

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/331022287>

COMMUNICATION – VOLUM II. ONLINE 2018

Conference Paper · June 2018

CITATIONS

0

READS

967

1 author:



[Marinela Rusu](#)

Romanian Academy

44 PUBLICATIONS 29 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



COMMUNICATION [View project](#)

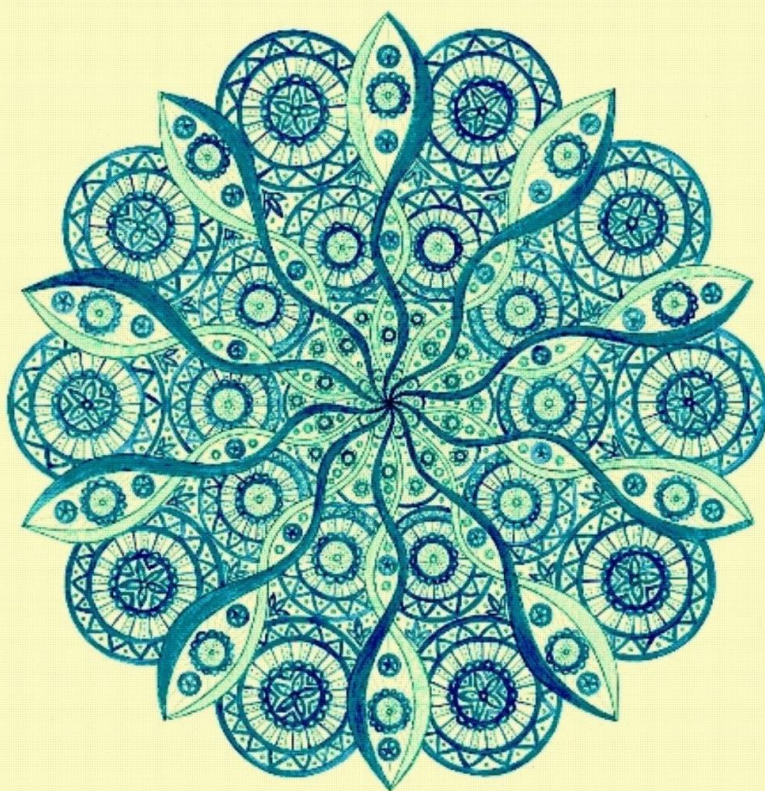


EMOTIONS [View project](#)

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ
ARTA ȘI EDUCAȚIA
CA MIJLOACE DE COMUNICARE

Volumul II

coord. Marinela Rusu



COMUNICAREA INTERPERSONALĂ

- EDUCAȚIA ȘI ARTA CA MIJLOACE DE COMUNICARE

Volumul II

coord. Marinela Rusu

**Editura Ars Longa
Colecția Academica
2018**

Cuprins

Eugenia Maria Pasca, *Audiția muzicală și modalități de comunicare artistică în procesul educațional românesc*.

Otilia Huzum, *Communication through theater - Reason and feeling, action and word*.

Ramona Mirabela Oprea, *The functional illiteracy approach from the perspective of the „functional”*.

Florentina Popa, *Social networks and interpersonal communication*.

Dorin Baba, *Arta dialogică, mijloc de estetizare a comunicării și relaționării interpersonale*.

Anca Jianu, *Importanța comunicării conștiente*.

Tatiana Rașchitor, *Discursul artistic al Bienalelor Internaționale de gravură din Chișinău*.

Florin Enescu, Monica Pânzaru, *Arta ca mijloc de comunicare*.

Ioana Olaru, *O cultură a bronzului mijlociu și târziu pe teritoriul României: Tei*.

Cătălin Soreanu, *Autor, VIP, brand: negocierea capitalului auctorial în arta și publicitatea contemporane*.

Irina Scutariu, *Puncte de întâlnire între vorbirea controlată și cea actoricească*.

Cristina Simionescu, Gioachino Rossini - *Il Barbiere Di Seviglia (Rosina)*. Poveste, personaje, comunicare artistică.

Doina Dimitriu Ursache, *Idealul vocal puccinian ca modalitate de comunicare artistică. Referințe cu exemple din opera Tosca*.

Alina Suslenko, *Turismul educațional - o interfață a mobilităților academice în Republica Moldova*.

Corina Zagaievschi, *Coordonate definitorii ale comunicării interpersonale în mediul educațional postmodern*.

Ecaterina Dana Rusu, *Influența diferențelor culturale în comunicarea didactică și în procesul de consiliere școlară*.

Tatiana Bularga, *Praxiologia inovațională: sugestii de implementare în învățământul artistic*.

Viorica Crisciuc, *Formarea competențelor interdisciplinare specifice domeniului educației artistice*.

Marina Morari, *Activitățile muzical-didactice ca formă de comunicare*.

Elena Ichim, *Reiterări, valențe, transformări ale procesului de comunicare educațională în contextul academic*.

Anca Iorga, *Valoarea culturii în societatea actuală*.

Lucia Diaconu, *Trio în do major KV 548 pentru pian, vioară și violoncel (1788) de Wolfgang Amadeus Mozart*.

Maria Burduloi, *Creația corală românească de inspirație folclorică din prima jumătate a secolului al-XX-lea*.

Olimpiada Arbuz-Spatari, *Repere conceptual-metodologice în educația artistică a elevilor și studenților*.

Mircea Ștefănescu, *Compoziția spațiului scenografic în spectacolul de teatru*.

Daniel Dragomirescu, Leo Brouwer și Heitor Lobos Villa, *creatori de școală muzicală modernă în America Latină*.

Petrea Gîscă, *Arta ca mijloc de comunicare – școala românească de corn*.

Consuela Radu-Țaga, *Edificii corale în dramaturgia Oedip-ului enescian*.

Cristina Todî, *Comunicarea non-verbală prin coregrafie*.

German Lavinia, *Relația dintre „a privi” și „a fi privit”: o perspectivă diacronică asupra privirii fotografice*.

Roxana Axinte, *Comunicarea interpersonală în relația mentor-profesor debutant*.

Floroaia Mihai, *Comunicarea interdisciplinară în cadrul orelor de religie*.

Laura-Mirela Pintilie, *Considerații privind perspectiva dezvoltării durabile a resurselor umane. Rezultate în sistemul educațional*.

Prezentare

Educația și *arta* reprezintă două dimensiuni sociale marcate de interrelaționare și inevitabil, de comunicarea interpersonală. Autorii lucrărilor inserate în acest volum (pedagogi, psihologi și artiști) oferă o largă paletă de abordări, fie din domeniul educativ, fie din cel al artei, privind specificitatea comunicării interpersonale.

Educația se definește prin însăși relația sa fundamentală, instructivă și educativă dintre profesor și elev, având la bază comunicarea de tip *didactic*. Personalitatea profesorului, educația sa dar și temperamentul, vârsta sau preocupările sale personale, fac ca acest *dialog educativ* să capete dimensiuni noi, interesante, nebănuite. Tonul vocii, împreună cu mimica feței, gesturile sau postura corporală sunt identificate ca elemente subtile ce însoțesc și definesc comunicarea dintre profesor și elev.

Michel de Montaigne, unul din cei mai importanți filosofi ai Renașterii, spunea: „cuvântul este pe jumătate al celui care vorbește și pe jumătate, al celui care ascultă”. Prin urmare, succesul unei comunicări depinde în egală măsură, de calitățile de exprimare ale vorbitorului și de capacitatea receptorului de a asculta activ.

Pe de altă parte, *arta*, cu bogăția sa de sensuri și simboluri a fost dintotdeauna recunoscută ca un mijloc de transmitere, nu doar a unor idei sau idealuri, dar și ca o modalitate de a împărtăși emoții, sentimente și experiențe personale, în diferite game emoționale.

Arta oferă auditorului său șansa unei sensibilizări a percepțiilor sale (vizuale, auditive), cât și posibilitatea îmbogățirii registrului afectiv, prin cunoașterea trăirilor altora, prin înțelegerea dramelor sau experiențelor lor de viață. *Empatia* constituie elementul-cheie în comunicarea mesajului artistic, acea capacitate de a înțelege trăirile altora, de a ni le asuma, fără ca totuși, să le fi trăit, în viața reală.

Comunicarea prin artă poate atinge diverse nivele, în funcție de *interesul* față de manifestările artistice, de *înclinația proprie* pentru artă dar și în funcție de *complexitatea educației artistice* primite. Judecata de valoare și discernământul în preferința formelor de artă reprezintă o consecință a modelării personalității în spiritul artei, este rezultatul formării și educației în acest sens.

Astfel, putem conchide că atât educația, cât și arta exercită un rol esențial în comunicarea interpersonală, incluzând în corolarul acestora, transformarea și evoluția societății moderne spre umanism și progres spiritual.

coord. **Marinela Rusu**

AUDIȚIA MUZICALĂ ȘI MODALITĂȚI DE COMUNICARE ARTISTICĂ ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL ROMÂNESC

MUSICAL AUDITION AND MODELS OF ARTISTIC COMMUNICATION IN THE ROMANIAN EDUCATIONAL PROCESS

Eugenia Maria PASCA¹

Abstract

As an integral part of the didactic process, musical education has as main purpose the realization of artistic education from the perspective of the development of the spiritual culture of the students. Starting from this premise, the curriculum in Romanian education is oriented, through the school curriculum, mainly towards the sphere of practical actions, thus interfering with the actual contact of the students with the complex field of music and, implicitly, the formation of new capacities of emotional introspection, expression of its own personality, of interrelation and resizing of the spiritual universe.

Key words: *music education, audition, artistic communication.*

Educația artistică - parte componentă a educației estetice, operează exclusiv cu valorile artei și revendică o metodică adecvată fiecărui gen de artă (literatură, pictură, muzică, sculptură, teatru). În virtutea obiectivelor educației estetice (care vizează dezvoltarea sentimentelor și convingerilor artistice, respectiv formarea deprinderilor de păstrare și promovare a valorilor estetice și dezvoltarea sensibilității afective), noul curriculum se situează pe o poziție novatoare în arealul didacticii educației muzicale, prin elementele de noutate pe care le revendică această disciplină. Nota de prezentare a programei de Educație muzicală pune în lumină coordonatele interdisciplinare ale predării conținuturilor acestei discipline, în concordanță cu *Competențele generale* ale aceleiași programe, și anume: 1. Dezvoltarea capacităților interpretative (vocale și instrumentale); 2. Dezvoltarea capacității de receptare a muzicii și formarea unei culturi muzicale; 3. Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj musical; 4. Cultivarea sensibilității, a imaginației și a creativității muzicale/artistice.

Desprindem din curriculum-ul Educației muzicale, atât necesitatea armonizării valorilor personale într-un model socio-uman, în conformitate cu idealul educațional, precum și sfera semantică potrivit căreia sunt conjugate competențele, valorile și atitudinile, conținuturile, metodologia de predare-învățare-evaluare etc. Dintr-o altă perspectivă transpare atributul principal al disciplinei, și care consistă în interacțiunea/complementaritatea a două realități ale aceluiași fenomen: educația **prin** și **pentru** muzică. Astfel, *educația prin muzică* vizează nivelul formativ-aplicativ al domeniului de activitate avizat, fapt ce presupune formarea unei atitudini adecvate față de valorile estetice ale artei, contribuind la conturarea idealului estetic, la dezvoltarea sensibilității și a capacității de a trăi, precum și la transmiterea celor mai intense emoții estetice. *Educația pentru muzică* are incidență în planul informativ-teoretic al aceluiași domeniu, întrucât pregătește receptorul, respectiv interpretul pentru perceperea și asimilarea optimă a mesajului artistic. În acest caz se are în vedere cultivarea capacității de a uza de limbajul de specialitate și abilitarea în a decoda mesajul artei muzicale.

¹Professor PhD., "George Enescu" National University of Arts, Iași, Romania.
eugenia_maria_pasca@yahoo.com.

1. Creația muzicală academică și audierea în educația școlară

Concepute prin prisma unei corelații între elementele specifice limbajului muzical, a interferențelor stilistice și estetice proprii genurilor artei sonore, conținuturile programei școlare pentru disciplina Educație muzicală vizează specificul formative, direct răspunzător de declanșarea stărilor și sentimentelor, de modelarea universului interior al elevilor, de cultivarea gustului pentru cunoașterea fenomenelor reprezentative care au marcat istoricul artei muzicale. Structurarea conținuturilor aceleiași programe a fost în așa fel realizată încât, temele majore identificate conform principiului tematic pentru a fi studiate pe parcursul mai multor ore, în concordanță cu stadiul dezvoltării psiho-fizice a elevilor și cu experiența lor acumulată în acest domeniu. Derularea conținuturilor muzicale în actul instructiv-educativ trebuie să se realizeze pe fondul unor convergențe ideatice stabilite între domenii de cunoaștere diferite, precum: muzica, artele plastice, literatura, coregrafia, istoria, științele naturii, etc. Astfel de relații interdisciplinare se pot stabili cu succes, inclusiv între domeniul muzicii culte și cel al folclorului muzical, între muzică și artele plastice, între muzică și dans, această ultimă asociere definind în cel mai înalt grad noțiunea de sincretism al celor două arte. Acest fenomen al pluridisciplinarității prilejuiește descrierea și înțelegerea unor fenomene universale, după ce vor fi fost revelate în prealabil elementele singulare.

Pe această traiectorie se pot repera diverse tipuri de relații, dintre care menționăm: **muzică-natură** (caz în care, muzica are caracter descriptiv, suscitând conexiuni cu realitatea naturală, cu fenomenele și sunetele provocate de ritmul vieții cotidiene), **muzică-istorie** (propice familiarizării elevilor cu noțiuni vizând diverse epoci culturale, evenimente istorice reflectate în muzică), **muzică-arhitectură** (necesară pentru elucidarea unor realități precum forma și structura, simetria și echilibrul în muzică etc.). Transgresând acum cadrul schematic al scenariilor metodologice, vom încerca să subliniem câteva dintre elementele definitorii privind abordarea temelor principale care definesc conținutul educației muzicale, aferente fiecărei clase din ciclul gimnazial. Astfel, faza incipientă a determinării multiplelor interferențe dintre genurile artistice, respectiv deduceri semnificației convergenței imaginilor muzicale, poetice și plastice, care au ca scop întregirea imaginii artistice.

În acest sens, având ca resurse didactice compoziții accesibile, profesorul de educație muzicală va putea orienta atenția elevilor către receptarea conținutului de idei al muzicii, încurajând totodată implicarea activă a acestora, în scopul redimensionării actului muzical. Similar celorlalte discipline de studiu, muzica nu trebuie aplicată în perspectiva formării genurilor, ci în vederea reliefării potențialului valoric al elevilor, a pregătirii lor pentru viață. Pornind de la premisa că elevii trebuie să-și însușească elemente specifice limbajului muzical, profesorul va prilejui abordarea strategică a problematicei muzicii cu sau fără program literar, plusând în favoarea capodoperelor care s-au înscris, în decursul secolelor, în categoria lucrărilor programatice. De factură orchestrală sau instrumentală, astfel de compoziții au menirea de a ilustra explicit o temă dată, în virtutea valențelor extramuzicale (inspirate de natură, literatură, arte plastice sau evenimente istorice) care o definesc. În virtutea acestui fapt, muzica programatică reușește să medieze, cu o oarecare lejeritate, apropierea firească a elevilor de esența produselor muzicale aduse în atenție. În legătură cu același fenomen culturalizator, profesorul va evoca modalitățile principale de reprezentare muzicală, dintre care, cele mai frecvente sunt:

- corelarea sunetelor concrete (ciripitul păsărilor, bătaia vântului, tropăitul cailor);
- implicarea unor forme de mișcare (viteza, accelerarea/trenarea/întreruperea mișcării);
- descrierea unor laturi ale dinamicii muzicale (forța, slăbiciunea, etc.).

În acest sens, pentru a contura o imagine clară asupra a ceea ce reprezintă cu adevărat **muzica cu program**, precum și asupra considerației cu care s-au aplecat asupra acestui gen de artă artiștii consacrați ai literaturii muzicale universale, se pot audia producții precum *Anotimpurile* (concertele pentru vioară și orchestră), semnate de autorul Antonio Vivaldi, *Simfonia a VI-a (Pastorala)* de Ludwig van Beethoven, *Cântece fără cuvinte* de Felix Mendelssohn Bartholdy, piese aparținând genul miniatural - precum *Scene pentru copii* de Robert Schumann sau *Piese lirice* de Edward Grieg. Accesând un procedeu analogic, se cuvine a fi puse în lumină, cu aceeași considerație, lucrări din categoria *muzicii pure* (fără program), al căror grad de sugestivitate este nu doar egalabil cu cel al compozițiilor programatice, ci și compatibil cu nivelul de înțelegere al elevilor. Din vastul repertoriu neprogramatic care a marcat favorabil evoluția muzicii culte menționăm câteva titluri: *Balada pentru vioară și pian* de Ciprian Porumbescu, *Dans țărănesc* de Constantin Dimitrescu, *Mica serenadă* și *Rondo Alla Turca* de Wolfgang Amadeus Mozart.

Binomul **muzică-literatură** s-ar putea converti într-o entitate educativă indisolubilă, grație elementelor comune pe care cele două realități le împărtășesc din punct de vedere expresiv (ritm, emoție, lirism). De la ipostaza cea mai simplă a organizărilor melodico-ritmice (cântecul), la cele mai evolute genuri componistice vocal-dramatice (opera, opereta), simbioza muzică-literatură a germinat o structură indisolubilă cu un potențial revelator considerabil. Spre descoperirea acestei unități indisolubile trebuie dirijată atenția elevilor preadolescenți. Lied-urile compuse de Franz Schubert (pe versurile poezilor germani – Goethe, Schiller, Heine), compozițiile similare înscrise în repertoriul literaturii muzicale românești de compozitorii Tiberiu Brediceanu și Mihai Jora, *Oda bucuriei* (din finalul Simfoniei a-IX-a) realizată de compozitorul Ludwig van Beethoven, pe versurile poetului Friedrich Schiller, sunt câteva dintre opusurile care sprijină materializarea obiectivului mai sus enunțat.

Punerea în corespondență a domeniilor **muzică și arte plastice** este condiționată de gradul de stăpânire, de către elevi, a noțiunilor specifice disciplinelor aferente. În virtutea sincretismului artelor, manifestările artistice, deși generate de surse diferite, concordă sub aspectul comunicării ideatice. În acest sens, pictura își poate apropia ritmul muzicii, după cum muzica se conformează unor rigori arhitecturale. Această reciprocitate de termeni și elemente de expresie poate să transmită elevilor esența a ceea ce reprezintă, în fapt, complexitatea actului componistic și a produsului artistic obținut, cu toate elementele colaterale (ca forma, culoarea, stilul, ritmul, expresia, etc.). Poate fi aceasta un factor generator de analize comparative (afectând creațiile muzicale și plastice aduse în discuție), prilej de descifrare a mijloacelor de exprimare care au servit autorilor în procesul lor creator și cauză favorizantă pentru dezvoltarea auzului muzical al elevilor și a capacității lor de introspecție. Ca surse edificatoare în această privință se prezintă diverse fragmente din lucrări precum *Tablouri dintr-o expoziție* de Modest Petrovici Mussorgski, *Imagini / Grădini sub ploaie* de Claude Debussy etc.

Note de sincretism edificator însumează, fără nici o îndoială, **muzica și dansul**. Dacă arta dansului nu poate fi generată în absența muzicii, muzica dispune de un anumit privilegiu, care-i permite să uzeze de unele elemente de expresie specifice dansului (ritmul dansant, de exemplu) chiar și în absența execuției propriu-zise a mișcărilor fizice. Din acest considerent, exemplele propuse spre audiență trebuie să permită elevilor să descifreze punctele de convergență a celor două realități artistice, pornind de la forma rudimentară de materializare a acestora, la dansuri a căror muzică se contopește cu ritmul mișcărilor. Aceasta este deci menirea muzicii asociate dansurilor ritualice, de societate, care se cere a fi studiată la această vârstă, ca un preambul al abordării unuia dintre cele mai complexe genuri artistice sincretice - baletul, în favoarea căruia își aduc contribuția muzica orchestrală, dansul, mimica și gestică. Exemple revelatoare a oferit universalității culturale de Piotr Ilici Ceaikovski prin *Lacul lebedelor* și *Spărgătorul de nuci* asigurându-i titlul de maestru al creației de balet.

