirait que les nouvelles technologies, et particulièrement l'Internet, ne font qu'accélérer la diffusion de certaines typologies, modes et habitudes, tout en effaçant de plus en plus les éléments d'identité d'une culture locale, quelle qu'elle soit. Mais l'Internet peut aussi donner une immense chance inattendue aux petites cultures, aux communautés linguistiques menacées [1, p. 42]. Dans ce contexte, l'apparition dans le milieu virtuel des valeurs de certaines communautés peu nombreuses et isolées mène vers une meilleure mise en valeur de ces communautés et à la mise en commun des efforts qui fassent possible la protection du patrimoine culturel.

La recherche, la protection et la promotion du patrimoine culturel représentent de nos jours les aspects les plus importants dans les recommandations des conventions internationales, tout comme des stratégies nationales et européennes. La législation roumaine dans le domaine du patrimoine culturel immobile prévoit que : « la protection signifie l'ensemble des mesures à caractère scientifique, juridique, administratif, financier, fiscal et technique, mesures qui doivent assurer l'identification, la recherche, l'inventaire, le classement, l'évidence, la conservation, y compris la garde et l'entretien, la consolidation, la restauration, la mise en valeur des monuments historiques et leur intégration socio-économique et culturelle dans la vie des communautés locales » [2, art. 1, al. 3].

Dans une approche cohérente de cet ensemble de mesures faites pour protéger le patrimoine culturel, il faut envisager des partenariats efficaces entre les institutions responsables, mais aussi entre le secteur public et celui privé, en tant que forme de responsabilité commune visant son importance pour l'identité nationale et la cohésion sociale, comme il est stipulé dans la *Stratégie pour la culture et pour le patrimoine national 2016-2022*, document élaboré par le Ministère de la Culture [3]. Si on ne développe pas de partenariats pareils, on risque de transformer les objectifs du patrimoine culturel dans une simple ressource touristique ou de les utiliser exclusivement comme éléments inclus dans les formulaires de financement européens, dans l'unique but d'obtenir un score meilleur.

Compte tenu de tous ces aspects, le Centre Départemental pour la Conservation et la Promotion de la Culture Traditionnelle « Liviu Borlan » Maramureș a implémenté, dans la deuxième partie de l'année 2018, un projet de recherche et de promotion des monuments historiques de la zone sud du département de Maramureș, par l'implication de plusieurs acteurs locaux et départementaux, mais aussi avec l'appui des représentants du Gouvernement dans le territoire. Pour le début de ce projet de promotion du patrimoine culturel de notre département, on a choisi le territoire du Pays de Lăpuș car, à côté des autres trois pays ethno-folkloriques de l'actuel département de Maramureș (le Pays de Maramureș, le Pays de Chioar, le Pays de Codru), le Pays de Lăpuș est une région riche en éléments de patrimoine culturel (tant sous l'aspect du patrimoine matériel, que sous celui du patrimoine immatériel), mais, malheureusement, insuffisamment étudiés et mis en valeur [4].



Figure 1 - Site officiel du programme pour les églises en bois de Maramureș - <https://www.culturamm.ro/>

Dans le cadre de ce projet, on a sélectionné pour la promotion 30 églises en bois appartenant au Pays de Lăpuș (ce sont des monuments inclus dans la Liste des Monuments Historiques de Roumanie, 2015), représentatives pour la région visée. Dans l'ensemble de 30 églises, 14 églises sont classées dans le Groupe A (monuments historiques à valeur nationale ou universelle) et 16 églises sont classées dans le Groupe B (monuments historiques représentatifs pour le patrimoine culturel local). L'une des églises sélectionnées est l'Église en bois « Les

Saints Archanges Michel et Gabriel » de Rogoz, datée de 1661, inscrite en 1999 dans la Liste du Patrimoine Mondial UNESCO [5].

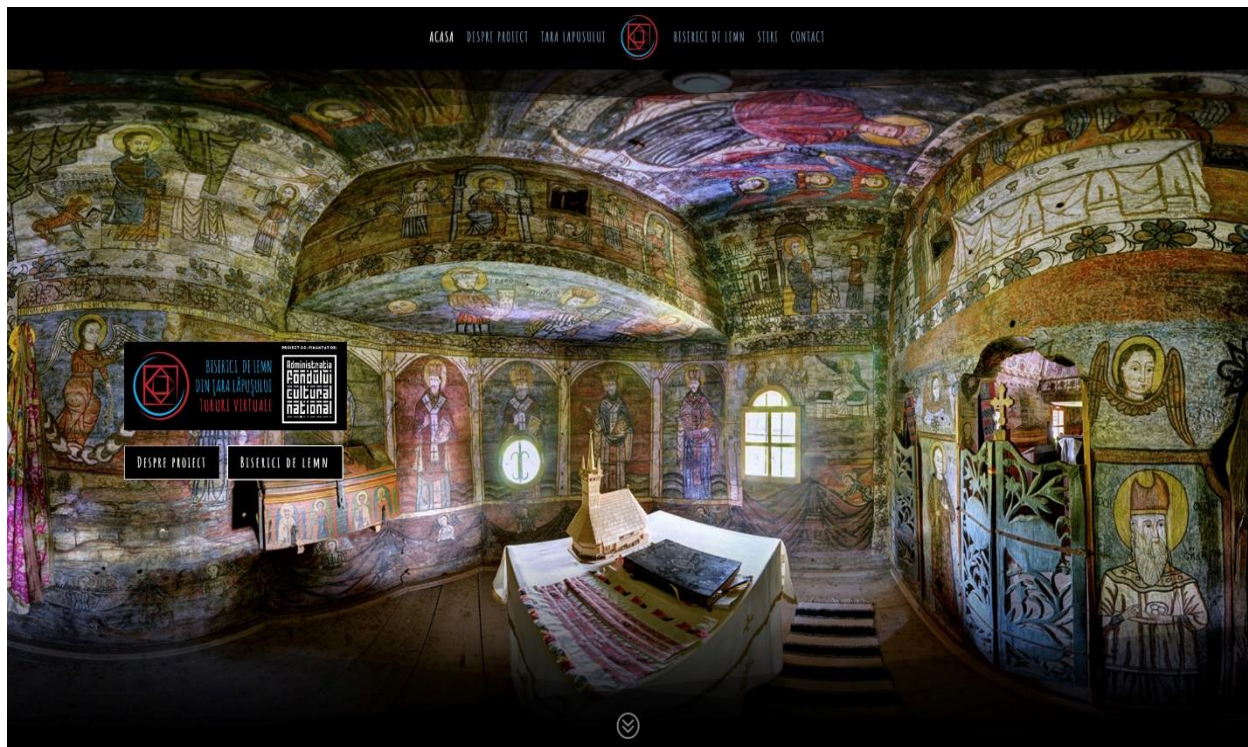


Figure 2 - Site officiel du projet « Églises du Pays de Lăpuș. Tours virtuels » - <https://lapus.culturamm.ro/>

Le programme a continué en 2019 avec le projet de recherche et de promotion « Églises du Pays de Chioar. Tours virtuels » [6] qui a obtenu un cofinancement important de la part de l'Administration du Fond Culturel National et qui s'est classé le premier dans la liste de la Session de financement A.F.C.N. II/2019, pour le secteur Patrimoine Culturel Matériel [7]. Par l'utilisation de moyens d'information virtuels interactifs qui ont un impact puissant sur les utilisateurs d'Internet, le projet propose l'implémentation de méthodes modernes de mise en valeur du patrimoine national de la région, représenté par les 30 monuments historiques sélectionnés. Ainsi, pour chaque monument historique on a réalisé des tours virtuels ayant plusieurs « points de station » - c'est-à-dire des points de rotation 360°. De cette manière, chaque monument ayant au moins 4 points de station, on peut offrir aux visiteurs des images de l'extérieur, mais aussi de l'intérieur (narthex, nef, autel), concrétisées dans plus de 120 de panoramas.

Le tour virtuel est un système complet de vue d'un espace (360°), avec lequel tout utilisateur peut interagir, tout en expérimentant la sensation d'être physiquement présent dans l'espace respectif et ayant le contrôle complet du mouvement à l'intérieur de l'objectif, en fonction de ses propres domaines d'intérêts ; l'utilisateur peut donc visualiser les détails de l'extérieur et de l'intérieur, de plein gré.

L'implémentation de ces solutions innovantes de promotion du patrimoine dans le contexte local et européen (la présentation des églises en bois du Pays de Chioar sous forme de tours virtuels dans le milieu en ligne) permet de faire connaître aux jeunes générations les valeurs du patrimoine culturel, mais aussi de rendre conscients les communautés locales et les représentants de l'administration publique locale et départementale concernant les valeurs du patrimoine que ceux-ci détiennent/administrent, et concernant l'état de conservation de ces objectifs.

La présentation de la situation réelle et de l'image concrète de ces monuments à l'aide des tours virtuels ainsi réalisés met en évidence des exemples de bonne pratique en ce qui concerne la conservation des monuments historiques, d'une part, et les écarts par rapport aux normes de conservation et de protection de ces biens culturels, d'autre part. Les résultats de la recherche sont, par conséquent, un véritable signal d'alarme concernant le contournement des normes de protection des monuments historiques.

La création d'une archive numérique qui contient des informations prises des archives de spécialité (mais disparates) des institutions du domaine, des photos, des cartes, des documents cadastraux, etc., actualisées avec des informations du terrain, peut constituer aussi un important instrument de travail pour tous ceux qui s'intéressent au domaine du patrimoine culturel, et représente en fait un « stop motion » 2019 des églises en bois du pays de Chioar, département de Maramureș. Cette archive est partagée entre les institutions de spécialité du domaine du patrimoine culturel qui fonctionnent au niveau du département de Maramureș et elle sera actualisée en fonction des recherches ultérieures.

Comme on a déjà affirmé, le projet vise 30 églises en bois du Pays de Chioar, représentatives pour la région (dont 29 sont incluses dans la Liste des Monuments Historiques de Roumanie 2015, et 1 déplacée en 1801 mais qui ne figure plus dans la Liste actuelle). 15 églises sont classées dans le Groupe A et 14 églises dans le Groupe B, celle de Dealul Corbului ne figurant plus dans la Liste des Monuments Historiques 2015. Deux églises – l'Église en bois « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » de Plopiș, datée de 1798, et l'Église en bois « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » de Șurdești, datée de 1766, figurent depuis 1999 dans la Liste du Patrimoine Mondial UNESCO [8].

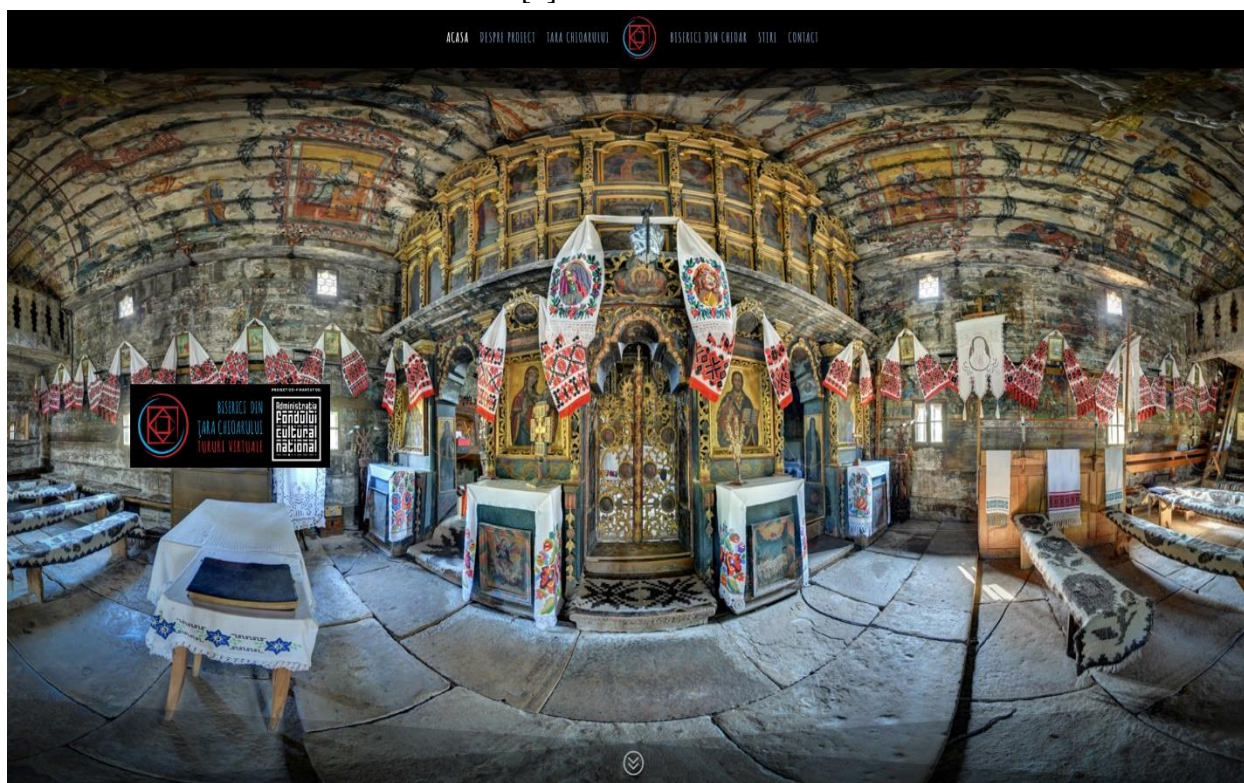


Figure 3 - Site officiel du projet « Églises du Pays de Chioar. Tours virtuels » - <https://chioar.culturamm.ro/>

On a choisi 30 objectifs pour ce projet par une consultation entre le Centre Départemental pour la Conservation et la Promotion de la Culture Traditionnelle « Liviu Borlan » Maramureș et ses partenaires du projet, à savoir la Direction Départementale pour la Culture Maramureș, le Musée Départemental d'Ethnologie et Art Populaire Maramureș, la Faculté des Lettres Baia

Mare, l'Ordre des Architectes de Roumanie-filiale Nord-Ouest et SC Aedilis Proiect Srl (opérateur économique qui a fait plusieurs recherches dans le Pays de Chioar et qui a élaboré des documents urbanistiques pour cette région). Dans les archives de ces institutions il y a des documents qui, jusqu'à présent, n'ont jamais été corroborés, ni valorisés du point de vue scientifique : des fiches minimales, des fiches élaborées selon des recherches sur le terrain, des photos, des relevés, des cartes. Grâce à ce projet, c'est pour la première fois que ces documents, accompagnés d'une documentation bibliographique détaillée, mettent en valeur le riche patrimoine culturel du Pays de Chioar.