Sintagma *istoria muzicii* ne sugerează faptul că arta muzicală s-a dezvoltat în funcție de anumite coordonate istorice și a constituit deseori, datorită profundității sale expresive, prilejul de a marca importanța respectivelor evenimente sau perioade istorice. Impactul **muzicii în plan istoric** se poate explica, într-o măsură variabilă, prin propagarea de precepte naționale sau religioase, prin popularizarea unor concepte novatoare, precum și prin conservarea și perpetuarea valorilor tradiționale. În această perspectivă se reflectă o altă misiune a profesorului de muzică - aceea de a descoperi elevilor capodoperele literaturii muzicale care zugrăvesc în chip magistral evenimente majore din istoria umanității și a culturii și, implicit, portretele personalităților de seamă care au militat în favoarea progresului național și/sau universal. Dintre compozițiile semnate de autori români care dispun de un potențial revelator considerabil amintim: Imnul Național al României *Deșteaptă-te, române!* pe versurile poetului Andrei Mureșanu (după poemul *Un răsunet*), *Treceți, batalioane române, Carpații*, melodie realizată de un autor anonim în perioada Primului Război Mondial, *Cântecul lui Ștefan cel Mare* (melodie populară), *Marșul lui Iancu*, *Hora Unirii* de Alexandru Flechtenmacher, *Cea din urmă noapte a lui Mihai Viteazul* de Gavriil Musicescu, *Petru Rareș*, opera istorică de Eduard Caudella, *Bardul din Mircești* de Pietro Mezzetti. Pe o poziție similară, din punct de vedere descriptiv, se înscriu și unele producții universale semnate de compozitorii Frederic Chopin (*Studiul revoluționar*), Ludwig van Beethoven (uvertura *Coriolan*), Giuseppe Verdi (opera *Nabucco*), Alexandr Borodin (opera *Cneazul Igor*).

Imaginea naturii a constituit dintotdeauna o sursă inepuizabilă de inspirație pentru făuritorii de artă sonoră. În acest context, specificul național românesc prevalează în cântece, doine, balade, producții instrumentale și simfonice semnate de compozitori ca Dumitru Georgescu Kiriak - *A ruginit frunza din vii* și *Codrule, codrușule*, Gavriil Musicescu - *Stejarul* și *Stăncuța*, Paul Constantinescu - *Săraci*

cărările mele și *Miorița*, George Enescu – suita *Impresii din copilărie*, Marțian Negrea - *Prin munții Apuseni* și alți compozitori ale căror capodopere egalează, prin bogăția lor expresivă, versiunile componistice instituite sugestiv *O noapte pe muntele pleșuv* de Modest Petrovici Mussorgski, Simfonia a-VI-a - *Pastorală* de Ludwig van Beethoven, *Grădini sub ploaie* și *Marea* de Claude Debussy, etc. Pentru abordarea acestei teme, profesorul va pune în ecuație modalitățile de reflectare în muzică a elementelor naturii, spre a reliefa deci, caracterul generator-liric al creației muzicale care incumbă cele mai intense trăiri umane, fără a recurge la procedee de descriere directă, compozitori ca Piotr Ilici Ceaikovski, Eduard Grieg, Claude Debussy și alții, care au atribuit naturii impresionante proprietăți revelatorii.

Intim corelată **Imaginii muzicale** ni se prezintă **Dramaturgia muzicală**, fără de care, elevii nu ar putea fi familiarizați cu domeniul creațiilor muzicale dramatice (opera, opereta, baletul) și nu ar putea surprinde gradul de similitudine pe care această categorie sonoră le înregistrează cu celelalte genuri muzicale (de la miniatura instrumentală la simfonie). Pornind de la această premisă, tema adusă în discuție poate fi analizată din două unghiuri, și anume: ca *element extramuzical*, aflat sub pecetea artei dramatice, intim corelat cu spectacolul scenic propriu-zis, respectiv ca *dinamică internă* în derularea discursului sonor, propriu compoziției muzicale date. În primă fază, vor fi clarificate specificul, construcția, structura dramei literare, a romanului, a povestirii aferente muzicii, având ca surse demonstrative fragmente din operele *Nunta lui Figaro* (de Wolfgang Amadeus Mozart), *Bărbierul din Sevilla* (Gioacchino Rossini), *Nabuco*, *La Traviata*, *Aida* (de Giuseppe Verdi), *Crai Nou* (Ciprian Porumbescu), *Liliacul* (Johann Strauss). În consens cu mesajele încifrate de compozitori în capodoperele literaturii muzicale naționale și universale, elevii vor fi ghidați în efortul lor de decodare a firului dramaturgic, poposind, în final, pe tărâmul analizelor comparative privind imaginile artistice evocate în contextul dramaturgiei sonore.

2. Strategii didactice eficiente pentru însușirea elementelor de folclor prin audiere muzicală

Programele școlare oferă sugestii de repertoriu folcloric realizabil la clasă. În multe cazuri, asemenea „pretexte” mijlocesc abordarea subtilă și chiar eficientă a unor probleme muzicale care ar risca să inducă elevilor preadolescenți o stare de „inapetență” față de artă. Oferindu-le elevilor sarcina de a se documenta în legătură cu anumite segmente tematice și de a emite aprecieri personale în raport cu repertoriile muzicale, dansurile și exemplele de audiere cu specific folcloric (după ce acestea vor fi fost atent structurate, armonios integrate scenariului didactic și logic corelate cu tema lecției), ne asigurăm un minim de reușită privind receptivitatea acestora față de problematica evocată. Se recomandă pe lângă utilizarea manualului adăugarea de alte surse didactice (culegeri, manuale alternative, repertorii folclorice colecționate personal de către cadrele didactice sau de către elevi).

Nu putem contesta predispoziția elevilor pentru receptarea pasivă a diferitelor categorii de muzică (populare, ușoare, de divertisment și chiar culte) difuzate frecvent prin intermediul canalelor de televiziune, al undelor radio și al internetului. Importantă este poziția pe care o adoptă ei înșiși față de genurile muzicii populare, spre a-i ghida astfel în acțiunile de observare, de comparare, de recunoaștere, de identificare, de explorare și de generalizare a criteriilor de judecată estetică privind tezaurul muzicii populare, de dezvoltare a percepției muzicale și a capacității de argumentare a manifestărilor artistice autentice. Dacă ar fi să analizăm competențele care prevăd dezvoltarea capacităților de interpretare (vocală și instrumentală) a muzicii populare, ne putem da seama de eficiența pe care o promite modelul auditiv, model care trebuie corelat negreșit cu capacitatea de înțelegere și de reproducere a elevilor. În acest scop, repertoriul muzical va fi în așa măsură selecționat de către profesor, încât acesta să reliefeze diferențele stilistice proprii diferitelor zone ale țării, precum și diversele variante de interpretare care au fost atribuite aceluiași piese. Pe lângă acestea, se va avea în vedere cultivarea sensibilității preadolescenților pentru folclorul muzical al țării noastre, sprijinind totodată înțelegerea similitudinilor și diferențelor stilistice care transpar din analiza comparată a folclorului național și folclorul altor popoare.

Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj musical vor fi permanente în centrul atenției profesorului în momentul când acesta se va fi decis să selecteze fragmentele de audiere corespunzătoare proiectării lecției. Printre strategiile utilizate pot fi incluse fragmente de audiere extrase din repertoriul folcloric (vocal sau instrumental). Uzând de un tact pedagogic rafinat, profesorul va putea dirija atenția elevilor spre o zonă educațională care să favorizeze dezvoltarea deprinderilor de ascultare conștientă, activă, care să permită surprinderea diverselor elemente de expresie. De asemenea, percepția muzicală

va căpăta contur numai pe fondul interpretării, audierii, perceperii și deslușirii unor creații populare reprezentative pentru literatura muzicală românească și universală. Pentru aceasta, lucrările muzicale propuse pentru audiere trebuie să satisfacă criteriile accesibilității, al valorii didactice (concordanța dintre materialul propus pentru audiere și obiectivele operaționale ale lecției), al valorii educative (pe lângă formarea și dezvoltarea de cunoștințe și deprinderi, se va avea în vedere dezvoltarea sensibilității, a trăsăturilor de voință și caracter, a integrării în societate, a respectului față de muncă și față de valorile spirituale ale omenirii), criteriul valorii estetice, de care depinde în mare parte implicarea activă a elevilor în activitate și dezvoltarea interesului pentru activitățile muzicale. Dat fiind acest deziderat, profesorul de educație muzicală va căuta să concentreze tematica folclorică (informațională și practică) în exemple expresive și atrăgătoare, spre a contribui astfel la înviorarea emoțională și intelectuală a elevilor, la dezvoltarea măiestriei componistice, a simplității cântecelor populare românești, a rolului expresiv al elementelor de limbaj muzical. Stadiul evoluat al posibilităților de audiere de care beneficiază profesorii astăzi face posibilă convertirea audierii muzicale într-un mijloc fundamental pentru materializarea obiectivelor disciplinei. Pentru aceasta, se va ține seama de următoarele norme metodologice:

- în cazul audierii, atenția elevilor trebuie orientată spre anumite aspecte ale lucrării audiate, foarte clar enunțate;
- profesorul trebuie să asigure elevilor cele mai valoroase imprimări (sub aspect interpretativ și tehnic);
- ambianța clasei trebuie să faciliteze derularea audierii în condiții optime (liniște, audibilitate adecvată etc);
- alternanța fragmentelor selectate pentru audiere;
- pregătirea tehnică, organizatorică, muzicală a audierii, prin prezentarea succintă a lucrării din care este extras materialul muzical, a autorului, a tematicii în care se înscrie piesa, a interpretului;
- analiza lucrării audiate.

Demn de menționat este faptul că, domeniul deosebit de cuprinzător al muzicii populare românești incumbă un caracter unitar, fapt care certifică autenticitatea valorilor artistice perpetuate pe plaiurile noastre mioritice. În ciuda acestei complexități, specialiștii în domeniu au clasificat folclorul în două mari categorii, și anume: folclorul ocazional și cel neocazional. Potrivit primei categorii, creațiile muzicale sunt corelate cu note de ordin calendaristic, religios (colinde, cântece de stea), sau cu cele ce definesc principalele evenimente din viața omului (nașterea, nunta, moartea). Sub aspect tematic, creația populară care corespunde obiceiurilor de peste an se regăsește în programele școlare aferente ciclului gimnazial, cea de-a doua parte fiind propusă pentru studiu elevilor. Repertoriul folcloric neocazional grupează ca într-un tot unitar, genuri precum: folclorul copiilor, cântecele de leagăn, cântecul propriu-zis, cântecul de joc și dansul popular, doina și balada. Trebuie precizat că repertoriul folcloric a reprezentat sursă de inspirație pentru compozitorii români aparținând tuturor etapelor de evoluție a școlii componistice românești.

3. Coordonarea noțiunilor privind muzica de divertisment în scopul redimensionării culturii muzicale a elevilor

Pentru a înțelege care este aria de cuprindere semantică a muzicii de divertisment, ne va fi de folos să delimităm mai întâi circumferința ideatică a realității desemnate prin termenul divertisment, care, într-o accepție uzuală, este intim corelată cu ideea de destindere, de surprindere a diverselor aspecte din viață, printr-un limbaj simplu, accesibil, ușor de reprodus de către beneficiarii actului artistic. Printr-o extensie a conturului semantic al aceleiași sintagme, muzicologul Corneliu Dan Georgescu circumscria muzicii distractive categorii variate, precum *intermezzo-uri*, *serenade*, *muzica de marș*, *muzica de salon*, *cafe concert*, *muzica de fanfară*, *muzica clasică-populară*, *musical-ul*, *muzica de cabaret*, *muzica de film*, *reclamele*, *muzica de jazz*, această ultimă categorie ocupând o poziție specială în arealul muzicii moderne. În lumina acestei enumerări de genuri se reflectă un adevăr incontestabil, adevăr ce vizează punctele de convergență ale muzicii de factură cultă cu cea de divertisment. Diversi autori care s-au dedicat teoretizării fenomenului muzical au pledat în favoarea acestui adevăr, adeziunea lor fiind fondată pe faptul că, încă din Grecia antică, muzica era creată în spiritul divertismentului și definea prin excelență serbările profane. În același stadiu istoric a căpătat tot mai mult spațiu ideea de

sincretism al artelor și conceptele aferente *mimesis*-ul (ca punte de interpretare) și *catharsis*-ul (cu rol de purificare a sufletului).

În consecință, germenii muzicii de divertisment au fost implantați în arta rapsozilor, tragedia (care reunea declamația, cântul și mima, ajungând până la comediile satirice) dezvoltându-se ulterior, spre a-și fi găsit concretizarea în opera *buffa* italiană, în opera comică franceză și în vodevil sau *singspiel*-ul german. În acest sens, muzica a fost investită cu proprietăți educative și terapeutice, diversele categorii sociale contribuind, într-o formă sau alta, la dezvoltarea și promovarea repertoriilor muzical-dramatice. Așa se explică apariția *rondo*-ului - în Normandia secolelor VII-VIII, a *stantipes*-ului vehiculat în aceeași perioadă în Spania și în Sudul Franței, a melodiei simple, repetitive adoptate în Franța sub numele de *ductia*, și a *lais*-ului german, descins din muzica religioasă. Astfel de piese erau subordonate principiilor vocalității, fiind compuse în caracter modal, după un tipar strofic. Potrivit strategiei pe care și-au însușit-o în vehicularea, pe cale orală și în diferite medii geografice, a acestor repertorii, cântăreții populari au fost identificați cu pseudonimele: *jongleuri* (în Franța), *spielman* (în Germania), *minstrel* (în Anglia) și *menestrel* (în Italia). În acest stadiu al evoluției stilistice, muzica de divertisment întrunea ca atribute caracterul modal, caracterul monodic/acompaniat, arhitecturarea strofică (de tip rondo sau în formă liberă), facilitarea influențelor reciproce dintre muzicile populare, culte și cele religioase. Cei cărora le era destinată, spre interpretare, muzica de divertisment erau cavalerii teutoni. Specificul vocal-instrumental al acestei categorii sonore era corelat cu structuri și formule din repertoriul dansurilor populare. Prin accesibilitatea lor, genuri precum *villanella*, *frottola*, *virelai*-ul, *estapida*, *ballata*, *saltarello*, *chanson*-ul facilitau (dincolo de caracterul lor erotic), surprinderea diverselor aspecte ale realității sociale. În aceeași perioadă s-au impus truverii și trubadurii (în Sudul și Nordul Franței), minesangerii germani și minstrelii englezi. Contribuția acestora a constatat în cizelarea muzicii adresate poporului, prin adiția versurilor la melodiile create în scopul reflectării trăirilor interioare. Genul *burlesc* s-a impus în spectacolul teatral din Ars Antiqua, iar în Ars Nova, genurile muzicii laice preluate din trecut - *lais* (cântece lumești cu acompaniament instrumental, în care prima strofă era reprodușă identic, în final), *virelais* (intonat de truveri), *balada*, *rondo*-ul, *madrigalul*, *caccia*, *pesaca* au conferit o notă impozantă serbărilor de la Curte. Dansurile populare, cântecele de carnaval, parodiile, satirile și madrigalul simplu au completat paleta componisticii renascentiste. În această perioadă au avut succes genurile vocale italienești ca *frottola*, *strambatto*, *canzona*, *villanella*, *cântecul țărănesc* și *madrigalul*, *chanson*-ul polifonic francez, care a fost încadrat în genul divertisment datorită ritmului dansant, cântecele orășenești (exotice și dansante) din repertoriul muzical spaniol, denumite *villancico*.

Termenul *divertisment* s-a impus propriu-zis în epoca Barocului, ca o consecință a dezvoltării dansurilor și creațiilor corale. Dansul de curte a fost sursa generatoare a suitei, a cărei arhitectură conjuga pantru dansuri: *Allemanda*, *Couranta*, *Sarabanda* și *Giga*. Uzanța termenului în secolul al XVIII-lea a transferat atenția către muzica de spectacol. În aceeași perspectivă, romanțele strofice concepute de maeștrii clasici și-au aflat rezonanța în intimitatea saloanelor. Din acest punct, muzica de divertisment a gravitat treptat spre publicul larg, primele genuri implementate fiind *singspiel*-urile, divertismentele și compozițiile în genul operei *buffa*. În contextul muzicii de divertisment s-au afirmat divertismentele, serenadele, nocturnele, marșurile, menuetele ilustrului Joseph Haydn, precum și *singspiel*-urile realizate cu maestrie de Wolfgang Amadeus Mozart. Dezvoltarea tehnicii instrumentale a imprimat noi standarde componisticii vremii, oferind astfel perspective avantajoase privind interpretarea publică a operelor muzicale.

Mergând așadar, pe linia muzicii de dans (din care au descins inclusiv serenadele și divertismentele), compozitorii au elaborat suitele pentru orchestră. De asemenea, simfonia, creată la mijlocul secolului al-XVIII-lea, a păstrat ceva din esența lucrărilor de divertisment, autorul care a convertit divertismentul în simfonie fiind, Joseph Haydn. Acest procedeu a fost aplicat și de succesorii săi Wolfgang Amadeus Mozart și, cu o oarecare discreție, Ludvig van Beethoven. Și în secolul al-XIX-lea, muzica de salon și opereta au contribuit la dezvoltarea muzicii de divertisment. Aceasta a determinat valorizarea unor elemente specifice genurilor *caffe-concert*, *musical*, *opera*, *rock*, *muzica de film* și *spectacolului multimedia*. Mergând pe o linie progresivă, compozițiile clasice și romantice ascultate frecvent în ambianța saloanelor au creat spațiu pieselor de dans, romanțelor și unor fragmente muzicale de factură cultă. În secolul al-XX-lea, astfel de variații repertoriale au căpătat o nouă circumferință, grație intercalării scenetelor și cupletelor umoristice, acordate cu o anumită scenografie. Acest proces

articulator a determinat constituirea de creații muzicale independent de rigurile academice, care fac conținutul așa-numitei *muzici de consum*.

4. Concluzii

Formarea gustului estetic, a spiritului critic în aprecierea operelor de artă, a capacității de selecție în materie de producții muzicale, a respectului pentru cultură, a grijii pentru promovarea valorilor autentice și, nu în ultimul rând, a capacității de exprimare a emoțiilor generate de audierea operelor muzicale prin intermediul audiției muzicale, subliniază scopul disciplinei de a oglindi maniera stilizată de introspecție afectivă, de exprimare a propriei personalități, de inter-relaționare, de redimensionare a universului spiritual al elevilor.

Rolul de sensibilizare a elevilor prin intermediul audiției muzicale este în raport direct cu nevoia de cultivare a respectului față de arta sunetelor, a gustului estetic și a unei atitudini critice pertinente, de fortificare a cunoștințelor, capacităților și deprinderilor muzicale și de materializare a acestora prin contactul direct cu capodoperele literaturii muzicale naționale și universale, de factură cultă, populară, divertisment și religioasă. Diversificarea repertoriului propus spre audiție și descifrarea valențelor comunicative ale muzicii constituie apanajul dezvoltării creativității și sensibilității artistice a elevilor.

Bibliografie

1. Anghel Irinel - *Orientări, direcții, curente ale muzicii românești din a doua jumătate a sec. XX*, Editura Muzicală, București, 1997.
2. Bălan George - *Cum să ascultăm muzica*, Editura Humanitas, București, 1998.
3. Bălan George - *Dincolo de muzică...*, Editura pentru Literatură, București, 1967.
4. Bentoiu Pascal - *Gândirea muzicală*, Editura Muzicală, București, 1975.
5. Csire, Iosif, *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Editura Universității de Muzică, București, 1998.
6. Denizeau Gérard - *Să înțelegem și să identificăm genurile muzicale*, Ed. Meridiane, Buc., 2000.
7. Grigore Constantinescu - *O călătorie prin istoria muzicii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2008.
8. Munteanu Gabriela - *Didactica Educației muzicale*, Ediția a II-a, Editura Fundației România de Mâine, București, 2007.
9. Niedermaier Astrid - *Educație muzicală modernă*, Editura Hora, Sibiu, 1999.
10. Pașca Eugenia-Maria - *Educația muzicală din perspectiva interdisciplinară*, Editura Pim, Iași, 2006.
11. Pașca Eugenia-Maria - *Managementul activităților muzicale extracurriculare în educația formală și nonformală*, Editura Artes, Iași, 2009.
12. Toma Zoicaș Ligia - *Audiția muzicală - modalități de valorificare și instruire muzicală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
13. Toma Zoicaș Ligia - *Sensurile și modalitățile de valorificare a audiției muzicale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.

COMMUNICATION THROUGH THEATER - REASON AND FEELING, ACTION AND WORD

Otilia HUZUM¹

*Motto: "The soul wants to be cohabiting with the body because
without its limbs it could neither act nor feel." ²
Leonardo da Vinci*

Abstract

Theater is the image of a society and is also a way of life. It is the place where, in the broadest way, it illustrates what communication means, because through its creation the interpreter manages to highlight all the qualities that *homo sapiens sapiens* can have. The scenic situations, whether spoken or merely summarized in gestures, actions and movements, come to unequivocally demonstrate the multitude of forms of communication through which the human being expresses his/her states, ideas and feelings.

It is easy to understand that we cannot separate the reason and the feeling, but on the contrary they converge to the same purpose, sustaining each other and interacting permanently. The word, as a means of scenic communication, improves artistic creation not only through the form of expression and the concrete meaning described in the DEX of the Romanian Language, but also through its energy load and the possibility of being used as a simple pretext. It is said that "at first was the word," but referring strictly to the theater and the actor's work with himself in the process of creation, we are entitled to give preference to gesture and movement. The first is the gesture and the word comes after that, to complete the meaning and to capitalize the action.

Key words: actor, communication, gesture, word, reason, feeling.