Les églises-monuments visées dans la deuxième étape du projet, déroulée en 2019, sont :

- (1) L'Église en bois « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » du village de Buteasa, ville de Șomcuta Mare, 1800, code LMI MM-II-m-B-04532 ;
- (2) L'Église en bois « L'Assomption de la Vierge » du village de Cărpiniș, commune de Copalnic-Mănăștur, 1757, code LMI MM-II-m-A-04541;
- (3) L'Église en bois « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » du village de Codru Butesii, ville de Șomcuta Mare, XIXe siècle, code LMI MM-II-m-B-04545;
- (4) L'Église en bois « Sainte Ane » du village de Coruia, commune de Săcălășeni, 1794, code LMI MM-II-a-A-04553;
- (5) L'Église en bois « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » du village de Culcea, commune de Săcălășeni, 1720, code LMI MM-II-m-A-04561;
- (6) L'Église en bois « Saint Nicolas » du village de Frâncenii Boiului, commune de Boiu Mare, 1757, code LMI MM-II-m-A-04577;
- (7) L'Église en bois « Les Saints Apôtres Pierre et Paul » du village de Întreprăuri, commune de Coaș, XVIIIe siècle, code LMI MM-II-m-B-04592;
- (8) L'Église en bois « La Naissance de la Vierge » du village de Lăschia, commune de Copalnic-Mănăștur, 1868, code MM-II-m-A-04595;
- (9) L'Église en bois « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » du village de Plopiș, commune de Șișești, 1798, MM-II-m-A-04604 // monument UNESCO;
- (10) L'Église en bois « Saint Élie » du village de Posta, commune de Remetea Chioarului, 1675, MM-II-m-A-04606;
- (11) L'Église en bois « Les Saints Archanges » du village de Posta (hameau de Săpâia), commune de Remetea Chioarului, 1820, MM-II-m-B-04813;
- (12) L'Église en bois « La Naissance de la Sainte Vierge » du village de Remecioara, commune de Remetea Chioarului, XIXe siècle, MM-II-m-B-04612;
- (13) L'Église en bois « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » du village de Remetea Chioarului, commune de Remetea Chioarului, XVIIIe siècle, MM-II-a-A-04614;
- (14) L'Église en bois « L'Assomption de la Vierge » du village de Săcălășeni, commune de Săcălășeni, XVIIe siècle, MM-II-m-A-04630;
- (15) L'Église en bois « La Pieuse Paraschiva » du village de Stejera, commune de Mireșu Mare, 1800, MM-II-m-B-04753;
- (16) L'abside de l'église en bois du village de Șișești, commune de Șișești, 1675, code LMI MM-II-m-A-04757.02;
- (17) L'Église en bois « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » du village de Șurdești (Pe Corni), commune de Șișești, XVIIIe siècle, MM-II-m-B-04768;
- (18) L'Église en bois « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » du village de Șurdești, commune de Șișești, 1766, MM-II-a-A-04769 // monument UNESCO;
- (19) L'Église en bois « Saint Nicolas » du village de Valea Chioarului, commune de Valea Chioarului, XVIIIe siècle, MM-II-m-A-04790;
- (20) L'Église en bois « Les Saints Archanges » du village de Vălenii Șomcutei, commune de Șomcuta Mare, XVIIe siècle, MM-II-m-A-04793;
- (21) L'Église en bois « Les Saints Archanges » du village de Vărai, commune de Valea Chioarului, 1846, MM-II-m-B-04794;
- (22) L'Église en bois « Le Dimanche des Toussaints » du village de Dealul Corbului, commune de Vima Mică (déplacée en 1801 de Copalnic-Mănăștur);
- (23) L'Église en bois « Saint Georges » du Musée d'Ethnographie et Art Populaire de Baia Mare (déplacée en 1939 de Chechiș) ;
- (24) L'Église en bois et en pierre « L'Assomption de la Sainte Vierge » de la ville de

Baia Sprie, 1793, MM-II-m-B-04501; (25) L'Église en bois et en pierre « Saint Jean le Baptiste » du village de Berchez, commune de Remetea Chioarului, XIXe siècle, MM-II-m-B-04520; (26) L'Église en bois et en pierre « Saint Nicolas » du village de Berința, commune de Copalnic-Mănăștur, XVIIIe siècle, MM-II-m-B-04522; (27) L'Église en bois et en pierre « La Pieuse Paraschiva » du village de Cetățele, commune de Șișești, 1794, MM-II-m-B-045 43.01; (28) L'Église en bois et en pierre « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » du village de Copalnic, commune de Copalnic-Mănăștur, 1735, MM-II-m-B-04547; (29) L'Église en bois et en pierre « Les Saints Archanges Michel et Gabriel » du village de Coaș, 1730, MM-II-m-A-04544.01; (30) L'Église en bois et en pierre « Saint Nicolas » du village de Preluca Veche, commune de Copalnic-Mănăștur, 1750, MM-II-m-B-04608. [9]

Dans le contexte actuel local, beaucoup de monuments historiques (concrètement dans notre étude les églises en bois) ne sont plus destinés au service permanent et l'intérêt des communautés locales pour la conservation et la mise en valeur de ces monuments est assez diminué; parmi les raisons les plus évidentes est la méconnaissance de la valeur du patrimoine local, mais aussi le désintérêt des administrations locales envers la conservation de ces biens.

Voilà pourquoi une telle démarche, mise en pratique grâce à l'effort commun des partenaires du projet, représente un premier pas très important en vue de la redécouverte de la valeur du patrimoine local, faite par les communautés locales, mais aussi par tous ceux qui se proposent d'étudier ou tout simplement de visiter ces églises. L'option pour les tours virtuels accompagnés d'informations riches et pertinentes pour chaque objectif présenté, tout comme leur popularisation sur un site Internet représentent une méthode moderne et cohérente de promotion du patrimoine dans le contexte local et européen. En outre, notre projet se veut un important signal d'alarme en ce qui concerne les monuments qui se trouvent dans un état précaire de conservation, car les tours virtuels peuvent très bien attirer l'attention des administrations locales, départementales, et des institutions nationales de spécialité. Nous insistons aussi sur les ravages des tempêtes de septembre 2017 et sur les chutes massives de neige du début de l'année 2019 : les infiltrations de l'eau ont détérioré les peintures et les composantes artistiques, beaucoup de monuments en bois en ont été affectés, leur état de conservation risque de s'aggraver si des mesures urgentes ne seront prises. La prise de photos de détail et la réalisation des tours virtuels peuvent représenter des témoignages de l'état actuel de conservation, mais aussi des documents particulièrement utiles en vue des travaux ultérieurs de restauration et de réhabilitation qui s'imposent. Cette année, le Centre Départemental pour la Conservation et la Promotion de la Culture Traditionnelle « Liviu Borlan » Maramureș a déposé pour financement un autre projet qui vise le Pays de Maramureș ; les résultats de tous les projets seront publiés dans leur intégralité sur le site www.culturamm.ro, où tout le monde puisse voyager de manière virtuelle et visiter 90 monuments des Pays de Lăpuș, de Chioar et de Maramureș.