The action and the feeling, next to the word, are the forms of communication, through which man succeeds in highlighting all the qualities that *homo sapiens, sapiens* can have. Language is proper to humans, and through it expresses its ideas and moods. Ever since ancient times, for good collaboration, people have communicated in different forms, but the exact understanding only arose when the dialogue was made through the word. The clearer the word, the easier it became. But let us not limit ourselves to reducing communication only to the written or pronounced word. According to Leonardo da Vinci's quotation, the mind, by reason, and the affections, represented by the affective side, converge to the same purpose, mutually sustain and interact. We will never be able to separate our mind and the word of feeling. Why? For the simple fact that the action or the speaking is the result of a thought, an idea, a reasoning. Regarding theater, it is difficult to explain through the logic mechanisms the reactions that take place in the human being at the time of creation. It cannot be established who has the priority, as Denis Diderot was demanding: „either reason or sentiment.”³ As much as thinking and feeling, it is a subject open to debates and experiments, since theatrical art is a complex phenomenon where an object can be metamorphosed, and the actor on stage during interpretation is a person with two or more identities.

¹ Actor, Lecturer, PhD., West University of Timisoara, Faculty of Music and Theater.
otilia_tl@yahoo.com

² Leonardo da Vinci, cited Michael Cehov *About dramatic art technique*, translated by L. Cernasov and Geta at Angheluta, UNATC, Bucharest, 1980, p. 30

³ Michaela Tonitza-Iordache, George Banu *Arta Theater*, Nemira Publishing House, Bucharest, 2004, p. 144

As far as the study of the diction is concerned, we have information that there have been concerns about it since Cicero's time. „If it is not up to us to have a beautiful voice, it is up to us to cultivate and fortify it; to study all the steps, from thick sound to the highest”⁴, because in this way we can turn the everyday utterance into eloquence or we can lift it up to the level of art. The goodness of speech, the clarity of sunsets, and the craft of word association is an incessant study, it is a starting point for an accurate understanding of meanings, nuances, and content. And where does this happen better if not on the stage of a theater? In this respect, this approach focuses on the description of all forms of human communication, which are illustrated, most convincingly, by the work of the actor for his creation - the character and, implicitly, the theater show.

For the vast majority of people, theater is an image and actor, all wrapped up in the aura of a story, but things have far more complex depths. Until the character is detached from the content of the literary text and transposed into the stage through the interpreter's body, we discover a multitude of stages of work. Nothing we see on the stage is built at random, but the whole elaboration work consists of an unseen part - made in the intimate creation laboratory of each artist and another seen - when the artist has the possibility, on stage, to split, that is to be at the same time both identity and alterity, he and the person living in complete harmony in the same body; „The aspiration to get out of its own individuality and to get into the form of a foreign individuality is the fundamental trend that actor's art”⁵ emphasizes the esthetician Tudor Vianu. In order to achieve the escape into another individuality, so in order to translate into a character, the actor must be especially an artist of his body, physical mobility being one of the most important qualities of actor's talent; changes body physiognomy and attitudes, voice inflections, and verbal flow, modifies reflexes to replace them with what he considers to be inherent in a new (invented) behavior based on the character data he has to embody in a performance or other.

The first form of communication of the actor is with his own person, because through the imagination and the improvisation process, at the mental level, a sketch of the character to be interpreted is created. Communication is through a set of questions that we address to that sketch, in fact it is like an imaginary partner in whose company we spend a good period of time. Questions are related to his physical appearance, his way of thinking, talking, feeling, behaving, going, suffering, developing conversations about his appearance, the wishes he has, and clarifying how he relates and participates to the events that follow in the track under study. All the discussion is related to the subject of the dramatic text, and the purpose of the dialogue is directed to shaping, at the level of the mind, the form that the character should take in reality. By telling these things, I tend to justify Emil Cioran, „an existence that does not hide a great madness has no value!” Or even Seneca affirmed with great conviction that „there are no real or great personalities does not even have a drop of insanity or at least a drop of abnormality”, and in the theater, the actor's freedom of expression and forms of expression can be easily understood in this way as well. Once the image of the character is mentally contoured, under the strict supervision of the artistic director, the actor tries through his body to separate the alterity from the imaginary form and to give it a physical body. The road is tedious, because the interterre must have continuous contact with the image inside and at the same time with the restitution, constantly correlated with the directorial directions, with the ideas and messages of the show. Actually, the actor takes over the character from the imaginary world and makes him exist. Creation becomes art and can only be recognized at the time of the factual appearance, otherwise it is non-existent; it is not designed to remain inside the creator but asks for the right to be known and shared to the public as a show.

The creation of a character is a complex process, in which they meet: reason, feeling, action, gesture, word, empathy and a certain energy transfer, which is done at a subtle level among all the members participating in the artistic act: the director, the stage partners, the stage space, the music, the lights, the decoration elements, the butaforism, the costume, the technicians and the sufleor. When we talk about physical movement, gesture, attitude, mimic, we refer to external action, which in the theater is called - technical, so known means and principles. According to the idea launched by Radu Penciulescu⁶, the point of departure in the theater is the concrete, and by admitting this theory, we start

⁴ Cicero, *cited* Anca Livescu *About the Diction*, Scientific Publishing House, Bucharest, 1965, p. 12.

⁵ Vianu, Tudor, *Aesthetics*, Orizonturi Publishing House, Bucharest, 2000, p. 31.

⁶ Radu Penciulescu, *cited*, Michaela Iordache-Tonitza și George Banu, *op. cit.*, p. 395.

in research from the known to the unknown, from the visible physical action, because the truth can only be concrete. The actor always acts at the present time, bringing current events to the present. Under the eyes of the viewers, the biography of moments, giving actual substance to those who appear in the written text, so the character may be inaccurate or timeless, abstract or real, depending on the poet, but what is certainty, and from which he starts studying, is the actor's contemporaneity; „His action is immediate, immediate and obvious.”⁷ Still in the theater world we meet quite often: the road to opening the theatrical artistic act necessarily follows the direction from the conscious to the subconscious or vice? Is the individuality of the character achieved only by deduction or by induction? As an argument of the debate, we bring the point of view of the Russian theater man Konstantin Stanislavski, who proposes the art of experiencing, the conscious guidance of the subconscious - starts in creation from feeling to action. Other scholars, including Michael Cehov, Viola Spolin, Vsevolod Meyerhold, Evgheni Vahtangov (the latter two being part of the Russian succession and being students of Stanislavski, but who, through their experiments and their theatrical demands, have distanced themselves from the teachings of the teacher) considered that an external element such as: the costume, the music, the gesture, the movement can trigger the authentic experience and implicitly release the actor to the perfection of creation. From my point of view (a 17-year-old practitioner) and other colleagues and teachers that I had in the two educational units I studied, the University of Arts "G. Enescu" Iasi and UNATC Bucharest, both variants the work is right, because the theater is made through the human being, which brings with it an infinity of inexplicable things, the way of working can totally differ from one character to another, that it can not accurately determine how and what to do for guaranteeing success. The creation is filled with whims, unknowing and attempts of all kinds. I worked in both ways and I realized that the authenticity of the character, the veracity of the experiences and the involvement in the play here and now is important because the show itself is unrepeatable and always has unique value. What's left after? Just the result of thinking, a sketch, an outline, a drawing of movements and actions. Let us not understand that the two modes of work cancel each other or the students have challenged the poet. There has been a union of generations, of the new with the old, demonstrating that it can be otherwise. Theater people know that in the process of creation, there are times when, in the actual work for the same character, the actor works in both ways. Eugen Ionesco's plea, in connection with what we need to understand through the need to rejuvenate the theatrical language, proves that „Any language evolves, but evolving, renewing does not mean to leave and become something else, it means to find yourself every time, every historical moment. It evolves according to itself. Theater language can never be anything but theater language. Starting from a rediscovered method and from an encountered language, the boundaries of the known reality can be widened.”⁸

Theater involves image (action, movement, gesture), authentic word and emotion. Methods of accurate perception of human sentiment have not been discovered, are neither are nor will be, mental processes do not repeat and cannot be typified or programmed. Instead, we have a rich source of information on the study of the means and principles by which the artist has the opportunity to perfect body plastic and voice transmission. Valorous is all this discovery and training. Up to performance, image through the word, the interpreter has to study the emission of each letter and syllables, as the voice is obtained by developing the breath, the letters are the symbols of the sounds, the word is a source of image that transmits visions, not just a text, and talking is acting with a purpose. At the basis of the verbal image are the laws of the nerves of the nerve, which, through the stimulus, trigger excitations capable of provoking articulation of the word. However, words are not a series of meaningless sounds, the meaning of the word coexists with stimuli or states of consciousness; the sound configuration through the word is a permanent interaction between reason and feeling. Or to be more convincing in the theater, speaking on stage cannot be empty, meaningless and meaningless, because the word represents, as Konstantin Stanislavski said, the main means of communication between people. Written or sound, as a means of stage development, is the most concrete representative of human thought, conveying inner visions and bearer of ideas, and the force of its action lies precisely in its clear, natural and expressive. Man thinks in words, and the precision of the formulation of thought depends on the

⁷ Tudor Vianu, *cited*, Valentin Silvestru *The character in the theater*, Meridiane Publishing House, Bucharest, 1966, p. 11.

⁸ Idem, p. 324.

clarity of the expressed idea. To deepen the debate about the word, we come with the statement that it is the outer sign of an inner recognition, so it is not meaningless, but it bears the imprint of the outer creed of thought. Speaking involves thinking, because talking is about joining an object through an intention of knowing. A thought that would satisfy itself to exist for itself, canceling communication through words, would mean that there is not. We are formulating our thinking through external and inner speech; we talk with ourselves through the word and reproduce the word reviving the veil image. More specifically, the naming of objects does not come after their visual recognition, it is this recognition, we have both the image and the word. Thus, to the one who speaks, thinking is not done, but it does this, and the listener receives the other's thinking. It is a kind of active co-participation in which the process of giving - to take back - both meanings, meanings, and energies takes place. It is something that sets in a subtle way between the actor and the spectator, because the actor offers an infinite amount of information, the spectator takes over, and appropriates them, so that he can then transmit them to the medium, amplified in intensity. The public becomes a participant in the action, even if apparently inert on the chair. There are many changes, states and emotions inside him. For the actor, this communication is also not real because, during the performance, the artist is asked to be involved, but also distant, detached without detachment, to be sincerity and to lie truthfully, which proves that art is not only the production itself, but also the ability to produce, that is, the path between the idea - the spiritual impulse - the final production. „The actor lives, laughs and laughs on the stage, but just crying and laughing, he supervises his laughter and tears. And, precisely in this double life, in this balance of life and play, is art.”⁹ The actor is eternally in a state of duplicity, being open to both his character and his own balance as a civilian. We do not have to perceive communication or the need to realign only superlatively. There are a number of linguistic or psychological difficulties, unexplained blockages, which inhibit any communication cam, which we come to realize that we can only speak in a language that we understand. We have the illusion that we have the ability to speak, that it already exists in us forever, as well as the meaning or meaning of the words. We believe that communicating is part of the daily routine, but it is not so. Every word that is called awakens in the other thoughts that it did not have before, and all the meanings materialize in a new thinking that is meant to reorganize everything we know. That is, we take some of the other's thinking, enriching ourselves with its universe, one that complements the gestural meaning immanent to speech.

We also encounter special moments in the theater when the text is just a pretext, and the truth is not reproduced through the meanings of the words we pronounce, but with the help of nuances, intonation, gesture, gaze, mimics and actions. Sometimes, when the message does not coincide with the text of the written text, we are only interested in the symbols, meanings and forms of communication or manifestation. Words become simple indications, prefix indices, gestures outline them, and inner sentiment contribute to the perfection of creation. Adolphe Appia, like Gordon Craig, thought that a finished piece is just a literary work, and if we connect it to the theater, we automatically discuss the actor's appearance with its three dimensions: shape (a living being in motion) space (movement that occupies space) and time (interpretation that condition the duration of the role).

The process of communication, on the way to stage perfection, involves the transmission of information with the help of a system of signs called body language (attitude, gesture, mimics) and empathy (expression of imaginative and emotional transposition in the partner's situation), which provokes a process of rapprochement between actors during the performance of the artistic act, but also between performers and the public.

We will develop the notion of physical action, which has been used in the theatrical language to express, in a technical term, all the movements and gestures that the actor uses during the performance of the role. All movements and activities of man are actions by which, consciously or not, willing or unwilling, the meaning of his manifestation is communicated. The action can be positive or reprehensible, conscious or dominated by the lack of control, but all of it starts from a creative state. The physical action in the creation process is limiting, because it expresses only the visible side, the strictly external aspect of the stage activity. The artist's obligation to give life, to make the role visible

⁹ Tomaso Salvini, *cited*, Konstantin Stanislavski *Actor's work with himself in the creative*, translated by Lucia Demetrius and Sonia Filip, State Publishing House for Literature and Art, Burești, 1951, p. 320.

and convincing, involves taking it from the literary condition and transposing it into the stage condition by acquiring all its abstract data. This image man cannot live by denying his right to life, with all the conscious and subconscious processes the individual enjoys in his objective existence. To be viable and convincing, the character must have a living body, awake sensory apparatus, active thinking, a spiritual life, the ability and the conditions to adapt, to move and manifest in order to solve the intrigue whose participant is, so as not to miss the purpose he pursues in his stage life. Concerns to highlight the importance of bodily expression are also found in Vsevolod Meyerhold's views, which, starting with Leonardo da Vinci's study of space travel laws, of movable parts belonging to the human body, launch the idea of plasticity. Through his theatrical productions, conducted in the workshops he has coordinated, Meyerhold comes to the conclusion that biomechanics help, through physical exercise, to train and prepare the body for an organic, clear and effortless expression. By inventing biomechanics, he aims at plasticising the actor, considering that it is not important, in the theater, the purpose but the means of work. In this respect it brings to the foreground the work of the actor highlighted through movement and thinking, and the problem of the creator directs it towards the area of expressiveness. As a guideline, Meyerhold turned his attention to the brutal (popular) theater, the Circus, the Commedia dell'arte and the Japanese theater No, styles that gave him a rich inspirational source. Vsevolod Meyerhold's actor was not supposed to feel, but to play, to pay attention to the positioning of the body in space, to dance, to speak, to be acrobat, to find the psychological gesture of the character, and then to express it not by mask, but by physical attitude, by picture. The body shapes the movement, the figure wears a deadly mask, and the picture the actor takes, enlivens the mask.

Undoubtedly, the artist man is, first of all, a man like everyone else, but through his histrionic nature he will seek to learn on the stage to truly live a simple human life and will never forget that „the game is to play”¹⁰ - Peter Brook.

References

- Aristotel, *Poetics*, Academy Publishing House, translated by D.M. Pippidi, Bucharest, 1965.
 Brook, Peter, *The empty space*, translated by Marian Popescu, Unitext Publishing House, Bucharest, 1997.
 Cehov, Michael, *About dramatic art technique*, translated by L. Cernasov and Geta at Angheluta, UNATC, Bucharest, 1980.
 Cojar, Ion *A poetic of the actor's art*, Paidea Publishing House, Bucharest, 1998.
 Jerzy Grotowski, *Towards a Poor Theater*, UNITEX Publishing House, Bucharest, 1998.
 Livescu, Anca, *About the Diction*, Scientific Publishing House, Bucharest, 1965.
 Marcus, Solomon, *Empathy and interpersonal knowledge*, in the "Psychology Magazine", vol. 39, Bucharest, April-June 1993.
 Silvestru, Valentin, *The character in the theater*, Meridiane Publishing House, Bucharest, 1966.
 Silvestru, Valentin, *Meyerhold about improvisation*, in the "Contemporary" Magazine, no. 14/1964.
 Stanislavski, Konstantin, *Actor's work with himself in the creative*, translated by Lucia Demetrius and Sonia Filip, State Publishing House for Literature and Art, București, 1951.
 Tonitza-Iordache, Michaela Banu, *George Arta Theater*, Nemira Publishing House, Bucharest, 2004.
 Vianu, Tudor, *Writings about theater*, Eminescu Publishing House, Bucharest, 1997.
 Vianu, Tudor, *Aesthetics*, Orizonturi Publishing House, Bucharest, 2000.

¹⁰Brook, Peter *The empty space*, translated by Marian Popescu, Unitext Publishing House, Bucharest, 1997.

THE FUNCTIONAL ILLITERACY APPROACH FROM THE PERSPECTIVE OF THE „FUNCTIONAL”

Ramona Mirabela OPREA¹

Abstract

Illiterates come from poor environments, from families with a precarious economic situation, from cultural backgrounds where the motivation for education is very low. Access to the compulsory education of those from such backgrounds is very low, most of the illiterates having personal bibliographies not attending the school, dropping out of school during the first grades of primary education, school failures. Reassessing the role that all stakeholders have in pupils' basic education (pupils themselves, parents, teachers, and local education decision-makers) is a mandatory condition that could prevent the phenomenon of functional illiteracy. This study is an analysis of the phenomenon of functional illiteracy, the causes that can lead to school abandonment, and the description of functional literacy strategies.

Schools need to face this crisis and to act together for the growth of level of literacy and reduction of functional illiteracy.

Key words: *literacy, functional illiteracy, model, school failure, school dropout.*

Introduction

School learning is a form of activity that has its roots in learning actions in the game and other types of relationship of the child with the outside world. School activity requires the existence of a learning environment that stimulates knowledge production and action skills rather than simply reproducing (Radu, Golu, Şchiopu, Teodorescu, 1989, p. 117).

Success at an individual level leads to school success, satisfaction, positive self-image, self-confidence, psycho-individual progress, school adaptation, while failure leads to educational failure: dissatisfaction, negative self-image, stagnation in their own development plan, school incapacity (Mihăiescu, 2010, p. 10). Romania has a school dropout rate of 19% and aims to reduce it to 11%. The problem is so serious and widespread that the EU authorities have decided to reduce the level of functional illiteracy from around 20% to a total of 15% by 2020.

Functionally illiterate people can read and write simple sentences with limited vocabulary, but they cannot read or write well enough to cope with everyday life demands in their own society. Functional illiteracy is insufficient reading, writing and computing skills for managing daily living and employment (Tuominen, 2013, p. 270). Functional illiteracy is in contrast to illiteracy in the strict sense, ie the inability to read or write simple sentences in any language. Aliens who cannot read and write in their native language can also be considered functionally illiterate.

Functional illiteracy is defined imprecisely, with different criteria from nation to nation. However, a useful distinction can be made between pure illiteracy and functional illiteracy. Purely illiterate people cannot read or write in any way for all practical purposes. Instead, functionally illiterate people can read and write simple sentences with limited vocabulary but can not read or write well enough

¹PhD student, „Ion Creangă” SPU, Chisinau, Rep. Moldova. opream1984@yahoo.com

to cope with everyday life demands in their own society (Warner, 1990, p. 112). Functional illiterates fail to use their literacy skills in daily life, for example, to read and understand a label of medicines or a bank statement, complete a job application, compare the cost of two articles clothing.

Some estimates suggest that 1 in 7 people in the United States and the United Kingdom face literacy skills. Functional illiteracy is defined by the extent to which difficulties in reading and writing prevent an adult from serving as a functional member of society. Literacy skills are the key to graduating from high school, getting a job, continuing education and career advancement. They also need to be able to read and write to use a computer, send e-mail and text messages to friends and family, socialize, and browse the web.

In order to eradicate illiteracy, governments, non-governmental organizations and supranational agencies such as UNESCO have funded programs around the world over the years.

1. Causes of school dropout - a prerequisite for functional illiteracy

School dropout is a serious problem, and forecasts show that this phenomenon will increase due to the economic crisis.

School abandonment is one of the many forms of school failure. The notion of school failure has different contents from one education system to another, among the most common meanings, in addition to the premature abandonment of school, including: the gap between personal potential and outcomes, the leaving school without a qualification, the individual learning difficulties, inability to achieve pedagogical goals, failure at final examinations. There are differentiations between a cognitive failure, which refers to the non-fulfillment of the established objectives, and a non-cognitive type, which implies the inadequacy of the child to the requirements of the school environment (Ionică, Șerban, Tabacu, Nițulescu, 2014, p. 71).

Analyzing the causes of school failure with its multiple manifestations, including school dropout and non-schooling, Jigău, 1998, p.158, presented some examples of the theoretical positions developed on the determinants of school failure:

- the individual characteristics of the child, more specifically, the low level of intelligence, intellectual and psycho-sensorial disorders and disorders are cited as the main causes of school failure;
- a disadvantaged child's family environment can not provide the cultural references needed to make effective use of the school supply, nor the material conditions for supporting studies;
- a child from a precarious environment will conflict with the rules promoted by the school, different from what he and his family will adopt and respect, a situation that could lead to inadequacy and school failure.

Knowledge of the determined conditions of school failure guides the activities of both teachers and pupils, as stated by Spataru, 2011, p. 14 – „in diagnosing the causes of school failure must be taken from the general hypothesis, namely, that any student, to have normal results or to have school successes, must first acquire behaviors and habits of learning”.

Revising the perspectives on the causes of school failure, Jude, 2002, p. 85 analyzing the individual factors of school failure that can be grouped into intellectual factors (intelligence, memory, thinking, language, imagination), non-intellectual factors (motivation, will, affectivity, personality, character, low self-esteem) and biological factors (physical development, some physical, psychological and sensory impairments) and environmental factors (family environment, parenting age and working hours, lack of parent-child communication, child overcrowding).