À travers ce type de projets destinés à la valorisation du patrimoine culturel local, on oppose à la globalisation un mouvement inverse, celui de la localisation et de la régionalisation. Dans ce sens, Eugen Simion affirme: „Si on aime ou pas, le monde d'aujourd'hui est construit sur le principe des vases communicants... Je serais même d'avis qu'à la place de la globalisation on utilise la notion d'*universalisation*. C'est plus approprié et apparemment ça laisse la chance à l'identité culturelle – l'intégration dans le circuit des valeurs universelles » [10].

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

1. OBERLÄNDER-TARNOVEANU, I. Identitate culturală și patrimoniu digital: proiecte, rețele și portaluri. În *Cibinium 2001 – 2005. Identitate culturală și globalizare în secolul XX – cercetare și reprezentare muzeală*. Sibiu: Ed. ASTRA Museum, 2006.
2. LEGEA nr. 422 din 18 iulie 2001 (republicată) privind protejarea monumentelor istorice, publicată în M.O. nr. 938 din 20 noiembrie 2006.
3. Ministerul Culturii. *Strategia pentru cultură și patrimoniu național 2016-2022* (SCPN 2016-2022), pp. 112-113; Web: <http://www.cultura.ro/aprobarea-strategiei-pentru-cultura-si-patrimoniu-national-2016-2022> (vizitat le 17.04.2020).
4. Page officielle du projet « Églises du Pays de Lăpuș. Tours virtuels »; Web: <https://lapus.culturamm.ro/> (vizitat le 17.04.2020).
5. UNESCO. Ensemble « Églises en bois de Maramureș », Web : <https://whc.unesco.org/fr/list/904/> (vizitat le 18.04.2020).
6. Page officielle du projet « Églises du Pays de Chioar. Tours virtuels »; Web: <https://chioar.culturamm.ro/> (vizitat le 17.04.2020).
7. A.F.C.N. Page officielle de l'Administration du Fond Culturel National / La liste de la Session de financement A.F.C.N. II/2019 »; Web: <https://www.afcn.ro/media/PCM%20SII%202019%202.pdf> (vizitat le 12.06.2019).
8. UNESCO. Ensemble « Églises en bois de Maramureș », Web : <https://whc.unesco.org/fr/list/904/> (vizitat le 18.04.2020).
9. MINISTERUL CULTURII. *Lista Monumentelor Istorice 2015. Județul Maramureș*, în Monitorul Oficial al României, Partea I, Nr. 113 bis, 15.02.2016.
10. SIMION, E. Alocuțiunea inaugurală: Obligații naționale, satisfacții europene. În *Colocviul internațional: Patrimoniul cultural național. Strategia conservării - o strategie a integrării în circuitul valorilor europene*. București, 22-23 septembrie 2000. București: Univers enciclopedic, 2000, apud Irina Oberländer-Târnoveanu, *op. cit.*

DESPRE EDUCAȚIA MUZEALĂ ȘI DIRECȚII DE DEZVOLTARE A MANAGEMENTULUI MUZEAL

Lazar Natalia, dr., asist. univ.

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca,
Centrul Universitar Nord din Baia Mare,*

CZU: 37.03:069.01:005

Abstract

Through an active and innovative museum management, the museum has become a significant player on the contemporary cultural scene and an important factor of information and education, in a relationship of complementarity with the formal education system. The identification of coherent strategic directions and the establishment of an operational framework in accordance with financial and human resources make possible the efficient operation of the museum, having as basic pillars the conservation, research, development, capitalization, promotion of its heritage, with emphasis on intensifying museum education activities.

Key-words: museum, museum management, education, public, society.

Evoluția societății omenеști s-a realizat prin învățare, care este una dintre particularitățile definitorii ale speciei umane, fiind o acumulare continuă a experienței sociale, materializată în fapte de cultură și civilizație, prin transmiterea de cunoștințe, priceperi și deprinderi, de la o generație la alta. Problematika procesului de dobândire a cunoașterii, de capitalizare și dezvoltare a stat în centrul preocupărilor omului pe parcursul evoluției sale istorice, educația cunoscând diferite conceptualizări și fiind promovată de diferite instituții, în scopul transformării unui

individ biologic asocial într-un membru al unei colectivități, prin interiorizarea comportamentelor fixate în calitate de comportamente normale [3, p. 21].

În sens restrâns, educația se confundă cu instrucția școlară, desfășurată într-un cadru organizat, instituționalizat, însă, în sens larg, ea este un proces complex, care integrează într-un continuum toate nivelurile și tipurile de educație, și este orientată către realizarea unor idealuri și scopuri educaționale în concordanță cu anumite cerințe sociale de ordin economic, cultural, științific, tehnologic, politic etc. Formarea integrală, armonioasă, liberă, creativă a personalității implică o activitate educativă, diversificată în raport cu componentele ontologice, conținuturilor clasice ale educației – educația fizică (latura bio-fiziologică a personalității), educația intelectuală (dimensiune psiho-socio-culturală), educația morală, educația profesională – adăugându-li-se noi dimensiuni: educația civică, educația religioasă, educația politică, educația juridică, educația economică, educația pentru drepturile omului, educația pentru viața de familie, educația pentru comunicare, educația axiologică etc. [4, pp. 105-109]

Educația permanentă se află la intersecția interesului personal cu necesitățile societății, fiind un sistem educațional deschis, „care asigură întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității, al capacităților și deprinderilor de autoeducație, formarea de personalități independente și creative” [1, p. 330]. Iar muzeul, definit ca „instituția de cultură, de drept public sau de drept privat, fără scop lucrativ, aflată în serviciul societății, care colecționează, conservă, cercetează, restaurează, comunică și expune, în scopul cunoașterii, educării și recreerii, mărturii materiale și spirituale ale existenței și evoluției comunităților umane, precum și ale mediului înconjurător” [6, art. 2], oferă un cadru larg și flexibil pentru educație.

Muzeele au menirea de a prezenta publicului rădăcinile civilizației, viața în toată complexitatea ei, căci adăpostesc valori de însemnătate locală, regională, națională și universală. Rolul muzeului în societatea românească contemporană s-a modificat în ultimul deceniu, în special în ceea ce privește modul în care această instituție se raportează la societate, relaționează cu membrii comunității. În centrul atenției se situează acum publicul, iar, din această perspectivă, cele trei funcții de bază ale muzeului – „constituirea, conservarea și restaurarea patrimoniului muzeal; evidența, protejarea, cercetarea și dezvoltarea patrimoniului muzeal; punerea în valoare a patrimoniului muzeal în scopul cunoașterii, educării și recreării” [6, art. 4] – capătă valențe diferite. Funcției de constituire și dezvoltare, respectiv celei de conservare și restaurare i se adaugă funcția educațională, căci, prin multitudinea de activități desfășurate de instituția muzeală, se face, în esență, educație.