According to Kulcsar, 1978, p. 38, the determinants of school failure are: psychological factors (intellectuals, nonintelligents), psychosocial factors (family, school group, teacher-student relationship), external factors, pedagogical factors, the personality of the teacher) and biological factors (physical development, health).

2. The functional model in literacy

The objectives of functional literacy programs are centered on the literacy, writing and computing capacities, as well as the acquisition of minimal competencies in social, political, professional, and economic terms, as Cotterell, 1975, p. 7 – „social and economic implications are a problem” in diminishing functional illiteracy. Functional education is a process of development centered

on the needs of the educated, a process that must be organized according to the role and utility that the knowledge, skills and abilities of the student have in his/her practical life (Claparede, 1953, p. 174). The reason for functional illiteracy is the quality and type of information that the adult has acquired in the compulsory school (it is considered that it did not sufficiently prepare for life), the specific conditions in which the adult lives (isolation, poverty, exclusion), or changing the context in which the adult lives (in the case of immigrants alphabetized in the national language but who become illiterate in the official language of the country in which they live), Tuominen, 2013, p. 270 stating that „reading and the difficulty of spelling could be seen as functional illiteracy”. People with a high level of functional literacy are those who can use reading, writing and computing skills in increasingly complex situations.

Functional programs attempt to involve formal and non-formal education actors from school institutions, teaching materials and different content are designed, as „in some countries illiteracy is as high as 90%” (Tyler, 2008, p. 37). Therefore, it is necessary to use didactic strategies active in didactic activity, as well as the „requirement to always report the curriculum to the space called school” - Chiş, Bocos, 2013, p. 186. The main types of functional literacy strategies are the following (Anghel, 2005, p. 38, Warner, 1990, p. 112):

a) „Specialized education” strategies – specific programs for people with hearing, visual, cognitive, psychic disabilities; it is considered that these people with special needs need special attention because they constitute a population at higher risk of becoming illiterate. Programs for these populations bring together multidisciplinary teams (specialists in the field of medicine, psychology, sociology and education specialists), literacy strategies with particular emphasis on motivating children or their families to participate in courses and establishing partnerships with specialized associations and organizations provide funding. The state is also one of the main financiers for these programs.

b) „Professional Qualification” Strategies – illiteracy is associated with under-qualification, downgrading to a particular work environment. They are characteristic of programs that associate vocational training with basic education or literacy. Strategies start from establishing a direct relationship between basic, linguistic skills and the ability of the adult to take up a job, to be engaged in productive activities. This category includes insertion and reintegration programs, and literacy courses are a prerequisite for obtaining unemployment benefits or social benefits.

c) Social inclusion strategies – illiteracy is considered an inevitable result of poverty, the product of social exclusion. The main objective of the programs is to fight against poverty and exclusion. Illiteracy is a social phenomenon within this strategy, which symbolizes forced marginalization, exclusion from social, cultural, economic, political exchange networks. In this context, literacy programs mostly aim complementary, economic and socio-cultural objectives, raising the level of literacy as an effect of the inclusion of the adult in social life. Acquiring linguistic or computing capacities is often pushed on bypass plans in the face of goals related to identity expression, rights claiming and their real recognition by public authorities.

d) „Residual” strategies – illiteracy is considered to be a „disease” of the formal education system in crisis and which produces, therefore, „scrapes”. This approach has been particularly embraced by the so-called „clinical” field of literacy, literacy being understood as a category of „special education” for people with special needs (illiterates) who should be „treated” or recovered. The emphasis is very often on „prevention”, preventing illiteracy through special training measures, by „treating” it from small, pre-school age.

e) „Secondary literacy” strategies – illiteracy is seen as a generalized outcome of mass culture, especially television, the illiteracy assessment starting with the analysis of cultural production, communication infrastructures, public production policies and media broadcasting. Secondary illiterates are those who accept and internalize a type of culture that the media impose, without a critical attitude or lack of judgment on the value of cultural products, their literacy consisting in their preparation for critical attitudes towards cultural by-products.

f) „Participatory”, „popular” or „conscious” strategies – present in programs whose objectives are related to a process of emancipation of literate people, dialogue and participation being the key elements of the proposed strategies, being widespread in the movements social and cultural associations in Europe, but also from Canada and the United States. The programs rely on integrating literacy into general education programs. The emphasis is on learners' participation in identifying their own needs, teaching materials, evaluating results, or developing programs.

g) „Limitative” strategies – illiteracy is considered a characteristic of certain cultural, national minorities or a characteristic of the immigrant population. The programs start from the idea that literacy, a difficult problem to understand in the indigenous population, is relatively „normal” to be accepted for the population of immigrants or minorities. The main feature of this category of illiterate people is the impossibility to use the written code or to communicate orally in the official language of the country where they reside, such as the case of the Roma population in many countries. Programs are sometimes challenged by the associative movements of minorities or immigrants, and have triggered rejection or resistance from the target audience because they start from the idea of integration, understood by minorities as „forced integration”.

h) „EBA” (Adult Basic Education) – used in literacy programs that believe that the illiterate has not only literacy, writing and computing needs but also needs to complement its general culture, acquire skills that will enable him/her to have access to professional, social and cultural life. Adult basic education programs are designed according to the objectives and content of compulsory school education but are tailored to the needs of the adult in terms of structures, functioning, means. Objectives are sometimes set by the central school institutions, counting on the support the state can provide for their performance. „EBA” programs are sometimes functional literacy or even basic literacy programs, but are so named for political reasons.

i) Dynamic and relational strategies (intercultural, interdisciplinary) – aim to place the minority population in the same educational context with the majority population, to associate the objectives of literacy with those of artistic, civic, health education, association of programs organized in the education system schooling with adult education, association of parent education programs with child education; is based on partnership, on bringing together the efforts of institutions, structures, human resources in the areas that are linked (formal and non-formal institutions, governmental and non-governmental associations and organizations, education, health, culture, political and private associations, parents and students, trainers and teachers).

Conclusions

Illiteracy is a phenomenon that goes beyond the strict level of education and must be placed in the wider field of social action aimed primarily at the personal development of the individual, with results in the social, cultural, and economic development of the community to which he belongs. From its simplest forms, the difficulties faced by schoolchildren to the most persistent and serious forms of non-schooling, repetition and abandonment, the area of school failure is extensive, mobile and complex.

Therefore, the objectives of literacy can not be limited to learning reading, writing and computing (educational objectives), which are not an end in itself, but must enable the individual to participate in family life, professional life, community life, to be able to enjoy their social or political rights, employment programs, health or social care for them, cultural and leisure activities (functional objectives).

Bibliography

- Anghel, F. (2005). *Strategii și modele în alfabetizarea funcțională*. Pitești: Universitatea din Pitești, p. 42.
- Chiș, V., Bocoș, M., D. (2013). *Management curricular. Repere teoretice și practice*. Volumul I., Pitești: Paralela 45, p. 186.
- Claparede, E. (1953). *Repris dans l'école sur mesure*. 2e édition, Genève, Kündig, p. 174.
- Cotterell, A. (1975). *Adult illiteracy – an urgent problem*. Education + Training, Vol. 17, Issue: 1/2, p. 7.
- Ionică, M.; Șerban, G.; Tabacu, M.; Nițulescu, C. (2014). *Managementul fondurilor europene & Educația este răspunsul la toate întrebările*. Craiova: Editura SITECH, p. 71.
- Jigău, M. (1998). *Factorii reușitei școlare*. București: Editura Grafoart, p. 158.
- Jude, I. (2002). *Psihologie școlară și optim educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 85.
- Mihăiescu, S. (2010). *Insuccesul și nereușita școlară – cauze și forme de manifestare*. Timișoara: Editura EUROBIT, p. 10.
- Radu, I.; Golu, P.; Șchiopu, U.; Teodorescu, S. (1989). *Psihologia educației și dezvoltării*. București: Editura Academiei, p. 117.
- Spataru, M. (2011). *Insuccesul școlar. Cauze și tehnici de prevenire*. Drobeta-Turnu Severin: Editura Stef, p. 14.
- Tuominen, T. ș. a. (2013). *Functional illiteracy and neurocognitive deficits among male prisoners: implications for rehabilitation*. În The Journal of Forensic Practice, Vol. 16, Issue: 4, p. 270.
- Tyler, K. (2008). *Combating Illiteracy with Television*. În Audio-Visual Media, Vol.1, Issue: 1, p. 37.
- Kulcsar, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 38.
- Warner, D., A. (1990). *Literacy Assessment in the Third World: An Overview and Proposed Schema for Survey Use*. Comparative Education Review, Vol. 34, No. 1, p. 112.

SOCIAL MEDIA AND INTERPERSONAL COMMUNICATION

Florentina POPA¹

Abstract

The private space is mixed with the public space by the means of the social media. The internet, especially *social media*, are the ways by which the world invades the intimacy of the private home. I have chosen for analysis, from the totality of speeches delivered by the social media, *the news*, because they are the most complex messages, due to the amount of meanings that they transmit to the receiver. Being conceived with the purpose of informing people about what is happening in many places of the world, by their force of argument, of each speech and of the whole message, as a sum of all the sequences, the news have also other influential effects that the receiver is not aware of, most of the times.

In a first phase, the receiver establishes a relationship of identity between the world that the speech presents and his life experience. Our own experiences represent the prototype to which reference is made. Our entire experience is organized in the form of social representations. These representations have, for each of us, the role of criteria of interpreting the world around. It is the individual's system of reference and it determines his behavior.

Key words: *social media, interpersonal communication, information.*

The apparition of the internet and especially of the social media changed the way of interhuman communication by switching roles; each of us can become a producer and a consumer of information, the monologue from classic media becomes a dialogue, distances diminish, I can get a like from a user from USA or a comment from Australia. People speak more and more of the social media revolution that is compared in impact with the Industrial Revolution, but with a much more alert rhythm. Facebook, the most used social network in Romania, cea mai utilizată rețea socială din România, imposed itself very quickly in the online environment, surpassing globally 100 million users in less than a year, and its evolution was outstanding – it is used monthly by 600 million persons and we're not only speaking of young people, the largest group is represented by women between 50 – 65 years old.² The social media phenomenon is very complex and in a perpetual development.

When we say social media „is about online channels of communication, social interaction and promotion, delimitation and unionizing or the search for easy accessible information, by which large communities of participants can collaborate by producing and exchanging texts, photographs, audio and video materials that are redistributed from one user to another, in a way in which the public wants and asks according the principle „wireless phone” (an important concept in *social media* is „the world of sharing spoken information” – *world of mouth*)”³. Social media contains blogs, forums, microblogs and social networks. What are social networks and what do they have specific?

Social networks offer the possibility of communicating with anyone from all over the world, to be at the distance of a click from someone who lives thousands of kilometers away, to access his/her wall and read, comment, distribute to others the messages you like. So, social networks give you the possibility to share information with other users, to learn about other opinions concerning a specific

¹ Lecturer, PhD., University Danubius, Galați. florentinapopa@ymail.com

² www.socialnomics.com

³ Horea Mihai Bădău, *Tehnici de comunicare în social media*, Iași, Polirom, 2011, pg. 16.

field, event or situation, to create events and last but not least, to make a lot of virtual friends that you can contact whenever you want to share information or opinions. You can leave the space of interaction whenever you want, without following a protocol of communication. It is flattering that hundreds of people ask for your friendship; the number of virtual friends can reach thousands, who can confirm by likes or comments your opinion.

Social networks represent the third stage in social media development and it allows the interaction between the profiles created online, more or less personalized. Once the profile is created, the users can contact other profiles with whom they become virtual friends by sending a friend request or they can just comment on the texts that are posted on the wall of a profile. Each profile can contain minimal or detailed information about a user: personal data, contact, hobbies¹, but some users choose, for certain reasons, to post false data and create a false profile about which the other users don't know it's not authentic, not even the virtual friends. It is clear that social networks, by the large number of users who send and receive messages, distribute information, comment opinions of other users, do not respond to a need to communicate, to share information and make their opinion heard, to be in a group, to become friends. They make the difference between friends in real life and virtual friends. The dictionary of Romanian language defines the word friend as the person to whom someone is bonded by special affection, based on mutual trust and respect, on shared ideas or principles.² Using these criteria you cannot equal real friends to virtual friends, and the relationship is built in time, on reciprocal trust and respect, being the result of a process of getting to know each other by the posted speeches, the comments to other posts on the walls of other users, that prove we have similar ideas and principles, a shared universe of speech. There are exceptions in cases where the users know each other in real life or by other channels of communication from classic media, radio, television, newspapers.

Communication among the created profiles is specific to this channel, we cannot say that there are conversations between the users, although sometimes the host profile responds immediately or later to the comment on the wall, but this type of comments cannot be considered a conversation because it does not follow the specific ritual of a conversational act. Then we ask ourselves what type of interactions take place on social media, and what are the stakes that determine them because we often spend more time communicating with virtual friends than with real ones.

Communication on Facebook by the relational-systemic paradigm

Communication on social networks is a specific type of communication where the sender and the receiver don't see each other and have minimum information about each other. It is mostly a digital communication and it does not always rely on a universe of shared speech between the sender and the receiver. The reasons that generate some comments are different, as well as the answers of the involved users. Some bring reasons to support their posted opinions, others establish clearly the norms that others must follow if they want to comment on the wall, others threaten to block people. The unknown user validates himself by his comment and is accepted by the sender, who can either respond, give a like, or the comment is left on the host wall. In order to identify him, the host user can search for the profile of the one who posted the comment, but sometimes the information is simply insufficient to create a relationship of trust.

If you consider things from the perspective of the effects of the interactions established between users being the ones targetted by the sender, but there are many situations when scrolling through the comments from the exterior you realize it is a dialogue of the deaf, especially because of the differences in understanding a situation, the lack of processes of inference and different contextualization.

Such an example can be the following dialogue:

X: Olivia Steer ??? Totally disappointing that you're promoting her! I enjoyed reading you until now, but I'll be more careful in the future.

Y: Mrs X, I think you're not talking to me. We're not even friends. I consider that Olivia has the exactly the same right to appear in the mentioned magazine as any other media personali. It is the choice of the one who created and is managing the magazine! I support Alice Nastase Buciuta 100%!

¹ idem

² www.dexonline.ro

X: Sorry, the message was for Mrs Buciuta that I admire, respect and have been reading since teenage years. The post was public, so I can comment even if I'm not your friend. If you don't want „non-friends” persons to comment, you have settings on FB that limit that right. As her reader I allowed myself to express my disapproval towards the promotion of the mentioned person. That's all.

Y: I don't appreciate you lecturing me, but I wanted to know who you were speaking to. Now when I see the arrogance of your communication, I have no reason to suspect you of elegance. Non-friends persons are not necessarily uninspired. You are an exception. Use your settings and advice on your own page.

X: Y I didn't mean to upset you. I don't know you and I wouldn't allow myself. I visited the page of Mrs Buciuta that you tagged personally. I commented there, but since the post doesn't belong to you, of course you also see my comment. Even more, I apologized and I brought additional explanations (to whom it concerned), so I don't see why you find me arrogant. I explained to you why I posted on your page (otherwise unintentionally). The post is public, so anyone can comment. Have a nice day.

Y: I will.

The dialogue contains a series of interactions that, despite having the aim of informing, the sender X does not achieve his goal because the implicit message is decoded differently by the receiver, the processes of inference are different either because the receiver doesn't have the same database with the sender, or he doesn't want, for personal reasons, to access the information that the user X relied upon. In order to understand the way in which communication on social networks takes place, I intend to analyze it from the perspective of types of interaction that appear and the motivations that generate the speeches of the people who interact, including here an analysis of the way of encoding and decoding information, as well as the factors that influence the process of interpretation of the messages. The method of research is based upon the use of the relational-systemic paradigm because any interaction generates relationships between the members of a system, and the act of communication takes place in a certain context that allows the correct interpretation of the message.¹

The purposes of interaction established in a sequence of communication on Facebook

The purposes that prompt the posting of a text on a social network are similar to any type of interaction: informative purpose – I want to share information with others; bonding purpose – wishing to establish relationships with others by the information I offer; positioning purpose – I want to place myself in relation with other users in the role of sender/specialist/leader of opinion. The more you get likes the more your competence of communication is recognized in this role and you create a privileged statute for yourself. There are contexts in which the purposes can be of mobilizing the other users for an idea, a common cause or normative purpose by which you establish the rules of communication accepted for the other users. These stakes create symmetric / complementary interactions of validation / invalidation.

In order to establish what are the purpose that stand at the base of interaction on a social network I chose as sample of study a speech posted on his page by a well known journalist in classic media, television and radio, his name being Moise Guran, who attracts a very large number of users who appreciate the posted message by likes, comments to the opinion of the host user, or make comments to the comments of other users. The speech I selected from his page² has as subject the physicians's freedom to work in public and private hospitals. On his facebook page there is a short presentation of the subject and a reference to a much longer text posted on his personal blog under the title: **Nobody can confine the doctors to their own country. Not even Raed Arafat.**

The main characteristics of the texts posted on social networks are concision and coherence; the text mustn't be too long, to be easy to read. On the blog the texts can be longer, better justified, and whoever is interested in the subject proposed on Facebook, can click on the mentioned title to open a page separated from the text in the blog. You can also comment on the blog, however, the „battlefield” is on the social networks, where most users comment, reply to other comments, give likes to the comments they appreciate or attach emoticons that reflect their opinion (sadness, anger, joy). Sometimes

¹ Alex Mucchielli, *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*, Editura Polirom, 2005, pg.49.

² <https://www.facebook.com/moise.guran>

the host user intervenes with a comment too. Three hundred ninety-six users either liked the post or left emoticons – sadness and joy, ; ninety-six of them distributed the message to other walls and more than one hundred commented or validated others opinion by the likes and the emoticons posted to some comments.

The journalist Moise Guran, the host user, made his opinion known on Facebook, where he supports the physicians' freedom to work both in public and in private clinics. This subject is of high interest for the Romanian people who are confronted with the phenomenon since childhood, some physicians conditioning the medical act in public and recently also in private environment. Although at a certain moment there was a new law of health, it couldn't be voted in the Parliament, but also didn't generate a real national debate on this subject. This is the context in which the physician Raed Arafat, now chief of IGSU, had an intervention on a television channel by which he proposed to forbid to doctors to work in public and private clinics at the same time. The user Moise Guran contradicts this opinion by his post:

Doctor Arafat came with a strange proposal, from my point of view. If we're speaking of the patient's interest, for example, what if a public hospital paid to him compensations in money every time a doctor would invite him to a private clinic?

This comment is ambiguous and it needs additional information in order to be decoded, information that can be provided by the text on the blog, its title being present on Facebook. According to Moise Guran's opinion, under the present conditions in the health system it is necessary to have at the same time activity in public and private clinics as well, and in order to limit the doctor's abuse we need other methods to protect the patient.

Relying on his popularity and credibility within an audience of numerous users, the sender places himself in opposition to another public personality very well known by people, the physician Raed Arafat, the positioning purpose, with the purpose of being recognized in the role of pinion trendsetter, thus determining the receivers to take sides, to understand the situation in the given context – the possibility for the Government to create a new battlefield in order to dissipate the tensions in society. In this way, the text has also a mobilizing purpose, it opens new perspectives of approaching the situation and determines new meanings of doctor Raed Arafat's affirmations.

Let's see which are the receivers' reactions. I will select from the multitude of messages the ones that either emphasize the types of interactions that appear, or are validated by the large number of votes from the other participant users.

The first comment attracted the biggest number of likes of validation but also of invalidation, signaled by emoticons expressing support or anger.

User 1: *Moise, this time I don't agree at all with your opinion. There are many reasons why the health system is messed up, but one of them is that the physicians can work both in private and in public clinics at the same time. When I say at the same time, that is exactly what I mean. These people really are on paper in two places at the same time. And when they are not, they ask you to find them in the private sector.*

The intention is to validate the journalist (addressing him on his first name) establishing the relationship; the interaction is symmetric, even if his opinion is in opposition, it is specified from the beginning of the text – *this time I don't agree at all with your opinion*. The respondent's purposes are of positioning and informing. This comment is validated by sixty one persons, which confirms that most of the population has a similar opinion about the physicians' behaviour, but this perspective limits the analysis of the patient's situation, that is why the journalist replies to the user trying to change his perspective:

Moise Guran: *well, let's follow logic... do you think that physicians work in two places because 1. they don't have enough money 2. they have enough time 3. they like to switch locations (hospitals) 4. another answer?*

U1: *Because they don't have enough money. I don't mind them working in private and being paid well enough instead of blackmailing me in a public hospital.*

The method of approach remains the same; the journalist's intervention doesn't reach its purpose because the respondent's ideas are specific to the role of a patient and probably, it is implicitly suggested, that he had faced such situations and has unpleasant memories.

Another approach comes from another user:

U2: *I see another problem in forbidding work both in public and private sector: either the private sector will pay better, or the public sector will ... the one who pays less will disappear. If the Romanian state paid the physicians better, they would not be forced to work in private too. The solution is from the start just a botch, it doesn't solve anything, on the contrary!*

U1: *I say one of the solutions is exactly this interdiction. If the state doesn't pay well its physicians, they will move to the private sector. And the interdictions will never lead to anything good.*

The sequence of interventions represents symmetric interactions that have as purpose informing and positioning from the perspective of previous experiences. Later on there are other comments that appear to emphasize a shared universe of representations for all the involved users, who are separated by their own criteria of interpretation due to the representations based on information previously acquired. There is a negotiation of terms; the interrogation of the host user has the role of supporting his speech by using terms from the economic field, with implicit reference to his specialization in economic journalism:

U3: *Moise I know that you like competitiveness, but how can you create quality public hospitals when the people who should do this have conflicts of interests?*

U4: *Moise, this thing with the physicians who work both in the public and private sector is as if an employee of your company left with the database, clients and sponsors, and you beg him to come back and you also pay him for it!!! Nothing will work in the health system as long as there are such „legal physicians”.*

U5: *The proposal may be strange, but it seems to me even stranger to use the public hospital as a place where you pick your private clients for your own office. We could speak of competition to the disadvantage of the employer. If I work for Orange and in my free time I work for Vodafone, what do you call that?*

The comments also imply complementary interactions along the way, which have as purpose the positioning of the user in relation with the journalist. The interaction of disqualification of the sender offers the speaker the false illusion that he is in a dominant position:

U6: *Moise so many physicians from Bucharest ask you to visit them in private offices before operating in public clinics, and take 500 lei for consultation. The medical services in Romania are WAYYYY more expensive than in Europe, including Germany, Italy. So shut the hell up because you don't have a clue regarding this subject. Arafat in his few moments of fault wanted to bring some justice, and the patient chopping machine will immediately execute him, on top of that, the people who have no idea, such as you, and who speak without knowing.*

There are also comments where the purpose is of invalidating by slander; the attack is oriented towards the author of the proposal and not on the proposal itself, trying to diminish the trust in his competence:

U7: *The secretary of state ISU had solved the problems of Emergency medicine and started to reform the rest of the health system (sarcasm)*

Reading the comments we notice that most of them describe previous experiences according to which they formed their opinions about the physicians' activity, and showing them on this wall determines the liberation of negative energies, but also has a purpose of positioning, valorizing them against the owner of the page.

The mobilizing purpose remains without an echo, the emotional resonances are very strong and provide the grid of interpretation of the receivers, orienting the meaning of the message. The emotional implications are so powerful that I think the process of interpretation of the message by the receivers doesn't include a negotiation, but only the quick memory recall. The sequence of comments seems a mix of negative experiences, each of them wishing to be a redundant counter-argument for the opinion supported by the journalist. There are also interactions of mutual validation between those who comment; very few comments seem to share the journalist's point of view implicitly and none of them explicitly and no user assumes the role from his professional life, that of physician, although the information from the comments is suggesting it.

As a conclusion, interpersonal communication on social networks allows the users to socialize much more easily, it facilitates the transfer of information, both of general interest and professional, it makes the opinions of the users known. The purposes of communication are different according to each user's area of interest, the level of knowledge, the shared universe of representations. Virtual friendship is much more easily given than in real life, but trust is earned with each posting on the owner's wall or the walls of other users. The messages describe the character that you want to build for the profile you created. A big number of virtual friends validates you as a person, allows you to play the role of leader

of opinion for the others. There is a correspondence between the role and the situation in real life and the number of friends on social networks.

This channel of communication gives you the possibility to interact with an unlimited number of people, no matter their position or role in society and whom you wouldn't have the opportunity to meet in real life. For example, any person who has a Facebook profile can post a message on the page of Klaus Iohannis. In real life this is much harder to achieve, for some almost impossible because of distance, difference of social position etc. In his turn, the President can answer the message, and this interaction has an influence on the receiver of the message, his role changes by establishing this relationship that puts you in a different position.

Social networks provide a feedback from the audience, which is important especially for politicians and other leaders of opinion. The withdrawal of likes from the President's page when his supporters felt disappointed proves it.

However, I think that the most important role is of influencing and mobilizing the users by the credible leaders of opinion. A suggestive example is the organizing of diverse manifestations that gathered thousands of participants. Social networks connect us to others, share information but most of communication acts remain on a superficial level regarding the relationship to others; the interaction doesn't encourage the processes of inference, of intertextuality. Each one comes with their own representation of reality without a real process of negotiation. After you read dozens of comments on a post you realize that very few virtual friends interact, and even fewer empathize with the author of the posted speech, understanding the approach on the subject. The process of interpretation is superficial and has as purpose only the validation of a personal opinion. This wonderful possibility to connect the world tends to become like the Babel Tower.

world world tends to resemble a huge Babel Tower.

References

1. Alex Mucchielli, *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*, Editura Polirom, 2005.
2. Alex Mucchielli, *Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare*, Editura Polirom, 2002.
3. Charles U. Larson, *Persuasiunea. Receptare și responsabilitate*, Editura Polirom, 2003.
4. Douglas Kellner, *Cultura Media*, Editura Institutul European, 2001.
5. Horea Mihai Bădău, *Tehnici de comunicare în social media*, Iași, Polirom, 2011.
6. Jean-Claude Abric, *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, 2002.
7. Melvin L. DeFleur, Sandra Ball-Rokeach, *Teorii ale comunicării de masă*, Editura Polirom, 1998.
8. Philippe Cabin, Jean-François Dortier, *Comunicarea*, Editura Polirom, 2010.
9. Peter L. Berger, Thomas Luckmann, *Construirea socială a realității. Tratat de sociologia cunoașterii*, Editura Art, 2008.
10. Steve Duck, *Relațiile interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa*, Editura Polirom, 2000.

ARTA DIALOGICĂ, MIJLOC DE ESTETIZARE A COMUNICĂRII ȘI RELAȚIONĂRII INTERPERSONALE

DIALOGICAL ART, AESTHETICIZATION WAY FOR COMMUNICATION AND INTERPERSONAL RELATING.

Dorin BABA¹

Abstract

Over the last decades, development of fast communications and new informatics technologies has created new possibilities for relating and interconnecting individuals from different cultural spaces, into social networks or working groups, generating a social commitment system, rapid and competitive, which opened a communication corridor for the artists performing within participatory arts.

By involving *participatory arts* in the social field, the contemporary artist seeks aestheticization solutions for relationships of cohabitating, communicating and relating between individuals, developing new social concepts.

In the dialogical work, the language of the artist means an association between words and daily subjective experiences, in order to stimulate the viewer with thinking associations, qualitatively similar to those from his mind. The dialogue developed between artist and society is a form of semiotic mediation that strengthens socialization, and implicitly communication, gives meaning to certain subjective realities, and brings a greater understanding to the objective reality from viewer's mind. Since the 1990s, the social responsibility became a constant concern for artists, promoting artistic practices with contextual-social meanings, in order to contribute to the qualitative improvement of the social relationship and dialogue. The purpose of these practices was to combat the authority effect and the sedimentary ideological-political forms, which still had value of absolute truth in the collective mind.

In his vision on how art should act in society, the artist promotes restauration techniques for social systems that have produced and still produce false values by *de-constructing*, in order to replace them with new creative-moral patterns of *consciousness*, performance and originality.

Key words: *communication, art, dialogical, aesthetic, relationship.*

Începutul anilor '90 a fost marcat de o serie de manifestări provenite din practicile artistice performative sau conceptuale ale anilor '80, sensibile la politici identitare, care au continuat să pună în act o artă critică, adresată clasei politice și instituțiilor decidente, întărind prin aceasta rolul activ de implicare a artistului în societate. Funcția participativă a artei, prin producții artistice cu rol moralizator și de relaționare între indivizi, a translat arta spre un spațiu deschis de comunicare, în care publicul și artistul împărtășesc un același *spațiu* social în schimbare. Astfel, părăsind spațiul expozițional tradițional și *ieșind în stradă*, arta devine un mod de comunicare, prin care se pot transmite mesaje cu semnificații educative sau moralizatoare. Contemplarea obiectului de artă este înlocuită cu implicarea directă a artistului în societate prin acțiuni specifice, cu pretenția de a contribui la *starea de bine colectivă*. „Ceea ce constituie opera nu este suportul material, nici reprezentarea sa vizuală, ci tocmai ceea ce nu este la îndemâna simțurilor noastre. Banalizarea practicilor vizuale ar reclama o repliere a artiștilor către noi activități estetice și simbolice decât cele clasice. Un astfel de mediu este cel al comunicării, devenit obiect, dar și mijloc al demersului artistic.”²

¹ PhD., "Al. I. Cuza" University, Faculty of Political Philosophy and Social Sciences.
dorinbaba@yahoo.com

² Petru Bejan, „Artă și estetică în paradigma comunicării”, în *Hermenia*, Nr. 8, Ed. Fundației AXIS, Iași, 2008, p. 48.

Prin schimbarea abordării ideologice, artistul devine un agent social, angajat spațiului public, intervenind prin proiecte activiste colaborative, în redefinirea valorilor care să reconstruiască relații de comunicare, într-un spațiu globalizat de liberă circulație și interconectare culturală. Aspectul colaborativ al artistului contemporan cu publicul participativ urmărește realizarea unei opere comune, cu caracter social, care are drept scop combaterea nedreptăților sociale și a minciunii – sau cel puțin așa se vehiculează la nivel declarativ. O asemenea schimbare neobișnuită de *atitudine morală a artistului*, cu manifestarea responsabilității față de semenii, arătând că îi pasă și vrea să contribuie la bunul mers al societății din care și el face parte, scoate în evidență creșterea sensibilității emoționale etice în detrimentul celei estetice, acțiunea fiind factorul constitutiv al operei *materializate prin înfăptuire* și înlocuind obiectul de artă tradițional. Implicarea voluntară în problemele comunității a creat multe controverse, dezvoltând o tematică complexă de interogare, exercitată prin *întrebări morale*, prin care se dorește a produce o evaluare intențională a scopului și a contribuției aduse societății, prin implicarea și angajarea socială a artistului.

Modelul interdisciplinarității, promovat pe scară largă în societatea contemporană, a inspirat artiștii să conceapă, la rândul lor, modele estetice de comunicare și relaționare, bazate pe o artă a dialogului, reciprocității și a responsabilității. Arta dialogică, o practică descrisă prin preocuparea participativă a artistului în procesul de restaurare a valorilor contemporane, arată *starea de conștientizare* a acestuia în raport cu starea societății și a semenilor, valoarea activității sale creativ-estetice fiind raportată la valoarea vieții omului și activității sociale. „De departe, cel mai valoros lucru pe care-l cunoaștem sau pe care ni-l putem imagina sunt anumite stări de conștientizare, care pot fi, în mare, descrise ca plăcerile relațiilor interumane”¹, afirma G.E. Moore.

Aspectul formal al practicilor dialogice în raport cu cele contemplative este subliniat de *sensibilitatea crescută* a artistului față de bunăstarea și modul de viață al individului în societate. Prin munca sa *angajată* câmpului social, artistul identifică conexiuni care ar putea genera consecințe defavorabile pentru individ în viitor și încearcă, prin arta sa, să dea un semnal de alarmă autorităților competente, spre rezolvare. Această angajare directă în câmpul social, pentru rezolvarea unor probleme în favoarea semenilor, a cetățeanului obișnuit, crează pentru artist satisfacția plăcută a îndeplinirii datoriei de cetățean, o satisfacție sufletească datorată aportului său adus societății.

George E. Moore apreciază că ceea ce ne poate mulțumi cu adevărat sau ne poate da o stare pozitivă sunt lucrurile cu valoare intrinsecă și care nu depind de valorile materiale, cum sunt, spre exemplu, *stările de conștientizare*. Această perspectivă îi aduce artistului înțelegerea gestului sublim de a face ceva pentru semenii, conștientizează că valoarea artei sale nu poate fi legată doar de plăcerea vizuală ci, mai curând, de intenția de a face bine, de faptele sale, implicarea, atenția și, nu în ultimul rând, plăcerea cu care face un lucru pentru aproapele său. Asumându-și rolul de agent social, mediator și catalizator, artistul concepe practica artistică ca pe un exercițiu de analiză, bazat pe practici împrumutate din sociologie, reordonate și adaptate formelor artistice de expresie.

Împreună cu oamenii obișnuiți, reprezentanți ai comunităților, artistul caută soluții concrete pentru a identifica și recupera valori, cu semnificații culturale profunde pentru individ și comunitate. Spre deosebire de arta tradiționalistă, unde subiectul intră în dialog cu opera de artă prin experiența personală a individului, arta de tip dialogic se dorește a fi un instrument de modelare a subiecților prin intermediul interactivității conversaționale, al schimbului de opinii. Am putea spune, într-o accepțiune mai largă, că estetica dialogică cultivă forme de manifestare ale sublimului prin *sensibilitatea* artistului la *diferențe*, atent la modul de viață al semenilor, el traduce într-un limbaj comun stări, fapte, acțiuni care nu pot fi observate de toată lumea, pentru a fi pe cât posibil rezolvate. Paradigma frumosului, în acest model de artă, provine din facultățile sufletului, deschis spre starea de bine, spre starea de frumos.

Artistul devine conștient de situația în care se află semenii săi, de problemele lor, are sentimente de compasiune care îi influențează modul de gândire, creând în același timp, terenul propice *diversității* creative în opera sa. „Operele intelectului și cele de profunzime, în măsura în care obiectul lor include ceva pentru sentiment, participă dealtfel, oarecum la diversitatea luată în considerație”.²

În practica artei dialogice, problema eticii este, de cele mai multe ori, baza dialogului dintre artist și comunitate, metoda folosită fiind cea de comunicare - ascultare, două elemente care stau sub

1 G.E. Moore, *Principia Ethica*, Editura DU Style, București, 1997, pp. 320-321.

2 Immanuel Kant, *Observații asupra sentimentului de frumos și sublim*, Editura ALL, București, 2008, p. 53.

semnul empatiei și al „cunoașterii conectate”³, un mod constructiv prin intermediul căruia fiecare participant contribuie la formarea operei de artă.

Libertatea de a se manifesta și a pune întrebări incomode, atenția acordată factorilor decizionali în rezolvarea anumitor probleme sociale, utilizarea imaginației pentru a crea sisteme originale de identificare a conexiunilor de relaționare între indivizi aduce artistul în postura de apărător al drepturilor și al libertăților cetățeanului. Astfel că, practicarea artei dialogului ca mod de construcție a unei opere artistice, aduce artistul în lumina încrederii colective și aprecierii, arătând lumii că arta sa nu este „răsărită din orgoliu sau din dispreț, din disperare sau dintr-o pornire spre negativitate infinită, ci dintr-o reflexie prelungită”.⁴ În absența unei inteligențe dialogice, afirmă Richard Shusterman, arta ar rămâne mută și nu trebuie judecată independent de mediul în care se dezvoltă, deoarece ar putea părea inutilă în raport cu problemele societății, astfel că „operele de artă se fac vinovate nu atât de o forță rău-voitoare, cât de neputința de a-și autodetermina semnificația și utilitatea”.⁵ Prin disponibilitate și imaginație, artistul pune un fundament estetic activităților sociale, un mod de a estetiza relațiile dintre indivizi. Rolul dialogului nu este doar de a transforma, prin forme artistice de interacțiune, situații concrete de viață, cât, mai curând, de a constitui forme noi de subiectivitate, un construct variabil cultural și social într-o continuă reconfigurare. Interacțiunea dintre artist și comunitate se constituie, în acest caz, în relația unei conectivității empatice artist-comunitate, operă comună a cunoașterii și a inter-relaționării.

Faptul că un grup de indivizi acționează în cadrul unui *câmp comun*, structurat și ordonat după anumite reguli, dovedește faptul că organizarea câmpului este determinată de raportul reciprocității, a recunoașterii celuilalt, un cadru în care doi indivizi iau reciproc atitudine și ambii îl recunosc pe celălalt ca *praxis*. Reciprocitatea nu garantează însă ocolirea conflictului, a rezistenței unora față de ceilalți; nu garantează nici echilibrul perfect al relaționării, tensiunea între indivizi și clasa conducătoare fiind mereu prezentă prin obligativitatea individului de a respecta reguli și norme. În acest *raport* inegal de forțe își găsește loc arta dialogului, comunicarea dintre artist și comunitate.

Jürgen Habermas susține că *interacțiunea discursivă* dintre indivizi deja constituiți ca *subiecți politici*, din punct de vedere moral justifică „procesul în cursul căruia publicul, constituit din indivizi care își folosesc rațiunea, își apropiază sfera publică aflată sub controlul autorității și o transferă într-o sferă în care critica se exercită împotriva puterii”.⁶ Într-un proiect comun, artistul și *opinia publică* își expun critic nemulțumirile față de putere, în principiul dialogului rațional care deschide astfel posibilitatea unor negocieri între comunitate și clasa conducătoare. Artistul este conștient că modul în care vorbim este important și, în mod planificat, folosește drept materie a operei sale comunicarea axată pe conversație, angajată cu scopul de a crește înțelegerea în abordarea unor probleme pe care individul le are, dar și pentru a chestiona modul de gândire, în scopul găsirii unor soluții pentru cei cu care intră în acțiune. De ce vorbim despre *estetica dialogică* și nu ne rezumăm la inițierea unui simplu dialog în cadrul unui grup social sau a unei comunități? Cum justificăm aplicarea unei asemenea sintagme? Spre deosebire de Habermas, Grant H. Kester concepe interacțiunea artistică drept un mod de participare activă la interesele comunității, un mod capabil să producă forme alternative de comunicare și de cunoaștere, care depășesc forma obișnuită. Kester definește statutul estetic vizând ideea *cunoașterii conectate*, o formă de cunoaștere bazată pe identificarea perspectivei de cunoaștere a celuilalt, idee împrumutată din epistemologia feministă.

În cadrul unui proces hermeneutic, scopul este acela de recunoaștere a contextului social din care celălalt face parte și acționează în modul său particular, evitând astfel ca „retorica conversației să privilegieze puncte de vedere ale celor educați în detrimentul celor mai puțin privilegiați social.”⁷ În al doilea rând, am putea vorbi despre o definire estetică, referindu-ne la perspectiva utilizării limbajului în interes personal, dublat de ideea potrivit căreia esteticul constă în inter-determinarea față de alte practici și experiențe determinate. Spre deosebire de estetica tradițională, unde experiența se realizează prin percepție, estetica dialogică stă în producerea conversațiilor de factură artistică, care au drept fundament aspectul emancipator, bazat pe dislocarea subiectivității și creșterea experienței individului spre sublim.

3 Grant H. Kester, *Conversation Pieces. Community and Communication in Modern Art*, University of California Press, 2004, p. 113.

4 Emil Cioran, *Pe culmile disperării*, Editura Humanitas, București, 1990, p. 48.

5 Richard Shusterman, *Estetica pragmatistă. Arta în stare vie*, Institutul European, Iași, 2004, p. 70.

6 Jürgen Habermas, *Sfera publică și transformarea ei structurală*, Editura Comunicare.ro, București, 2005, p. 61.

7 Grant H. Kester, *op.cit.*, p. 113.

Practicile de tip dialog nu presupun un rol privilegiat pentru artist, ci, mai curând, dau posibilitatea fiecărui participant să contribuie la proiectul artistic. În cele din urmă, practica dialogică, conceptul produc sensul comunității, constituie conceptul de simț comun. Fundamentul esteticii dialogice presupune „generarea unei cunoașteri consensuale care urmărește oamenii doar în mod provizoriu și își are temeiul la nivelul interacțiunii colective.”⁸

Experiența estetică în sens kantian, în opinia lui Kester, ne permite să depășim atitudinea egoistă în care ne situăm de obicei și permite o emancipare a *subiectului uman*. Este evident faptul că experiența estetică dialogică nu poate fi definită în sensul convențional de tip kantian și nu presupune o relație concretă de receptare a obiectului redus la o simplă reprezentare sau suprimarea subiectului empiric în favoarea celui transcendental. Participarea subiectului receptor ca subiectivitate concretă în construirea procesului artistic al operei este produsul unei legături interdisciplinare care generează consens prin dialog. În acest sens, prezentăm un studiu de caz:

Artistul vizual de origine mexicană Pablo Helguera, care trăiește și lucrează în New York, a fost desemnat și a primit premiu pentru o formă de artă ce are la bază *Jurnalismul Cultural*. Munca sa achiziționează de obicei, forme neobișnuite de exprimare în arta contemporană, variind de la simpozioane experimentale, susținute prin înregistrări fonograf sau ghiduri acustice, care ne poartă în călătorii imaginare prin expoziții și muzee. Helguera se îndepărtează de cercetarea istorică a artei și de percepția spectaculară, focalizându-și atenția pe rolul pe care îl poate juca arta în politică și societate.

Premiul a fost înființat în derularea unui proiect bienal, promovat de Adunarea Legislativă din regiunea Emilia-Romagna, Italia, și a fost dedicat artiștilor cu o experiență remarcabilă în *proiecte artistice participative*. Pablo Helguera a dezvoltat mai multe proiecte de *artă participativă*, iar cel care i-a adus Marele Premiu a fost Proiectul *School for Panamerican Unrest Travel*⁹. Acest proiect de artă publică, inițiat în 2003, a generat conexiuni între diferite regiuni ale Americi prin spectacole, proiecții și colaborări pe termen scurt și lung între organizații și indivizi.