Muzeul tradițional, considerat a fi o instituție închisă, rezervată, de tip conservator, s-a transformat din ce în ce mai mult, ca urmare a implementării unor programe coerente de management cultural. Activitatea tradițională a unui muzeu viza, în principal, colectarea, prezervarea și studierea colecțiilor specifice domeniului său de interes, însă, în prezent, rolul educațional al muzeului s-a amplificat, înregistrându-se în numeroase muzee românești schimbări vizibile în ceea ce privește diversificarea ofertei culturale și interacțiunea cu cele mai diverse categorii de public.

Muzeul a devenit o entitate culturală deschisă, cu o largă accesibilitate la programele expoziționale și culturale, la colecțiile depozitate și la documentarea tezurizată, un loc de învățare activă, de interacțiune, de relaxare, un spațiu al dialogului, un altfel de centru cultural și comunitar. Toate aceste schimbări au fost posibile întrucât s-au produs modificări semnificative în conceperea fenomenului cultural în raport cu societatea: trecerea de la vechea teorie, conform căreia în centrul preocupărilor muzeului se situează obiectul muzeal, la noua abordare, care

plasează în centru obiectul și publicul, relația dintre aceste două elemente, întrucât publicul este principalul beneficiar al activităților organizate în instituția muzeală. Prin relația permanentă cu publicul vizitator, muzeul a devenit un actant important pe scena culturală contemporană și un factor activ de informare și educație, aflat în relație de complementaritate cu sistemul de educație formală. Suntem de acord cu afirmațiile potrivit cărora „pentru muzeul contemporan, rațiunea de a fi este cea educațională [...]. Diversitatea profilurilor muzeale, unicitatea patrimoniului muzeal, caracterul nediscriminatoriu al accesului la muzeu, formele de comunicare complexe... fac din muzeu o instituție privilegiată în transmiterea de informații, mesaje, simboluri” [2, p. 96].

După anul 1990, formarea profesioniștilor în management cultural – resurse umane implicate în organizarea și coordonarea activității cultural-artistice, manageri și experți – a fost una din prioritățile politicilor publice ale Ministerului Culturii din România. În prezent, conform O.U.G. nr. 189/2008 privind managementul instituțiilor de cultură, cu modificările și completările la zi, se stabilește cadrul juridic privind managementul instituțiilor publice de cultură care organizează și desfășoară activități cultural-artistice sau oferă servicii în domeniul culturii și se implementează la nivel național această modalitate de conducere și coordonare a activității instituțiilor publice de cultură [8], instrumentele de lucru utilizate fiind cele detaliate în Ordinul nr. 2799/2015. În acest sens, conducerea instituțiilor culturale se organizează pe baza unui plan managerial, care reprezintă o analiză complexă privind dezvoltarea instituției pe o perioadă limitată de timp (între 3 și 5 ani), cuprinzând următoarele etape: analiza socio-culturală a mediului în care își desfășoară activitatea instituția și propuneri privind evoluția acesteia în sistemul instituțional existent, analiza activității instituției și, în funcție de specific, propuneri privind îmbunătățirea acesteia, analiza organizării instituției și propuneri de restructurare/reorganizare, după caz, analiza situației economico-financiare a instituției, pe baza datelor cuprinse în caietul de obiective, strategia, programele și planul de acțiune pentru îndeplinirea misiunii specifice instituției publice de cultură și propuneri pentru întreaga perioadă de management, previzionarea evoluției economico-financiare a instituției publice de cultură, cu estimarea resurselor financiare ce ar trebui alocate de către autoritate, precum și a veniturilor instituției ce pot fi atrase din alte surse [9].

Planul de management muzeal își propune să identifice direcțiile strategice, cadrul operațional, resursele financiare și umane care fac posibilă funcționarea în condiții eficiente a instituției publice de cultură cu specific muzeal, având ca piloni de bază conservarea, cercetarea, dezvoltarea, valorificarea și promovarea patrimoniului pe care îl deține, armonizate la cele patru valori promovate de Rețeaua Europeană a Organizațiilor Muzeale (NEMO): valoarea colecțiilor, valoarea educativă, valoarea socială și valoarea economică.

Strategia managerului de muzeu [7] urmărește, în principiu, realizarea următoarelor obiective prin activități specifice:

- constituirea și îmbogățirea colecțiilor prin: cercetarea (etnografică) de teren, colecționarea de bunuri culturale (prin donații și cumpărare);
- dezvoltarea patrimoniului și asigurarea condițiilor optime de gestiune, depozitare, conservare și valorificare;
- punerea în valoare a patrimoniului cultural deținut prin: organizarea de expoziții, furnizarea de servicii de documentare pentru public, organizarea de activități cultural-educative, încheierea de parteneriate cu instituții culturale de profil, instituții de învățământ ș.a., prezentarea activităților muzeale prin intermediul mass-media, editarea de materiale de popularizare;
- susținerea cercetării științifice, în conformitate cu specificul muzeului, profilul acestuia și al patrimoniului deținut;

- actualizarea evidenței științifice analitice, studierea patrimoniului și diseminarea rezultatelor acestui proces către publicul larg;
- cunoașterea și satisfacerea nevoilor beneficiarilor reali și potențiali ai muzeului;
- dezvoltarea și adecvarea serviciilor la cerințele beneficiarilor;
- diversificarea ofertei culturale;
- promovarea serviciilor și a imaginii instituției;
- dezvoltarea competențelor profesionale ale personalului și susținerea profesionalismului în sectorul muzeal;
- aplicarea principiilor de eficiență, eficacitate și economie în gestionarea mijloacelor financiare.

Definirea obiectivelor de management și a abordării manageriale trebuie să țină cont de situația și evoluțiile din interiorul muzeului, dar și de mediul extern, întrucât este obligatorie existența unui mediu intern profesionist, dinamic, care să susțină activitatea de cercetare, de conservare și cea publică a muzeului, dar și factorii externi sunt vitali pentru asigurarea îndeplinirii misiunii culturale și educative a muzeului.

Funcțiile de bază ale managementului muzeal se referă, în principal, la: planificarea activităților (fixarea clară, fermă a scopului, obiectivelor și mijloacelor de realizare), organizarea, dirijarea, coordonarea activităților prin luarea de decizii rapide și eficiente, raportarea, controlul și feedbackul.

Principiile managementului muzeal se fundamentează pe:

- realism în aprecieri și dinamism în acțiune;
- creativitate și flexibilitate în procesul de conducere;
- coerență în măsurile adoptate;
- centrarea activităților pe cercetarea științifică, conservarea și valorizarea patrimoniului;
- eficiența procesului managerial;
- transparență în stabilirea obiectivelor și în implementarea proiectelor minimale;
- dialogul permanent la toate nivelurile instituției, dar și în afara acesteia [2, p. 19].

Modul în care un muzeu își pune în valoare resursele patrimoniale sub forma expozițiilor organizate influențează direct publicul și fluxul de vizitatori, din acest punct de vedere perspectivele de dezvoltare fiind ușor limitate. Dar, dacă la aceasta se adaugă o varietate de programe și proiecte culturale și educaționale, dublate de creativitate, inovație, abordare interdisciplinară, se permite o mai mare deschidere spre public. Altfel spus, se creează o ofertă culturală ce cuprinde bunuri și produse din sfera patrimoniului cultural, care satisface nevoi și, deopotrivă, creează altele noi, fiind formatoare de cerere. În principal, putem să vorbim despre o ofertă de bază a muzeului care se referă la expoziția permanentă sau de bază și programele asociate, oferte complementare (produsele și serviciile derivate din oferta de bază: expoziții temporare, evenimente, programe și proiecte culturale), oferta educativă și oferta suplimentară (servicii și produse conexe, auxiliare: servicii de informare, ghidaj, restaurant, magazin) [5, p. 166].

Planul managerial trebuie să facă previziuni certe pentru a diversifica oferta culturală, serviciile culturale, iar în acest sens alternativele strategice ale unui muzeu ar putea fi: revitalizarea ofertei (îmbunătățirea produselor și serviciilor existente, care să atragă noi categorii de vizitatori), diversificarea ofertei (oferirea unor produse și servicii noi ca sferă de interes, care să urmărească atragerea unor noi categorii de vizitatori), înnoirea ofertei (crearea unor

produse/servicii cu totul noi ca tipologie pentru muzeu), îmbunătățirea ofertei (de exemplu, reamenajarea sau amplificarea expoziției de bază și a serviciilor oferite), adaptarea ofertei (de exemplu, restrângerea produselor și a serviciilor oferite la acelea care atrag cei mai mulți vizitatori) [5, p. 165].

Concret, serviciile culturale oferite de un muzeu sunt următoarele:

- a) servicii expoziționale (expoziții permanente sau de bază, expoziții temporare, expoziții tematice);
- b) ghidajul prezentat de personalul de specialitate al muzeului, cuprinzând explicațiile cu privire la tematica expozițiilor și la diferitele elemente constitutive;
- c) servicii educative, prin intermediul unor programe educative, realizate fie de personalul de specialitate al muzeului, fie de alți specialiști/colaboratori;
- d) organizarea de manifestări cu caracter științific;
- e) documentare – punerea la dispoziția diverșilor specialiști a unor materiale din arhiva și biblioteca muzeului sau a unor piese din cadrul colecțiilor pentru a fi cercetate, rezultatele urmând a fi diseminate prin mijloace specifice;
- f) consultanță de specialitate;
- g) servicii de divertisment cu caracter cultural (spectacole, concerte ș.a.);
- h) servicii suplimentare (comerciale, de informare) [5, p. 58].

Chiar dacă, în ultimul deceniu, muzeele și-au diversificat oferta culturală, dezvoltând programe, proiecte și activități de educație muzeală, ocupația de specialist în educație muzeală a devenit operațională în sistemul public muzeal național doar începând cu anul 2017, când, prin Ordinul 198/1.938/2017 al MMJS/INS pentru modificarea COR, a fost introdusă în standardele ocupaționale din România, având COR 262115 și următoarele competențe:

- utilizarea adecvată a fundamentelor muzeologiei;
- aplicarea legislației specifice de bază privind patrimoniul muzeal;
- aplicarea normelor de conservare preventivă;
- utilizarea adecvată a metodelor, tehnicilor inovative, interactive și a modelelor de bună practică în procesul educației muzeale;
- identificarea nevoilor și așteptărilor vizitatorilor pentru dezvoltarea programelor educative;
- cercetare, interpretarea și valorificarea educativă a patrimoniului muzeal;
- planificarea, organizarea și dezvoltarea programelor de educație muzeală;
- elaborarea proiectului de educație muzeală;
- evaluarea și monitorizarea impactului activităților educative asupra beneficiarilor [10, p. 1].

Dintre proiectele notabile de educație muzeală dezvoltate la nivel național, menționăm modelul de bună practică oferit de Muzeul ASTRA, a cărui conferință tematică *Marketingul și educația în muzee* a ajuns, în 2019, la a X-a ediție. La acest eveniment au participat 18 muzee și asociații culturale din țară și din Republica Moldova, în scopul realizării unui schimb util de experiență între specialiștii din muzee implicate în activități educaționale sau de marketing, comunicările și proiectele prezentate urmând a fi publicate în volumul conferinței [11]. De asemenea, începând cu anul 2018 se desfășoară la Muzeul Național al Satului *Dimitrie Gusti* din București *Conferința Națională de Educație Muzeală*, care reunește specialiști din muzee din țară, reprezentanți ai asociațiilor și ONG-urilor de profil, experți în educația muzeală și are ca

scop schimbul de experiență, idei și opinii în domeniul educației muzeale în vederea stabilirii unor direcții de acțiune [12].

Relevantă din punct de vedere al educației muzeale și al managementului muzeal este și activitatea Muzeului Țării Oașului, instituție publică de cultură aflată în subordinea Consiliului local Negrești-Oaș, muzeu care cuprinde secția în aer liber și secția pavilionară cu Galeriile de artă *Dr. Mihai Pop*. Muzeul Țării Oașului are ca arie de reprezentare zona etnografică Țara Oașului, structura actuală încadrându-l în rândul muzeelor cu profil etnografic – obiectiv cuprins în lista monumentelor istorice, monumente de interes național, categoria A, cod SM-II-a-A-05337.

Pe parcursul anilor, Muzeul Țării Oașului s-a impus în peisajul cultural local și regional ca o instituție de cultură reprezentativă, pe lângă obiectivele și misiunea specifice, muzeul dezvoltând o gamă variată de programe, proiecte și activități cultural-educative ce indică o percepție nouă, multisectorială asupra culturii. Chiar dacă la nivelul instituției nu există niciun specialist în educație muzeală, se constată o preocupare pentru diversificarea ofertei culturale, dar și creșterea interesului publicului pentru activități cultural-educative, drept urmare a dezvoltării unui management bazat pe programe și proiecte culturale. Astfel, pe lângă oferta de bază (o expoziție de bază/permanentă), muzeul a completat oferta complementară și suplimentară cu: activități culturale, expoziții de artă plastică și fotografie, lansări de carte, activități educative, recreative și de voluntariat, workshop-uri și ateliere de creație, târguri meșteșugărești.

Pe parcursul anului 2018, conform Listei programelor și proiectelor culturale minimale prevăzute de Muzeul Țării Oașului Negrești-Oaș, a Raportului de activitate și a situațiilor statistice, instituția a derulat 9 programe și proiecte educative pentru populație, din care, pe grupe de vârstă, situația este următoarea: 0-6 ani – 2, 7-14 ani – 7, 15-24 ani – 8, 25-64 ani – 8, 65 ani și peste – 4. Situația activităților din cadrul programelor și proiectelor educative, pe grupe de vârstă, se prezintă astfel: 0-6 ani – 7 activități, 7-14 ani – 16 activități, 15-24 ani – 16 activități, 25-64 ani – 10 activități, 65 ani și peste – 7 activități.