Principala componentă care a definit Proiectul a fost un forum nomad, care a traversat America din Anchorage-Alaska la Ushuaia-Argentina în Tierra del Fuego, incluzând o structură arhitecturală pliantă în formă de școală, precum și o colecție de filme video, care aveau atât rolul de a implica un public divers, prin modalități alternative, pentru a înțelege istoria, ideologia, cât și linii de gândire cu un impact semnificativ asupra evenimentelor politice, sociale și culturale ale ultimelor decenii.

O componentă importantă a acestui proiect a fost organizarea unui forum virtual bilingv, care a facilitat discutarea aspectelor legate de această călătorie, cu sprijinul a mai mult de 40 de organizații și a peste 100 de artiști afiliați, curatori, promotori culturali din cele două Americi. *School of Panamerican Unrest Travel* este un răspuns la necesitatea de a sprijini comunicarea inter-regională între limbile engleză, spaniolă și portugheză, pentru a crea posibilitatea unei conexiuni culturale constante.

Pe timpul călătoriei *SPU (School of Panamerican Unrest Travel)* s-au făcut 27 opriri oficiale. Călătoria a fost filmată în înregistrări video și a dus la realizare unui documentar, care a fost lansat în anul 2007. Spre deosebire de Europa, care de-a lungul anilor a orchestrat integrarea sa culturală printr-un flux al dialogului deschis și al inter-relațiilor culturale, multe țări din America Latină au avut o relaționare limitată a schimbului cultural la conexiunile oferite de puncte hegemonice, cum ar fi New York, Miami sau chiar Madrid. Prin dezbateri, programe și mese rotunde, Proiectul acesta a încercat să articuleze și să pună în dezbateri probleme reale cu care se confruntă comunitățile, căutând modalități prin care practica artistică poate dobândi un rol influent în viața publică, estetizând discursul politic și social. Astfel, proiectul artistului Pablo Helguera, *School of Panamerican Unrest Travel*, este unul inovativ prin combinarea strategiilor performativ-educative, forme noi de prezentare a subiectelor sociale, politice și istorice, care să suplinească sau să înlocuiască formele academice previzibile și obositoare utilizate în lumea artei. Rezultatul teoretic al acestui proiect a fost definit de către Helguera însuși drept *Trans-pedagogy*. Începutul și sfârșitul călătoriei *Schoolhouse* au fost marcate de întâlniri cu ultimii vorbitori ai două limbi native aproape dispărute: în Anchorage, Marie Smith Jones, ultimul vorbitor de

⁸ *Ibidem*, p. 112.

⁹ *Art and Education Across the Pan-American Divide*, [<http://creativetimereports.org/2012/08/22/forms-of-life-pablo-helguera>, accesat: 09.01.2014]

Eyak, o limbă maternă din Alaska, iar în final, întâlnirea cu Cristina Calderón, ultimul vorbitor de Yaghan, limba maternă a provinciei argentinene, Țara de Foc.

Premiul pentru primul Proiect Internațional de Artă Participativă a fost anunțat la 30 ianuarie 2011. Julia Draganovic, curatorul Bienalei *International Award of Participatory Art*, spunea, în discursul de deschidere, că își propune să susțină artiști din întreaga lume, care lucrează la noi propuneri pentru soluționarea problemelor sociale, prin implicare publică și interacțiune cu mediul social și cultural al comunităților.

De asemenea, Alfredo Jaar, unul dintre cei mai influenți artiști pe scena internațională de artă contemporană, remarcă „importanța artelor participative în sfera publică, prin care se pot crea spații de comunicare și dialog”.¹⁰

Trebuie să subliniem faptul că Proiectul acesta a implicat publicul larg, unele instituții publice și profesioniști care lucrează în domeniul artei contemporane.

Acțiunile de *artă participativă* pot fi apreciate atât în sfera publică cât și în aceea a curatorilor și teoreticienilor artei, ca fiind inedite, spectaculoase; ele sunt considerate de multe ori rezultatul unor performanțe care includ un act de curaj din partea artistului, în același timp putând genera atât aprecieri de valoare, cât și multe controverse ideologice și morale.

Bibliografie

- Bejan, Petru, „Artă și estetică în paradigma comunicării”, în *Hermeneia, Revistă de studii și cercetări hermeneutice*, Editura Fundației Axis, Iași, nr. 8/2008.
- Cioran, Emil, *Pe culmile disperării*, Editura Humanitas, București, 1990.
- Habermas, Jürgen, *Sfera publică și transformarea ei structurală*, Editura Comunicare.ro, București, 2005.
- Kant, Immanuel, *Observații asupra sentimentului de frumos și sublim*, Editura ALL, București, 2008.
- Kester, Grant H., *Conversation Pieces, Community and Communication in Modern Art*, University of California Press, 2004.
- Moore, G.E., *Principia Ethica*, Editura DU Style, București, 1997.
- Shusterman, Richard, *Estetica pragmatistă. Arta în stare vie*, Institutul European, Iași, 2004.

Resurse internet

- *Art and Education Across the Pan-American Divide*, [http://creativetimereports.org/2012/08/22/forms-of-life-pablo-helguera, accesat: 09.01.2014].
- *1st Prize Participatory Art by Pablo Helguera*, [http://www.artitude.eu/news/522-1st-prize-participatory-art-by-pablo-helguera accesat: 09.01.2014].

10 *1st Prize Participatory Art by Pablo Helguera*, [http://www.artitude.eu/news/522-1st-prize-participatory-art-by-pablo-helguera accesat: 09.01.2014]

IMPORTANȚA COMUNICĂRII CONȘTIENȚE

THE IMPORTANCE OF CONSCIOUS COMMUNICATION

Anca JIANU¹

Abstract

Conscious communication is a way of socializing the person through which the latter expresses himself through words, signs, or gestures, and controls what he emits through verbal and corporal language for his receptors to understand his message and to help him feel understood and fulfilled. The art and science of interrelation effectively means more than information transfer does, it implies the understanding of the emotion caused by the strength of the words and gestures used, and the feelings awakened by them to those who receive messages of all kinds.

Conscious communication is an acquired social competence based on the knowledge and control of verbal and nonverbal language, the understanding of one's own and others' needs, the ability to actively listen to the interlocutor and effectively manage stress. The emotions and feelings of our lives can be externalized through behavioral and postural indicators of hearing, auditory, olfactory, visual and tactile information.

Awareness of your own words in terms of tone, speed, consistency and effect on who we communicate and awareness of language and body movements are beneficial in all areas of activity, where each person has to achieve performance: everyday, professional or relaxing activities. Integrating conscious communication into human life is an important aspect that reduces anxiety, nervous and conflicting states, improves physical and mental well-being and improves the quality of life.

Key words: *conscious communication, behavioral indicators, postural indicators.*

Introducere

Cuvântul *comunicare* provine din latinescul *communicare* ce înseamnă a împărtăși, iar în DEX cuvântul are ca sinonime verbele a informa, a înștiința, a face cunoscut [1] .

Transmiterea mesajelor, indiferent de natura lor, are la bază cuvântul vorbit sau scris. Proverbul latin *Verba volant, scripta manent*, tradus ad-literam *vorbele zboară, scrisul rămâne* sugerează că vorbele rostite ar putea fi ușor de uitat, în timp ce documentele scrise pot fi păstrate [4] și, în consecință, pot fi mai puternice și mai sigure, motiv pentru care cuvântul trebuie bine gândit, înainte de a-l scrie pe pagina de hârtie.

În Antichitate, însă, sensul proverbului latin menționat era opus celui cunoscut astăzi și făcea o distincție clară între oralitatea care-și atinge scopul de a comunica și scrisul inert, traducerea corectă fiind *vorba zboară, scrisul zace* [18]. Ilustrativ pentru a demonstra rolul oralității, al dialogului este exemplul lui Socrate, un formator de opinie al timpului său, cunoscut ca un adversar al scrisului.

În această eră a comunicării pe care o trăim, vorba poate rămâne înregistrată prin diverse mijloace tehnologice, în timp ce scrisul zboară (prin e-mailuri, mesaje pe telefon și rețele de socializare, etc.). Cu toate acestea, orice material în formă scrisă este mai eficient decât unul prezentat verbal din două motive, unul, pentru că este eliminată posibilitatea de apariție a oricărei distorsiuni generată de persoanele care îl utilizează și doi, acel document își va păstra continuitatea în timp.

¹ Lecturer, PhD., University "Spiru Haret", Faculty of Physical Education and Sport, București.
jianuanca@gmail.com

Comunicarea reprezintă principala modalitate de socializare a omului cu una sau mai multe persoane prin intermediul cuvintelor, semnelor sau gesturilor, în încercarea acestuia de a se face înțeles, dar și de a stabili o relație bazată pe posibilitatea de a se transpune în locul interlocutorului și de a încerca să perceapă ceea ce trăiește acesta din urmă [11].

A fi conștient de *ce și cum comunică* înseamnă să realizezi în orice clipă *ce și cum spui*, dar și *ce și cum te miști*, în așa fel încât limbajul folosit să fie mai mult decât o expresie a realității, acesta să-și creeze propria lui realitate și să ne definească pe noi, ca oameni individuali.

Încă din primii ani de viață comunicăm din dorința de a ne face înțeleși, de a atrage atenția asupra noastră, pentru a ne satisface nevoile sociale de iubire și apartenență [8] și, chiar dacă nu suntem înzestrați cu abilitatea de a vorbi, comunicăm prin sunete de tip gângureli, chicoteli și nonverbal prin zâmbete și mișcări ale corpului.

Odată cu creșterea și dezvoltarea fizică și psihică am introdus o serie de cuvinte în vocabularul nostru, am primit de la părinții și profesorii noștri multe sfaturi legate de cum să comunicăm cât mai eficient, de a fi conștienți de felul în care o facem.

Comunicarea conștientă presupune să fim atenți la ce și cum transmitem, dar și la modul în care interlocutorii noștri realizează acest lucru, la tonul, viteza, intensitatea și ritmul cuvintelor, dar și la mișcărilor efectuate.

Înțelegerea informațiilor și a emoțiilor din spatele cuvintelor rostite de noi și de ceilalți face diferența dintre o comunicare abilă, conștientă și o comunicare care nu ne ajută să ne satisfacem nevoile de supraviețuire, siguranță și afecțiune.

În vederea obținerii abilităților de comunicare prin limbaj oral și nonverbal trebuie să ne dezvoltăm inteligența emoțională și să fim conștienți de arta și știința de a comunica.

Competențe de bază în comunicarea conștientă

Comunicarea conștientă este ea însăși o competență socială dobândită [10] ce are la bază, pentru a comunica mai bine atât mesajele optimiste, cât și cele negative sau dificile, aspecte precum ascultarea activă, comunicarea calmă și clară, comunicarea nonverbală, capacitatea de a înțelege propriile sentimente, dar și pe cele ale interlocutorului și, nu în ultimul rând, abilitatea de a gestiona propriile nevoi și stresul, potențial generator al unei comunicări neclare și confuze.

Pentru a comunica eficient trebuie să ne dăm seama că ne deosebim întru totul prin felul în care percepem lumea și să folosim această înțelegere ca pe un ghid în comunicarea noastră cu alții [16] afirmă Robbins, A. promovând toleranța și compasiunea din sufletul fiecăruia dintre noi.

Competențele de bază ale comunicării conștiente subliniază rolul conștientizării emoțiilor, cum să privim în jurul nostru cu speranță, fără stres și fără a ne victimiza, dar și rolul asumării propriilor acțiuni, a responsabilității asupra alegerilor trecute, prezente și viitoare.

Conștientizarea cuvintelor pe care le rostim presupune conștientizarea propriilor emoții și a emoțiilor celorlalți. Acestea pot fi gestionate în stări de calm și relaxare, dar și în stări tensionate dacă stresul este prezent în doze mici.

Prelungirea stresului sub diverse forme va afecta comunicarea, vom fi dominați de emoții și nu vom mai putea exprima nevoile clar și conștient. Nivelul crescut de adrenalină și cortizol în sânge, determinat de factori de stres emoțional, va înlocui claritatea, creativitatea și abilitățile noastre de a face diferite asocieri cu bâlbe, confuzii, bulversare, nehotărâre, iar menținut pe o durată mai mare de timp va avea efecte negative asupra organismului de tipul: creșterea tensiunii arteriale, scăderea densității osoase, hiperglicemie, creșterea cantității de grăsime abdominală, scăderea imunității, dezechilibre funcționale la nivelul glandei tiroide, etc.

Suntem influențați doar de ceea ce gândim [9], mintea fiind extrem de puternică.

Mai mult, cercetările au demonstrat că însuși sistemul de convingeri individual este cel care creează experiența.

Noi suntem propriul generator al stresului prin modalitățile de interpretare, reinterpretare și analiză în detaliu a tot ce și cum am spus la un moment dat. De cele mai multe ori, nu o situație în sine este rea și declanșează emoția, ci modalitatea prin care ne raportăm la ea, atitudinea pe care o avem în ceea ce privește influența emoțiilor asupra gândurilor și acțiunilor noastre. *Nu ceea ce ți se întâmplă este important, spunea savantul Hans Selye, ci felul în care reacționezi* [2].

Controlul emoțiilor și al capacității de comunicare înseamnă eliminarea stresului și poate fi realizat cu ajutorul tehnicilor de relaxare și de meditație. Majoritatea tehnicilor pun accentul pe conștientizarea propriei respirații capabilă să modifice pozitiv energia emoțională.

Există o serie de variațiuni ale exercițiilor de respirație, însă dintre cele capabile să determine relaxare amintim:

- *respirația diafragmatică*: inspir pe nas cu bombarea abdomenului și expir cu contracția abdomenului din decubit dorsal cu mâinile pe abdomen,
- *respirația continuă și liniștită* cu inspir și expir lent pe nas pentru a liniști corpul și mintea,
- *respirația sorbită* presupune inspir lent, profund prin buzele întredeschise și expir profund. Pentru eficiența exercițiului inspirul poate fi însoțit de strângerea pumnilor și ducerea acestora în dreptul obrazilor, iar pe expir se eliberează tensiuni de la nivelul membrului superior prin revenirea brațelor în poziția inițială,
- *respirația alternativă pe fiecare nară*, în timp ce cealaltă este acoperită fie cu policele, fie cu indexul, acestea fiind situate de o parte și de alta a nasului [20],
- *respirația oceanică* constă în inspir și expir lent realizate pe nas, în inspir urechile sunt acoperite cu palmele pentru a reproduce beneficiile pe care le are înotul subacvatic la nivel fizic și emoțional,
- *respirația cu formule autosugestive* cu caracter reglator poate fi: pentru relaxare pe inspirul lent se formulează *mintea este activă* iar pe expir *corpul este relaxat*, pentru reducerea anxietății pe inspir se poate spune *curajul pătrunde în mine*, iar pe expir *teama mă părăsește* [6],
- *respirația zumzăitoare* cu inspir profund și expir cu buzele ușor întredeschise, zumzând. Exercițiul se repetă de 3 ori fără pauză pentru a intra în rezonanță și sinusurile frontale, producându-se o stare de relaxare profundă,
- *respirația HA* executată în vederea asigurării unei mai bune oxigenare a sângelui, constă în ridicarea brațelor încet pe inspir, se reține respirația timp de câteva secunde, apoi trunchiul se înclină brusc înainte, lăsând să cadă și brațele, expirând pe gură cu rostirea silabei HA. După aceasta urmează îndreptarea trunchiului, însoțită de o lentă inspirație simultană cu ridicarea brațelor deasupra capului, după care se coboară odată cu expirația lentă efectuată pe nas.

O modalitate de relaxare este învățarea comunicării conștiente atât la nivel intrapersonal cât și la nivel interpersonal. Comunicarea este un proces înăscut, însă controlul ei necesită atenție și perfecționare pentru ca ea să se transforme într-o abilitate dobândită. În lipsa unei stări de relaxare, comunicarea conștientă nu se poate realiza eficient.

Literatura de specialitate abundă în metode prin care te poți calma și deveni coerent în exprimare, mai ales atunci când ești în mijlocul unei prezentări în fața unui public mai mult sau mai puțin numeros. Paul du Toit, un formator în dezvoltarea abilităților de comunicare a prezentărilor, susține importanța oxigenării creierului în producerea relaxării și necesitatea unui exercițiu de respirație ce constă în inspir profund de 5-6 ori pe nas, urmat de apnee postinspiratorie de 2 secunde și expir lent oral [17].

Alți specialiști sfătuiesc pe cel care prezintă un discurs să caute în câmpul său vizual culori cu efect calmant (verde, albastru, nuanțe pastelate, tonuri pământii sau alb) iar în lipsa acestora să vizualizeze aceste culori cu ochii minții.

Alte sfaturi includ:

- Strângerea pumnilor 5 secunde și eliberarea lor,
- Exprimarea orală a unei glume sau a unei povești amuzante care să destindă atmosfera,
- Exprimarea unor întrebări pentru ca interlocutorul să fie implicat în dialog și având grijă să se stabilească un contact vizual între ambii participanți,
- În situații extreme, întreruperea conversației și deplasarea în afara sălii de prezentare pentru a asculta câteva clipe o melodie liniștitoare.

Comunicarea conștientă și eficientă necesită adoptarea unei alte competențe de bază și anume ascultarea. Ascultarea activă stabilește o legătură mult mai bună între vorbitor și auditor și determină persoana implicată să distingă nuanțe ale discuției, să sesizeze emoții și să înțeleagă profund materialul, iar pe măsură ce se descoperă noi emoții, cunoștințe și necesități, omul reușește să cunoască mai mult și să aibă o viziune mai amplă asupra realității.

Deprinderea competențelor de bază în comunicarea conștientă contribuie la o comunicare eficientă între oameni și la împlinirea propriilor nevoi de afecțiune și siguranță. Omul învață, astfel, să reacționeze diplomat în situații dificile, să spună ce trebuie când trebuie și răspândește o stare de liniște și calm în jurul său, evoluând pe plan personal.

Indicatori comportamentali în comunicarea conștientă

Comunicarea conștientă este reprezentată de 93% comunicare nonverbală, în timp ce numai 7% din comunicare este una verbală alcătuită din cuvinte [5].

Comunicarea nonverbală este alcătuită în proporție de 55% din semne percepute la nivel vizual ce includ gesturi, mimică, posturi, atitudini, tonalitate, artefacte, în timp ce 38% reprezintă paralimbaj determinat de ritm, ton, înălțimea vocii, tonalitate [19].

Una dintre cele mai importante forme de comunicare mentală și fizică a omului, comunicarea nonverbală sau altfel spus, limbajul trupului, utilizează patru căi de transmitere a mesajelor corespunzătoare următoarelor simțuri: auditiv, olfactiv, vizual și tactil.

Marcel Brion, citat de Clément Blin [3] e de părere că *dacă atitudinea este o stare sufletească, gestul este cuvântul vizibil*.

De multe ori cuvintele pot fi ambigue, dar semnalele nonverbale nu sunt niciodată, totul este ca acestea să fie observate și ulterior, informația ascunsă în spatele lor să fie recunoscută corect.

Modalitatea prin care folosim limbajul corporal, bazat în mare măsură pe unele comportamente expresive primare ale emoțiilor și altele, învățate prin imitare, ne ajută să transmitem informații importante privind starea noastră interioară.

În timpul unei conversații, la nivel conștient, creierul decodează mesajele verbale, în timp ce subconștientul descifrează semnalele non verbale, semnale care de obicei sunt neintenționate, involuntare și care fie trădează, fie întăresc ceea ce se transmite prin limbajul verbal, dezvăluind adevăratele trăiri simțite în acel moment.

În practica de zi cu zi trebuie să facem deosebiri între mișcările imitative, voluntare, artificiale care sunt impuse sinelui pentru a se corecta și mișcările spontane, ce vin din interiorul lăuntric, mișcări proprii naturii fiecărui om efectuate neintenționate, nedeliberat. Chiar dacă acestea nu se regăsesc încă de la începutul conversației, ele vor apare mai târziu asemenea ticurilor nervoase. Manifestarea acestor mișcări contradictorii este dependentă de calitatea sistemului muscular și a sistemului nervos și, nu în ultimul rând, de mobilitatea articulară, de tonusul muscular, de emotivitate și de tensiunile interne.

Mișcările corpului, gesturile sunt o expresie dinamică, interconectată cu temperamentul individual, prin intermediul căruia putem explica specificitatea acestora.

Tot ceea ce putem observa la un om, atitudinile, mersul, gesturile, artefactele, transmit informații privind personalitatea lui, în tot ceea ce are acesta mai spontan, și dezvăluie de la prima vedere individul în globalitatea lui.

Cunoașterea și interpretarea corectă a limbajului nonverbal conduc la o serie de avantaje. În plus, absența practicii în descifrarea semnalelor trupului și lipsa de interes față de necesitatea dezvoltării inteligenței nonverbale atrag după ele *pierderea abilității noastre naturale de a comunica nonverbal* [14].

Fiecare gest este asemenea unui cuvânt, iar un cuvânt poate avea mai multe înțelesuri. Perspicace este acel om care poate citi propozițiile trupului [13], afirma Allen Pease pentru a exemplifica cât de importantă este învățarea corectă a limbajului corpului pentru interacțiunea de tip familial, social sau/și profesional.

Indicatorii comportamentali ai comunicării nonverbale din viața cotidiană au un conținut ridicat de informație. Poziția corpului în timpul unei conversații, modalitatea prin care o persoană mișcă picioarele și mâinile sunt mesaje ce arată gradul de implicare a acesteia în conversație, ca și atitudinea avută față de celălalt interlocutor. Expresia feței data de folosirea mușchilor mimicii, de viteza cu care sunt solicitați indică în ce măsură persoana este sigură sau nesigură pe capacitățile ei, arată dacă minte sau spune adevărul, în timp ce felul în care se alege cuvintele, expresiile utilizate și modalitatea de construcție a frazelor transmit fie mesaje serioase celorlalți, fie unele ascunse care relevă intențiile adevărate ale celui implicat.

După Collet, P. [7], un indicator comportamental trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- Trebuie să fie un tip de activitate: o trăsătură a aspectului fizic al unei persoane, un cuvânt rostit sau o mișcare a corpului, având în vedere că indicatorii pot fi de două feluri, tip acțiune (zâmbet, suprapunerea mâinilor, etc.) și tip atribut (greutate, înălțime, etc.),
- Acțiunea trebuie să ofere indicii referitor la un aspect care să nu fie direct observabil (educația, gândurile, mediul de proveniență, intențiile, dispoziția sufletească, etc.) pentru a releva, astfel, informații despre o persoană. În condițiile în care există acțiuni pe care le înțelegem și putem stabili o legătură clară între acestea și dispoziția sufletească a unei persoane, acțiunile devin indicatori comportamentali, iar acelea pe care nu le recunoaștem, pe care încercăm în continuare să le descoperim se numesc indicatori comportamentali nedescifrați.
- Acțiunea trebuie observată, acest lucru depinzând de dimensiunea acesteia: mișcările ample au o probabilitate mai mare de a fi observate, mai ales când sunt prezente o perioadă mai mare de timp, iar cele mici pot fi ignorate, mai ales dacă sunt eclipsate de alte gesturi mai mici.
- Semnificația acțiunii trebuie să fie recunoscută.
Indicatorii comportamentali sunt de multe feluri:
- Indicatori autentici ce relevă date pe care persoana nu dorește ca ceilalți să le cunoască despre ea. De obicei, acești indicatori apar fără intenție, așa cum sunt transpirația, înroșirea feței sau dilatarea pupilei.
- Indicatori falși care pot indica un lucru, dar nu o fac pentru că un indicator comportamental nu este ceva sigur, cert și pentru că persoana se poate preface, determinându-i pe cei din jurul ei să se înșele în privința gândurilor sau sentimentelor acesteia. De exemplu, transpirația palmelor este un semn pentru anxietate, însă sunt persoane diagnosticate cu hiperhidroză, este o boală genetică ce produce transpirație cronică independent de anxietate [15].
- Indicatori tip semnătură, caracteristici unui individ sau altul, așa cum Adolf Hitler stătea cu mâinile împreunate în față, desemnând o postură defensivă [7].
- Indicatori cu caracter predictiv, așa cum se întâmplă cu o persoană care e în vizită și atunci când decide să plece nu se ridică imediat în picioare, ci va produce o serie de gesturi care să anunțe intenția sa gazdei.
- Indicatori involuntari, care informează interlocutorul despre adevăratele intenții ale unei persoane. Aceștia oferă indicii pe care nici autorii lor nu le cunosc datorită controlului indicatorilor de către procese inconștiente de la nivelul creierului.

Astfel, gesturile antistres sunt atitudini naturale care au ca obiect destinderea corpului fără știrea componentei mentale, fizicul încercând să compenseze deficitele cauzate de atitudinile stresante.

Corpul trebuie controlat prin conștientizarea unor poziții fixe care se pot exprima instinctiv datorită stresului psihic: picioare și glezne încrucișate, închiderea ochilor la începutul convorbirii, semn al unor tulburări de concentrare sau/și așezarea mâinii pe ceafă ce poate fi legat de dificultatea de a lua o decizie sau de a încheia o activitate la termen. Aceste gesturi devin semnificative și informează conștiința despre apariția unei tulburări psihologice, prezente ca urmare unor recidivări datorate repetării lor și a instalării unor stereotipuri ce trădează o stare de tensiune.

Corpul poate combate efectele negative ale stresului, fără a înștiința mentalul, prin intermediul unor gesturi de tipul [12]:

- Coatele sau mâinile trebuie sprijinite, iar mâna stângă este cuprinsă în cea dreaptă,
- Picioarele trebuie așezate cu tălpile pe sol, evitându-se suprapunerea gleznei stângi peste cea dreaptă, un gest care indică o stare de stres permanent,
- Mâinile se pot strecura în buzunare în timpul unei situații stresante.

Calitatea gesturilor și atitudinilor este determinată de gradul intelectual și de nivelul responsabilităților subiecților.

Starea de relaxare poate fi semnalată de indicatori posturali și de indicatori ai mișcării precum tonusul muscular scăzut sau/și aranjarea asimetrică a brațelor și picioarelor.

Indicatorii posturali relevă o serie de informații despre statutul social al unei persoane. Aceștia pot fi indicatori ai dominanței și indicatori ai supunerii.

Subiecții dominanți adoptă postura călărețului, cu picioarele întinse și tălpi depărtate, dar și postura erectă, despre care se spune că trebuie adoptată de oamenii deprimăți, triști, de cei care sunt nesiguri și nu au încredere în ei înșiși.

În general, persoanele puternice adoptă posturi deschise, iar cele supuse posturi închise.

Submisiunea este indicată, în postura așezat, de aspecte precum tragerea picioarelor înapoi a genunchilor sau sub scaun, iar în ortostatism, un picior este încrucișat peste celălalt, sau toată greutatea corpului este lăsată pe un picior, celălalt fiind flectat, cu talpa situată anterior sau posterior, atingând solul cu ultimele falange ale degetelor.

Ridicarea umerilor, indiferent de postura din care este făcută, rămâne un gest mult mai aproape de supunere decât de dominanță.

Observarea și descifrarea indicatorilor comportamentali și posturali contribuie la cunoașterea personalității proprii și a celorlalți, respectiv la înțelegerea impactului acestora asupra lor.

Integrarea comunicării conștiente în relația terapeut-pacient

Comunicarea conștientă verbală și nonverbală este benefică în toate domeniile de activitate în care fiecare persoană trebuie să atingă performanța: activități cotidiene, profesionale și de relaxare.

Unul dintre cele mai importante domenii pentru existența umană este cel medical, rolul acestuia fiind acela de a menține și a îmbunătăți starea de sănătate a individului și, astfel, a societății și, nu în ultimul rând, a umanității.

Înșușirea unei înalte competențe comunicative trebuie să constituie o prioritate pentru profesioniștii din domeniul sănătății, realizarea comunicării eficiente între pacient și terapeut fiind elementul cheie care asigură legătura dintre cei doi și are ca obiectiv aplicarea terapiei în vederea prezervării sau/și ameliorării sănătății fizice și psihice.

Relația dintre medic și pacient ocupă primul loc în clasamentul relațiilor terapeut-client și definește conținutul activității medicale. Dimensiunile și disponibilitățile psihologice individuale ale celor doi, aspectele de ordin social și cultural, prezentarea clară a acțiunii ce urmează a fi efectuată de medic/terapeut și executată de pacient impune luarea în considerare a unor elemente de ale căror valoare și importanță depinde reușita acțiunilor planificate.

Aceste aspecte vor influența, pe parcursul desfășurării relației medic-pacient, atât comportamentul medicului, cât și pe cel al pacientului. Pentru această relație stabilită între membrii a două grupuri sociale distincte: un grup a cărui membri cer îngrijire de sănătate, și altul, care oferă îngrijirea, îmbogățirea și conștientizarea comunicării cu medicul devin esențiale, iar comunicarea verbală interpersonală este mai eficientă decât o informație vizuală sau scrisă.

Îmbunătățirea comunicării medic - pacient se poate obține prin respectarea recomandărilor specialistului încă de la începutul interviului anamnestic, prin accentuarea importanței recomandărilor și indicațiilor medicale, prin utilizarea propozițiilor scurte, dar și prin exercitarea disponibilității de ascultare.

Analizând comunicarea deficitară dintre personalul medical și pacient în cadrul spitalului, ar fi de preferat ca în spital să existe o persoană competentă care să informeze pacientul; deoarece în spital, echipa de medici și asistente poate presupune că un altul a comunicat bolnavului ceea ce vrea sau simte nevoia să știe acesta, fără ca, de fapt, vreunul dintre ei să o facă. Comunicarea între medic și pacient devine importantă datorită posibilității de stabilire a diagnosticului și a intervenției terapeutice, medicul intervenind nu doar în tratarea bolii, ci și în a ajuta pacientul la rezolvarea problemelor create de boală și la o mai bună adaptare a acestuia la un stil de viață impus de afecțiune.

Comunicarea conștientă medic-pacient presupune, din partea medicului, posibilitatea de a observa, recunoaște și descifra corect mesajele verbale și nonverbale transmise de pacient. În plus, medicul trebuie să aibă capacitatea de a utiliza conștient cele mai potrivite modalități verbale și nonverbale de comunicare în vederea transmiterii de mesaje clare pacientului, în funcție de gravitatea bolii, caracterul și personalitatea acestuia, etc. .

Se cunosc mici trucuri prin care personalul medical poate arăta disponibilitate pacientului așa cum este postura de a sta față în față cu pacientul, fără a sta în sprijin unipodal sau ușor torsionat, stabilirea unui contact vizual atunci când vorbește pentru a-i confirma non verbal că ceea ce spune este semnificativ, că-l ascult, nevoia pacientului de a fi receptat fiind una primară transformată în nevoia medicului.

Comunicarea conștientă este inițiată cu un scop precis din partea ambilor interlocutori, pacientul pentru a atrage atenția asupra lui, iar medicul/terapeutul din nevoia de a-și impune punctul de vedere, de a direcționa discuția sau privirea către ceva anume.

Comunicarea e una dintre nevoile pacientului de a găsi pe cineva care să-l ajute din punct de vedere medical și de a crește calitatea vieții.

Concluzionând, comunicarea conștientă reprezintă un aspect important ce conduce la scăderea anxietății, a stărilor nervoase și conflictuale, la ameliorarea condiției fizice și psihice și, nu în ultimul rând, la îmbunătățirea calității vieții.

Bibliografie

1. Academia Română, Institutul de Lingvistică Iorgu Iordan - *DEX. Dicționarul explicativ al limbii române*, Ediția a II-a, Editura Univers Enciclopedic, București, 1998.
2. Arădăvoaice, G.-Stres, *Eustres, Distres-Terapii antistres*, Editura AntetXXPress, Filipeștii de Târg, Prahova, 2010.
3. Blin, C., *ABC-ul cunoașterii de sine*, Editura Corint, București, 2002.
4. Bois, J. P., *Dialogue militaire entre anciens et modernes*, Centre de recherches sur l'histoire du monde atlantique, Universite de Nantes, 2004.
5. Borg, J., *Body Language: 7 Easy Lessons to Master the Silent Language*, FT Press, 2010.
6. Bojor, O., *Afecțiunile aparatului respirator, Terapii complementare*, Editura Fiat Lux, București, 2006.
7. Colett, P., *Cartea gesturilor. Cum putem citi gândurile oamenilor din acțiunile lor*, Traducere din limba engleză de Alexandra Borș, Editura Trei, București, 2005.
8. Davidji, *Tehnici de relaxare. Ghid practic pentru creștere personală, împlinire durabilă și pace sufletească*, Editura Niculescu, București, 2016.
9. Hawkins, D., *Vindecare și recuperare*, Editura Cartea Daath, București, 2011.
10. Koch, M., *Vârsta reinventată. Ce trebuie să știți pentru a rămâne tânăr*. Editura Enciclopedia Rao, București, 2006.
11. Marin, V., *Elemente de știință și artă a comunicării*, Editura Universității Transilvania, Brașov, 2006.
12. Messinger, J., *Dicționar ilustrat al gesturilor*, Editura Litera, București, 2013.
13. Pease, A., Pease, B., *The Definitive Book of Body Language*, Editura Orion Publishing Co, London, United Kingdom, 2017.
14. Reiman, T., *Limba trupului – cum să ai succes atât în planul profesional, cât și în cel personal*, Editura Curtea Veche, București, 2010.
15. Ro, K. M., Cantor, R. M., Lange, K. L., Ahn, S. S., *Palmar hyperhidrosis evidence of genetic transmission*, Journal of Vascular Surgery, 35(2).
16. Robbins, A., *Putere nemărginită, știința dezvoltării personale*, Editura Amaltea, 2001.
17. Toit, P., *Secretul prezentărilor de succes*, Traducere din limba engleză de Paul Mihalache, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2012.
18. www.paginiromanesti.ca, Accesat 6.05. 2018, ora 21.50.
19. www.ro.wikipedia.org, Accesat 2.05.2018 ora 15.34, disponibil și pe *BBC radio 4 – more or Less*, 14.08. 2009.
20. Yesudian, S., Haich, E. - *Yoga și sănătatea*, Editura Mix, Brașov, 2011.

DISCURSUL ARTISTIC AL BIENALELOR INTERNAȚIONALE DE GRAVURĂ DIN CHIȘINĂU

THE ARTISTIC SPEECH OF THE INTERNATIONAL ENGRAVING BIENNALE IN CHIȘINĂU

Tatiana RAȘCHITOR¹

Abstract

Following the artistic chronicles of the last years, we find an increased interest for the engraving art. One of the manners in which the engraving is popularized and harnessed became the annual art salons and contest exhibitions. First in Ploiești, in 1993, and then after 2000 in Cluj-Napoca, Timișoara, Székely Land, Bucharest, Tulcea and Iași, a long-lasting tradition of organizing international print biennale festivals was formed. This practice was also applied and implemented in Chișinău, where the International Engraving Biennale was founded, and in 2018 it will be at its 5th edition. Regardless their positive tone, these activities are a delayed reaction to the performances of printing industry, expansion of digital and media art, as well as the concept of contemporary art, which supports the supremacy of idea and not its concrete achievement. In these circumstances, the artistic manifestation follows the purpose to motivate not only the professionals, who rarely use difficult stamp techniques, but also the uninitiated public, who is invited to view and contemplate the graphic art. Certainly, the taste for graphic art can be developed in direct contact with this type of art, within a quality dialogue; online resources can only offer quantitative access, distorting the perception of the physical object.

International gatherings, the spirit of competition and the high standards professional requirements transform the Engraving Biennales in important cultural events, facilitating the study of the print art evolution and creating a complex social dialogue on the subject.

Key words: *etching, print, graphic, language, biennale.*

Introducere

În contextul procesului de mediatizare și globalizare care, grație performanțelor TIC s-a intensificat în anii 1990, semnalăm apariția tot mai insistentă a bienalelor de artă. Acest fenomen al artei contemporane a ajuns în atenția istoricilor și criticilor de artă, dar și custodiei muzeale. Reflecții asupra bienalelor și impactul acestora asupra comunității se găsesc în monografiile și articolele semnate de Prof. Dr. Michaela Ott, istoricilor de artă Marieke Van Hal, Terry Smith, Pavel Șușară ș.a.. Astăzi, definirea bienalei ca o simplă expoziție ce are loc o dată la doi ani este insuficientă. Bienalele contemporane au devenit o formă de expresia culturală și socială, un mega-show flexibil, un laborator al experimentelor, investigațiilor și schimbului internațional de experiență, opus în esență instituțiilor muzeale rigide.

Cronologic vorbind, Bienala venețiană deține, desigur, primogenul tuturor bienalelor. Desfășurată în mod regulat din 1895, Bienala din Veneția, fondată de Consiliul orășenesc, a devenit una dintre cele mai prestigioase platforme de comunicare artistică contemporană. Din a doua jumătate a secolului XX, odată cu slăbirea forțelor eurocentriste, observăm:

1. expansiunea bienalelor în regiuni marginalizate anterior;

¹ PhD. Candidate, lecturer, Academy of Music, Theatre and Fine Arts, Chisinau, Republic of Moldova. traschitor@gmail.com

2. modificarea formatului bienalelor și consacrarea acestora;
3. apariția și accentuarea perspectivelor ideologice, sociale și economice, dar și a dialogului dintre internațional și local;
4. implicarea diversilor actori în organizarea și promovarea bienalelor;
5. instituționalizarea bienalelor, apariția *Fundația Bienalelor* (2009) și *Asociației Internaționale a Bienalelor* (2012).

Ritmul constant al bienalelor permite punctarea și observarea cursului evoluției artei contemporane. Repetitivitatea acestora – numeroasele ediții ce formează o serie periodică stabilă, îi imprimă un caracter durabil contribuind astfel la crearea unui șir de tradiții. Dăinuirea în timp a acestor tradiții și acumularea lor, oferă bienalelor un statut special de prestigiu și influență. Astfel bienala de gravură, organizată după anumite criterii, urmărește nu doar promovarea tehnicile stampe, printre artiști profesioniști, tineri și amatori de artă, dar și contribuie la instituirea unor tradiții durabile. Acest caracter viabil, specific bienalelor, va reanima situația funestă a gravurii, oferindu-i sustenabilitate.

Incursiune în semantica bienalelor internaționale de gravură

Cumularea unui șir de motive, printre care se numără performanțele industriei poligrafice, expansiunea artelor digitale și artei media, dar și a componentului conceptual al artei contemporane, care susține supremația ideii ci nu a execuției, detronarea formelor artistice tradiționale, au contribuit la stagnarea și diminuarea prestigiului gravurii.

Gravura, fiind un sinonim direct al stampe, a fost cunoscută în Europa din secolul-XV-lea. Tehnicile și procedurile gravurii prezintă imprimări multiple manuale care fie că reproduceau imaginile deja existente, fie că prezentau opere grafice inedite cu o valoare artistică individuală. Specificul tehnicilor gravurii constă în faptul că asigură multiplicarea imaginii desenate, gravate pe o placă de lemn, linoleum, metal, piatră, plastic sau carton. În dependență de tehnica aleasă se obțin diverse efecte plastice; variază claritate și modulație, reliefaarea contrastelor și accentuarea detaliilor, ritmul liniilor și densitatea hașurii, efecte tonale de gradație umbră-lumină, ect. Astfel, fiecare tehnică posedă însușiri unice, irepetabile, iar ansamblul acestora prezintă un patrimoniu cultural valoros.

Revigorarea interesului față de gravură poate fi efectuat prin căi diverse: expoziții specializate, simpozioane, conferințe, rezidențe artistice, mobilități ale graficienilor, workshop-uri, hub-uri de gravură, publicații, material informativ ect.; pe viu sau prin resursele web. Totuși, altoirea gustului pentru arta grafică și atașamentului față de ea poate fi realizat în cadrul unui dialog calitativ, în contact vizual direct cu opera; resursele electronice oferă doar un acces cantitativ, distorsionând percepția obiectului fizic. În acest fel, expozițiile de gravură prezintă o platformă de comunicare calitativă, fiind soluții optime de promovare și dezvoltare a domeniului.

În cadrul cercetării de față, vizăm în special, situația bienalelor consacrate artei grafice – gravurii. În acest sens, este important să menționăm primele expoziții sistematice de artă grafică ca Bienalei de Artă grafică din Ljubljana, Slovenia (prima ediție în 1955), Bienala Internațională de Ex-libris din Malbork, Polonia (1963), Bienalei Internaționale de Gravură (BIG) din Cracovia, Polonia (1966), Bienala Internațională de Ex-libris, Vilnius (1978) și BIG din Varna, Bulgaria (1979). Punctând coordonatele geografice, constatăm că, pe plan European, astfel de manifestări au apărut, din start, în țările din Europa Centrală, iar după anul 2000, aceasta a început să se extindă rapid: BIG, Douro, Portugalia (2001), BIG, Marea Britanie (2009), BIG, Erevan, Armenia (2017), ect. O dinamică impresionantă constatăm în regiunea asiatică – China, Japonia și Coreea de Sud. O altă versiune înrudită cu BIG sunt expozițiile triennale de gravură, de exemplu Trienala de Gravură din Tallinn (prima ediție a avut loc în anul 1968).

În spațiul românesc bienalele de gravură au luat amploare transformându-se într-un fenomen local, competitiv de anvergură. Inițial la Ploiești (prima ediție în 1993), apoi bienalele de gravură au devenit comune pentru: Cluj (1997), Timișoara (2004), Sfântul Gheorghe (2010), Arad (2012), București (2014), Tulcea (2014) și Iași (2015). Organizarea acestor acțiuni culturale contribuie la vizibilitatea internațională a orașelor românești, care își doresc să poarte titlu de *Capitală Culturală Europeană* pentru anul 2021.