Societatea este în continuă transformare și fiecare muzeu are obligația de a servi, cât mai bine, comunitatea în sânul căreia funcționează, având un management performant și un personal de specialitate cu o formație științifică solidă pentru a-și atinge scopul său educativ.

BIBLIOGRAFIE

1. BENTAȘ, I. *Pedagogie*. București: Editura ALL, 1998.
2. OPRÎȘ, I. *Managementul muzeal*. Târgoviște: Editura Cetatea de Scaun, 2008.
3. STĂNCIULESCU, E. *Teorii sociologice ale educației*. Iași: Editura Polirom, 1996.
4. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.
5. ZBUCHEA, A. *Marketingul în slujba patrimoniului cultural*. București: Editura Universitară, 2008.
6. Legea muzeelor și colecțiilor publice, nr. 311 din 3.07.2003, republicată.
7. Raport de activitate pentru evaluarea managementului Muzeului Țării Oașului, pentru perioada 2015-2018, manager Natalia Lazar.
8. <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/99863>, accesat la data de 4.05.2020.
9. <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/174310>, accesat la data de 4.05.2020
10. http://www.anc.edu.ro/standarde_app/SO/Specialist%20educatie%20muzeala.pdf, accesat la data de 4.05.2020.
11. <https://muzeulastra.ro/blog/marketingul-si-educatia-in-muzee-editia-a-x-a/>, accesat la data de 4.05.2020.
12. <https://muzeul-satului.ro/events/conferinta-nationala-de-educatie-muzeala-editia-a-ii-a/>, accesat la data de 3.05.2020.

MIHAI CIOCLEA- PERSONALITATE NOTORIE A FACULTĂȚII ARTĂ PLASTICĂ ȘI DESIGN

*Gogjila Ana, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*



[Mihai Cioclea, profesor, manager, psiholog]

CZU: 929:378.4-057.4

Abstract

The professional evolution and the stages of the personal evolution, the social and personal factors in the professional ascension, the results obtained in the field of the managerial and didactic-scientific activity of the Univ. Dr. M. Cioclea are placed in the order of value. The motto promoted in life was professionalism, good communication with people, creativity and a healthy spirit of humor. As an example to Baron Munchausen with his famous reply that „the worst things are done with a serious mutter”. Birthplace, parents, childhood friends, family all these first values are perceived as formative.

Key-words: teacher, psychologist, manager.

Fișierul biografic

- Născut la 13 iulie 1938, în s. Lazovsc, r-nul Lazovsc, într-o familie de țărani.
- În 1955 finisează școala medie din Lazovsc.
- În perioada 1955-1960 își face studiile superioare la facultatea de istorie și filologie din cadrul Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă”.
- În 1979-1983 este doctorand la Institutul Academiei Pedagogice a URSS din Moscova, Catedra psihologie.
- În octombrie 1984 susține teza de doctor în pedagogie, iar în 1990 obține titlul științific de docent.

Activitatea profesională: social-politică, didactică, managerială

- După absolvirea facultății este repartizat în s. Dondușeni, unde, în perioada 1960-1961, începe cariera pedagogică ca învățător al școlii medii.
- În perioada 1961-1967 este angajat și ca învățător de desen și desenul liniar la școala serală nr. 4 din Bălți.
- Între 1961-1963 continue activitatea ca laborant superior la Institutul Pedagogic din Bălți, paralel lucrează ca profesor de istorie la școala serală nr. 4 din Bălți.
- După un an, aflat în serviciul militar în Riga, se reîntoarce la aceeași instituție din Bălți, doar că, de data aceasta, în calitate de președinte al sindicatelor. Își îndeplinește această funcție doar un an.
- În perioada 1964-1966 se angajează în calitate de învățător la ȘPT-13 din Bălți.
- Ascensiunea în carieră începe în 1966, fiind transferat la ȘPT- 19 în calitate de șef-adjunct al acestei școli, căreia i se dedică timp de trei ani.

- Din 1969 și până în 1971 este director al ȘPT-32 din Bălți
 - După un an de activitate ca instructor al PC din Bălți (1971-1972), este transferat la Chișinău, în calitate de director al ȘPT-36 (1972-1973).
 - O mai îndelungată perioadă se dedică muncii în calitate de profesor și director-adjunct la Tehnicumul Industrial- Pedagogic din Chișinău.
 - Cea mai aprinsă perioadă pare a fi între 1983-1985, când este trimis în Algeria, în calitate de profesor de pedagogie al Institutului de pregătire profesională din această țară.
 - Reîntors în țară, în 1985-1986 este avansat în funcție, și angajat ca lector superior al Institutului de Perfecționare al lucrătorilor școlilor profesionale din Chișinău.
 - În 1986 începe o nouă etapă . „Se leagă”, de data aceasta, fundamental și până la sfârșitul vieții, de Institutul Pedagogic de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.
- La început devine lector superior și șef-interimar în funcție de docent al Catedrei de psihologie al acestei instituții.
- Anii 1986-2001 – deține postul de decan al Facultății de Arte al Institutului pedagogic „Ion Creangă” din Chișinău, căreia i se dedică totalmente.

Activând în postură de decan al Facultății de Arte Plastice concepe, proiectează și organizează creativ procesul de învățământ, activitatea științifică și metodico-didactică, stabilește și dezvoltă relații cu alte facultăți de același profil. Depune multă abnegație la crearea bazei materiale și crearea condițiilor de lucru a studenților și profesorilor.

Pleacă în nemurire în 2015.08.28.



[Împreună cu colectivul Facultății de Artă Plastică. Din arhiva personală]

Publicațiile și cercetările domnului Mihai Cioclea

DI Mihai Cioclea este autorul a peste 30 de lucrări științifice, manuale, monografii în domeniul pedagogiei și psihologiei (o mare parte din cercetări au fost în limba rusă, acestea fiind cerințele vremurilor). În prima etapă a activității sale didactice aceste scrieri și cercetări erau axate pe metodologia educației viitorilor meșteri calificați, absolvenților școlilor profesional-tehnice. Este unul din autorii elaborării principiilor de implementare a conceptului educației în școlile profesional- tehnice din R. Moldova. Și aici trebuie menționate următoarele lucrări: „Роль мастерства производственного обучения в учебно-производственном процессе”, Cultura, nr. 6, 1968; „Будущим строителям – прочные навыки исполнения приемов работы”, Cultura, nr. 16, 1972; „Практическая деятельность учащихся – основа их

качественной подготовки”, *Cultura*, nr. 9, 1977; „*Воспитание методов труда в средних профтехучилищах. Методические рекомендации для мастеров*”, *Știința*, Chișinău, 1982.

Experiența în domeniul activității didactice este materializată într-o serie de elaborări și publicații ce țin de fundamente teoretice și metodologice ale educației. Relevante în acest sens sunt: „*Коллектив как средство и сила воспитания*” – *Cultura*, nr. 9, 1976; „*Приёмы создания проблемных ситуаций при трудовом обучении*” – *Советский учитель*, nr. 6, 1980; „*Грани комплексного подхода к вопросу воспитания*”, *Știința*, Chișinău, 1983; Monografia „*Как побуждать к учению и труду Народное образование*”, Chișinău, Lumina, 1990.

A participat cu comunicări la simpozioane naționale și internaționale cu referire la problemele și tehnologiile educaționale: „*Опыт мастера производственного овучения по мотивации труда*”, Rostov-pe-Don, 1980; „*Принцип мотивационного обеспечения учебного процесса как фактор формирования профессионального интереса*”, Kazani, 1983; „*Pregătirea profesorului în Universitatea Pedagogică*”, Duselidorf, Germania, 1992.

Este autorul unor materiale didactice, programe de studii și alte publicații: „*Энергия мысли энергия действий*” – jurnal „*Профтехобразование*”, 1986; „*Cine va elabora tactica*”, *Învățământul public*, 1990; „*Некоторые проблемы художественного образования будущих учителей*”, сборник „*Формирование педагогического мастерства*”, 1991; „*Strategia instruirii*”, *Făclia*, 1991; „*Știm noi oare ce este școala?*”, *Făclia*, 1992.

Ultimele cercetări țin de domeniul educațional și sunt dedicate cadrelor didactice din domeniul psihologiei și al pedagogilor din domeniul artistic-plastic. În acest context pot fi remarcate așa lucrări ca: „*Esența lucrului individual în activitatea școlară*” – Facultatea de Arte; manualul „*Psihologia de vârstă*” – ed. Lumina, 1993; „*Concepția instruirii artistice*” – *Făclia*, 1993; „*Modelul pedagogului artistic-plastic*” (coautor) – *Tehnologii educaționale moderne*, 1994.

Distincții

Aportul adus întregului sistem de învățământ nu a fost trecut cu vederea. A fost decorat cu așa distincții ca:

- Medalie „За доблестный труд”
- Medalie „Veteran al muncii”.
- Insigna „Отличник профтехобразования МССР”.
- „Meritul Civic” – la 25 de ani de la fondarea Facultății de Arte, UPS „I. Creangă”, or. Chișinău.

Colegii, discipolii despre pedagogul și managerul-model M. Cioclea

N. Balmuș, conf. univ., prorector – „M. Cioclea a fost unul din puținele persoane care s-au manifestat ca un foarte bun organizator al procesului de instruire, educație și cercetare științifică. A fost o persoană care, înainte de a-și expune părerea, „cântărea” foarte bine cuvântul. Nu se lăsa atras de nicio situație conflictuală” [din arhivă].

S. Negru, conf. univ., șef de catedră – „Îl cunoșteam încă de pe vremea lucrului în sistemul de instruire profesional-tehnic. Cu venirea la facultate, în postura de decan, a contribuit enorm la ridicarea nivelului profesional de instruire, la perfecționarea planului de învățământ, la lărgirea bazei de instruire la catedra de artă decorativă. A lucrat foarte mult asupra îmbunătățirii bazei materiale a facultății” [din arhivă].

A. Vatavu, conf. univ., prodecan – „o persoană exigentă față de sine, în primul rând, față de membrii colectivului și față de studenți, o persoană care punea cerințe actuale față de procesul de instruire” [din arhivă].

A. *Gobjila, lector univ.* - „domnul M Cioclea a fost, și va rămâne în memorie ca un pedagog înăscut, ca un om curajos și înțelept, pentru care schimbarea și reforma care îmbunătățește lucrul erau luate drept normă.

A găsit conexiune între domenii aparent diferite, bucurând discipolii cu prelegeri extraordinare, de neuitat. O personalitate cu abilități de lucru în echipă, a prețuit aportul fiecăruia coechipier, cu înțelepciune, a prețuit oamenii așa cum sunt ei. Fiind un bun orator, a încântat cu discursurile și conferințele pe care le-a organizat ca manager cu experiență, implicând profesorii și studenții. O persoană cu calități pur omenești, întotdeauna puteai fi ascultat, înțeles, îndrumat. Un om cult, înțelept și oricând dispus să-ți găsească o rezolvare la problema care te frământa sau să-ți ofere un sfat. Echidistant, responsabil, sufletist, totdeauna s-a bucurat de o autoritate mare în colectiv.

Filosofia vieții domnului M. Cioclea

Puține la număr sunt interviurile cu domnul M. Cioclea. Astfel, filosofia vieții o vom analiza din discuția cu foștii prieteni, colegi și fiul său, Igor Cioclea.

Rolul principal formativ este legat de viața rurală, în mediul căreia a crescut, de gospodarii din sat cu care a comunicat și de prietenii apropiați. Era perioada în care tradițiile erau respectate, obiceiurile, precum colindele, uratul, șezătorile, jocul satului și altele te fermecau, te îmbogățeau spiritual, îți formau un comportament matur, sănătos și plin de demnitate, te umpleau de respect. Pe prim plan era munca, inclusiv cea fizică, pentru că se trăia greu, vremurile erau nu cele mai ușoare. De aici și acel devotament și dedicație muncii efectuate pe tot parcursul vieții.

Un rol decisiv la formarea personalității a avut-o școala, or aici sau format așa calități ca disciplina, dragostea de carte, moralitatea și comunicarea socială. Dascălii școlii i-au dat încredere și i-au format abilitatea de autoapreciere obiectivă și viziunea perspectivei. Ei au fost acei care l-au îndrumat să-și continue studiile la o instituție superioară de învățământ.

Valoarea studiilor superioare, pe vremuri, era mult mai apreciată. Există o concurență, competiție și o selectare, mai ales la facultățile socioumane. Deci, prima performanță era să fii admis la facultate, iar dânsul a reușit din prima. Profesori de valoare au contribuit la formarea dlui Cioclea, ca bun specialist, bun pedagog. Continuarea studiilor la Institutul Academiei Pedagogice a URSS din Moscova, Catedra psihologie, ca doctorand, este o treaptă și mai înaltă, unde se formează ca bun psiholog. Drept dovadă este susținerea tezei de doctor în psihologie. La maturitate, un impact pozitiv și un motiv de consacrare și perfecționare a fost familia, în deosebi mândria sa, fiul.

Deși, s-ar părea, nu a fost ușor urcușul carierei. Repartizat la lucru ca tânăr specialist într-o școală din nordul Moldovei, a muncit în calitate de simplu învățător. Mai apoi s-a dedicat, o bună parte din activitatea sa, ca manager în mai multe școli profesionale de meserii. De fiecare dată era transferat de sistemul de pe atunci în o altă școală profesională, pentru a pune bazele unui nou nivel organizatoric și educațional. Soarta a fost să fie ca ultimii 15 de ani ai carierei sale să fie angajat al Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă”. Au fost ani fructuoși, ani plini de schimbări importante pentru Facultatea de Arte Plastice, în fruntea căreia s-a aflat dl M. Cioclea. Vocația personală, vocația pedagogică și vocația managerială au fost pilonii care l-au ținut demn și hotărât în realizările sale.

BIBLIOGRAFIE

1. Dosarul personal, Departamentul resurse Umane, UPS „I, Creangă”.
2. Arhiva personală a familiei.
3. Arhiva ziarului „Făclia”.