Impactul regional al bienalelor de gravură din România a fost consimțit la nivel ideatic, cultural și organizatoric de mediul artistic din Republica Moldova. Dialogul artistic, dintre cele două maluri ale Prutului, s-a încheat, pe de o parte, grație participării active a graficienilor din Moldova la bienalele

românești, menționăm în acest sens efortul plasticienilor Vasile Sitari, Olga Ilieș, Valeriu Herța, Dumitru Pomârleanu, Simion Zamșa, Elena Karancențev, Violeta Crîșmaru și Vladimir Cravenco, și viceversa, iar pe de alt parte, datorită caracterului itinerant al bienalelor și cooperării la nivel instituțional, muzeal. Astfel, Muzeul Național de Artă al Moldovei a găzduit cele două ediții a Bienalei Internaționale de Gravură Contemporană din Iași, Expoziția retrospectivă (1993-2013) și cea de-a XI-a ediție a Bienalei Internaționale de Gravură Contemporană „Iosif Iser”. Prin urmare, publicul chișinăuian a avut posibilitate să se familiarizeze cu tendințele gravurii contemporane, instaurând un dialog cultural durabil.

Aspectul internațional imprimă bienalelor o conotație economică și socială în contextul globalizării. Diseminarea informației la nivel mondial și integrarea în piața internațională transformă și modelează nu doar forma și conținutul expozițiilor periodice, dar și întreaga comunitate, locația unde se desfășoară acest eveniment. Dialogul dintre local și internațional transcende în tensiunea dintre forțele de omogenizare și anti-omogenizare fiind capturată și prezentată la nivel de limbaj și convenții formale în cadrul bienalei. Unii cercetători analizând conținutul formal stilistic și vizionar al bienalelor semnalează dispariția unei retorici identitare și a amprentelor locale și substituirea acestora prin elemente subtile de ordin stilistic și temperamental.

Proliferarea bienalelor din ultimele decenii a generat evidențierea releelor complexe dintre local și internațional, sinergismul cărora în vederea păstrării și promovării tehnicilor gravurii este de bun augur.

Scurt istoric al Bienalei Internaționale de Gravură din Chișinău

Prima Bienala de Gravură la Chișinău s-a desfășurat între 1-21 mai, 2009, fiind găzduită de Centrul Expozițional Constantin Brâncuși. Ideea și coordonarea unei asemenea bienale îi aparține graficianului Valeriu Herța, președinte al Secției grafică a Uniunii Artiștilor Plastici din Republica Moldova. Organizatorii expoziției-concurs și-au propus ca scop de a demonstra și promova atât tehnicile clasice ale gravurii, acvaforte, gravura cu dălțița, acuatinta, mezzotinto, litografie, xilogravura, linogravura cât și cel mai noi, serigrafia, cologravura, gravura în carton și alte tehnici de gravură de autor. Prima ediție a expoziției și-a propus să fie mai curând o testare, sondaj al situației în domeniu și nu s-a soldat cu un catalog.

Începând cu cea de-a II-a ediție, în 2011, bienalei i se atribuie calificativul internațional. Devenind un eveniment reprezentativ, unic din țară BIG organizată de UAP, la cea de-a II-a ediție, a fost susținută formal de Ministerul Culturii al Republicii Moldova și Direcția Cultură a Primăriei municipiului Chișinău. Printre participanții internaționali remarcăm prezența plasticianul Valter Paraschivescu, comisarul BIGC „Iosif Iser”, Ploiești. BIG din Chișinău s-a soldat cu un catalog de expoziție în limba română. Primul catalog bilingv a apărut în 2013, la cea de-a III-a ediție a bienalei, care a găzduit operele autorilor originari din Italia, Grecia, Lituania și Germania. Un alt pas calitativ s-a produs la cea de-a IV-a ediție, care spre deosebire de edițiile precedente a avut un juriu cu o componentă internațională și anume Dragoș Pătrașcu profesor universitar dr. Universitatea de Artă „George Enescu”, Iași. Cea de-a IV-a ediție, a îmbogățit arealul geografic al bienalelor, în premieră participă artiști din Rusia și Cipru. La diversitatea concepțiilor și limbajului vizual au contribuit artiștii români Atena Simionescu, Dragoș Răzvan Petrișor, Suzana Fântânariu, Răzvan-Constantin Caratănase, Octavian Penda, Dragoș Pătrașcu și Aura Evelina Radu. În raport cu ediția anterioară sprijinită formal de Ministerul Culturii și sau administrația publică locală, ultima ediție a fost susținută de companiile private.

În condiția socio-culturală specifică statelor Europei de Est, având la dispoziție mijloace modeste și un sistem birocratic inflexibil, organizatorii primei bienale de gravură din Moldova au reușit să puncteze traseul evoluției artelor grafice din regiune. Observând evoluția celor patru ediții ale Bienalei Internaționale de Gravură din Chișinău constatăm un șir de realizări:

- ◆ revalorificarea și promovarea tehnicilor tradiționale ale gravurii;
- ◆ instaurarea unui dialog între generații, prin încurajarea participării tinerilor artiști alături de graficienii consacrați;
- ◆ inițierea unei comunicări interculturale, internaționale;
- ◆ perfecționarea și altoirea de bune practici a activității curatoriale în domeniul gravurii contemporane.

Din păcate, organizarea celei de-a-V-a ediții a bienalei în 2017 a fost zădărnicită de reforma ministerială, criza administrației publice locale și dificultățile economice prin care trece UAP, acestora li s-a adăugat lipsa cooperării și suportului din partea Muzeului Național de Artă a Moldovei, Bibliotecii Naționale a Republicii Moldova și altor structuri interesate. Fără sprijinul real din partea comunității Uniunea Artiștilor Plastici nu va fi în stare să organizeze binele durabile și competitive. Vizibilitatea internațională și atractivitatea manifestării culturale se va amplifica odată cu stabilirea unui dialog constructiv și cooperarea tuturor structurilor pentru păstrarea și promovarea –gravurii – în cadrul patrimoniului național.

Referințele plastice ale BIG din Chișinău

O privire retrospectivă asupra operelor prezente la Bienalei Internaționale de Gravură dezvăluie diversitatea viziunilor artistice, varietatea preferințelor tematice și multitudinea de tehnici grafice abordate. Apriori, manifestarea urmărea întâietatea criteriilor profesionalismului și performanței, fără a impune o anumită temă sau direcție stilistică. Pe simezele expoziției remarcăm lucrările graficienilor consacrați: Ion Sfeclă, Valeriu Herța, Oleg Cojocaru, Tudor Fabian, Vasile Sitari, Elena Karacentev, Simion Zamșa, Alexandru Ermurache, Dumitru Pomârleanu, Elena Garștea și Olga Guțu. Creația acestora valorifică atât tehnicile clasice ca acvaforte, linogravură, serigrafie, cât și gravură în masă plastică, variate tehnici mixte și tehnici de autor. Printr-un nerv deosebit, virtuozitate și dedicație s-au făcut remarcate foile grafice semnate de Luminița Mihailenco, Olga Ilieș și Octavian Micleșanu. Alături de profesioniștii în domeniu debutează tinerii creatori autohtoni ca Mihail Toloconnicov, Ruslan Roșca, Anna Olenicenco, Eugen Caitaz, Violeta Crișmaru și Dumitru Lungu. Artiștii tineri acordă preferință linogravurii, gravurii pe carton, acvaforte, ac rece, și tehnicilor mixte – gum și xilogravură. Un discurs artistic profund, metafizic, lansează graficianul Vasile Sitari. Artistul este interesat de subiecte complexe ca geneza umană, misterul concepției, taina și sursa inepuizabilă a diversității. Acvaforte color *Amprunte* (2013), irepetabil și el prin procedee de execuție, apelând la limbajul artei abstracte, prezintă forme unduioase unice. În suprapunerile cromatice și textură inedită spectatorului i se ivește un – microcosmos în germinație. Universul imagistic al graficienii Olga Ilieș este pătruns de misticism. Morfologia operelor sale este inspirată din creația lui Carlos Castaneda (1925-1998), știința alchimică, măștile venețiene, mecanismele complexe și ritualurile oculte de inițiere. Codurile criptice și detalii alegorice sunt modelate prin intermediul unor linii delicate, care recheamă în minte operele gravurilor germani - Albrecht Dürer (1471-1528) și Daniel Hopfer (1470-1536). Atmosfera misterioasă prezentă în *Incantisimo* (2010), precum și în alte gravuri din acea perioadă, este perfect redată prin intermediul tehnicii acvaforte. Opera sa, profund intelectuală, induce la reflecții sobre asupra construcției universului și dualismul perpetuu, căutând să dezvăluie esența lucrurilor – adevărul – dincolo de mască.

O viziune similară, marcată de oniric și mister o regăsim în operele semnate de Octavian Micleșanu. Acvaforte *ADN-ul teatrului* (2007) și *Planeta Blu* (2013) par să rezoneze în căutarea unei entități cosmice, universale. Printre artiștii promițători care au debutat în cadrul bienalei internaționale din Chișinău, prin o căldură sufletească rară se remarcă Eugen Caitaz. Motivele abordate de artist posedă o tentă umoristică, lirică și rafinată. Operele sale axate pe o compoziție melodică cucerește prin gustul liniei, ritmul și simțul tactului. Afectuos și dibaci tânărul transformă linogravura *Fereastră* (2013), ce prezintă un motiv aparent banal, într-o foaie grafică ce captează și delectează mintea privitorului.

În concluzie, afirmăm că bienalele internaționale de gravură au devenit un fenomen inerent al mapamondului artistic, prezentând nu doar un seismograf ce semnalează cu veridicitate direcțiile stilistice și plastice ale artei contemporane, dar și, prin autoritatea și prestigiul obținut, creatoare și stimulatoare ale noilor tendințe artistice. Formula de desfășurare a acestor expoziții periodice este o provocare competitivă pentru artiști, prezentând o platformă de comunicare calitativă profesionistă. Caracterul durabil și sustenabil al bienalelor poate reanima interesul pentru tehnicile gravurii, și contribui la reinventarea acestora. Totodată, aspectul fizic, palpabil al evenimentului, contactul direct al privitorului cu opera în cadrul galeriei de artă, poate să altoiască o afecțiune durabilă pentru aceste tehnici neglijate. În acest context este de bun augur tendința de a transforma bienala într-o manifestare itinerantă, oferind posibilitate unui public mai larg să contemple stampa. Aflată la a IV-a ediție Bienala Internațională de gravură din Chișinău a demonstrat că arta gravurii este practică cu succes, că gravura este un domeniu flexibil și adaptabil, vrednic de discipoli și admiratori.

Bibliografie

Bienala Internațională de Gravură Contemporană "Iosif Iser": ediția a VIII-a. Ed. Ploiești: Muzeul Județean de Artă Prahova "Ion Ionescu-Quintus", 2009.

Bienala Internațională de Gravură Contemporană/N-E, Ediția I, Ed. Palatul Culturii, Iași, 2015.

Bienala Internațională. Gravură, Ediția 2, 2011. Ed. Bons Offices, Chișinău, 2011.

Bienala internațională. Gravură, Ediția 3, 2013. Ed. Bons Offices, Chișinău, 2013.

Bienala internațională. Gravură, Ediția 4, 2015. Ed. Bons Offices, Chișinău, 2018.

Bienala Internațională de Gravură Contemporană "Iosif Iser": ediția a VIII-a. Ed. Ploiești : Muzeul Județean de Artă Prahova "Ion Ionescu-Quintus", 2009.

Hal van, M. *The biennial between exhibition and institution.* în Contemporary Art Biennial as a Site Specific Event: Local versus Global. 2015, Ed, NGO Kaunas Biennial, Kaunas, 2015.

Ott, M. *How to biennial differently?* în Contemporary Art Biennial as a Site Specific Event: Local versus Global. 2015, Ed, NGO Kaunas Biennial, Kaunas, 2015.

Smith, T. *Thinking Contemporary Curating,* Ed. Independent Curators International, New York, 2012.

ARTA CA MIJLOC DE COMUNICARE

ART AS A FORM OF COMMUNICATION

Florin ENESCU¹
Monica PÂNZARU²

Abstract

The present study aims to describe ways in which artists communicate by using their art. The main objective of the research is to analyze *the creative trance* as a complex form of communication. The sample consists of 27 creators in various fields of work such as fine arts, literature, composition, musical interpretation, acting and choreography. The first emerging theme is related to the purpose of the artistic message: expression, the artist's need to give and share the message, challenging the public from emotional and cognitive perspective, self-healing and/or audience healing, and to achieve a collective state of emotional harmony. Another theme concerns the communication channel used: oriented towards emotions or as a message attached by syncretism with another form of art. The third theme involves the phenomena of creative act as a means of communication: collective inspiration, mutual stimulation, spontaneous artistic flow and connectivity. Creative participants (creators, performers and audiences) interact with the common goal of sharing the message.

The goal of communication is to send and understand the message itself. The idea of a collective state of flow is shaping as an objective of meta-communication in the art communication process. The last theme is related to the artist's continued personal and cultural development as a necessity for progress; the artist must possess and enrich a vast cognitive repertoire (as language and technical abilities specific to the artistic field, vast culture and openness) and also a vast affective repertoire (well organized emotional experiences).

Key words: *communication, expression, artistic language.*

Comunicarea - delimitări conceptuale

În linii mari, comunicarea poate fi definită ca un proces care implică schimbul de informație, sub forma mesajelor verbale, scrise sau de orice altă natură, în cadrul căruia mesajul trece de la emițător la receptor de-a lungul unor secvențe comunicaționale. Comunicarea definită ca proces tranzacțional de informație implică existența unei interacțiuni între sursă și receptor ale căror roluri sunt interschimbabile (Chiru, 2009). Ceea ce diferențiază comunicarea verbală, de cea non-verbală sau de comunicarea prin intermediul artei, sunt simbolurile folosite în acest proces de schimb informațional. În continuare, ceea ce face ca arta să fie o formă de comunicare diferită și specială este valoarea acesteia.

Moles (1974) subliniază importanța în stabilirea unei corespondențe între universul spațio-temporal, emițător și un univers spațio-temporal, receptor care include alături de noțiunea de înțelegere pe cea de transfer, care se desfășoară începând de la câmpul fenomenal și sfârșindu-se la câmpul de simboluri legate într-o structură. Abric (2002) în schimb acordă mai multă atenție ideii de feedback în comunicare. Așadar „comunicarea umană reprezintă modul fundamental de interacțiune psihosocială a

¹ PhD. candidates, Faculty of Psychology and Educational Sciences, "Al. I. Cuza" Univ. of Iasi, Romania. florinenescu@yahoo.com

² PhD. candidates, Faculty of Psychology and Educational Sciences, "Al. I. Cuza" Univ. of Iasi, Romania. panzaru.monica@yahoo.com

persoanelor, realizată prin intermediul simbolurilor și al semnificațiilor social-generalizate ale realității, în vederea obținerii stabilității ori a unor modificări de comportament individual sau de grup”.

Un alt aspect al procesului de comunicare ce nu trebuie ignorat este influența mesajului asupra receptorului. Astfel, vorbim despre comunicare atunci când un sistem sau o sursă influențează un alt sistem, un destinatar, prin intermediul unor semnale alternative care pot fi transmise prin canalul ce le leagă (Osgood, 1987). Atunci când vorbim despre comunicare în contextul acțiunii mesajului transmis de sursă către receptor includem multitudinea de limbaje existente: limbajul scris, verbal dar și muzica, artele vizuale, teatrul sau baletul, altfel spus toate comportamentele umane (Tran & Stănciugelu, 2003).

Școala de la Palo Alto oferă procesului de comunicare un spațiu foarte amplu de desfășurare susținând că totul este comunicare. Astfel, pun în lumină principiul că procesul de comunicare este un nou concept care exprimă relația omului cu mediul înconjurător. Comunicarea oferă mijloace prin care individul înțelege mediul înconjurător. În principal, pentru că știința, arta sau practicile cotidiene nu sunt altceva decât părți componente în comunicarea care le înglobează. Comunicarea reflectă întregul proces al rațiunii și al activităților ei (Tran & Stănciugelu, 2003). Din punctul de vedere al experienței estetice, se poate spune că arta are un rol terapeutic oferind un substitut pentru realitatea percepută, ca fiind cu încărcătură emoțională pozitivă dar fiind și un protector împotriva realității percepute emoțional negativ (Casey, 1971).

Exprimare și comunicare în artă

Conceptul de a exprima conturează un proces de exteriorizare al conținutului interior. Fie că este redus la un proces sau la un fenomen expresiv cum ar fi un gest, un strigăt sau o pictură, procesul expresiv are un aspect indicativ. Există o tendință recurentă de a identifica exprimarea și comunicarea în artă. Foss (apud. Casey, 1971) susține că exprimarea artistului în actul artistic reprezintă întotdeauna comunicare. Margolis (apud. Casey, 1971) observă cum teoria exprimării subliniază că arta reprezintă un pattern de comunicare între artist și spectator. Prin prisma expresivității artistice, produsul de creație comunică (Dewey, apud. Casey, 1971). Exprimarea este strict legată de procesul de comunicare, produsul de creație în sine exprimă și transmite un mesaj specific. Este general acceptată ideea că limbajul scris și cel verbal sunt mijloacele de comunicare supreme. Dar exprimarea artistică are calitatea de a îndeplini aceeași funcție, de a comunica. Tolstoy afirmă că în timp ce prin intermediul cuvintelor un individ transmite gândurile sale către un altul, la fel, prin intermediul artei, creatorul transmite sentimentele și emoțiile sale. Casey (1971) susține că trebuie acordată o atenție specială modelului de comunicare propus de Tolstoy care situează ca și concept central transmiterea de informații. În acest model, transmiterea este acțiunea de a transmite prin intermediul unui canal de comunicare, cu scopul de a ajunge la o anumită destinație. Actul de transmitere este format din trei elemente fundamentale: un conținut care trebuie transmis, un mediu sau un canal prin care conținutul este transmis și un destinatar, un receptor al conținutului transmis. Mai mult decât atât, Tolstoy subliniază că pentru a exprima un sentiment trăit în trecut, în primul rând trebuie rețrăit în sine, după care prin intermediul mișcărilor, liniilor, culorilor, sunetelor sau formelor exprimate în cuvinte, acel sentiment este transmis pentru ca alții să îl poată percepe și trăi în același mod, iar tot acest proces poartă numele de artă. Deja se conturează o primă caracteristică ce diferențiază experiența estetică de exprimarea artistică și comunicarea prin artă. Experiența estetică este limitată strict la explorarea mișcărilor, liniilor, culorilor, sunetelor și formelor care sunt privite de Tolstoy ca simple instrumente pentru o experiență senzorială, emoțională mai amplă (Casey, 1971).

În experiența estetică mijloacele de exprimare sunt percepute ca fiind în mod inerent atractive. Fie că centrul de interes este un sentiment sau un gând, îl contemplăm ca un element pur estetic, nu așa cum a fost menit să fie transmis. În experiența estetică ceea ce este exprimat se află în obiectul însuși și nu dincolo de el, în intențiile artistului său în reacțiile spectatorului (Casey, 1971).

Limbaj, simboluri, comunicare artistică

Arta folosește ca mijloc de comunicare, simbolurile. Este un tip de comunicare nonverbală, independentă de comunicarea verbală. Merleau-Ponty a fost unul dintre cei mai mari critici ai ideii existenței a unui limbaj pur care să codifice în mod transparent, toate gândurile existente. Acesta susținea că limbajul ca sistem convențional, ca set de reguli - este derivat dintr-o funcție primordială a limbajului de creativitate și comunicare. Contextul final al funcționării limbajului, spune Merleau Ponty, este comunicarea eficientă cu ceilalți, prin care pot fi exprimate noi gânduri și înțelesuri comune (Toadvine, 2018).

Criticii ar putea afirma că arta nu poate fi comparată cu limbajul, pentru că între cele două există diferențe cruciale în ceea ce privește rolurile îndeplinite. Rolul limbajului este de a comunica idei, în timp ce rolul artei este de a evoca, exprima, declanșa trăirea anumitor emoții. Pe de altă parte, un alt rol important al limbajului este cel în exprimarea științifică, în comunicarea ideilor și gândurilor. Dar teoria conform căreia limbajul are ca principal rol, comunicarea ideilor este o noțiune profund dogmatică care nu ia în considerare varietatea de modalități prin care ideile pot fi comunicate.

Comunicarea artistică se poate aplica la orice tip de artă. În limbajul scris sau vorbit, se pot distinge reguli gramaticale clare. Putem distinge între acele afirmații la care se pot atribui interpretări semantice, acelea care impun sau cele care nu permit o astfel de interpretare. Având acest lucru în vedere, unii ar putea considera că operele de artă pot deveni incoerente în sensul că este imposibil să se construiască un set exhaustiv de reguli sau o teorie exhaustivă prin care lucrarea să poată fi tradusă sau interpretată. Ceea ce a fost semnalat mai sus este o simplă diferență între limbaj și artă ca limbaj și nu ar trebui interpretat că arta expune într-o mare măsură ceea ce limbajul tolerează într-o mică măsură. Pentru a contracara această limită, spectatorul, receptorul mesajului artistic trebuie să aibă capacitatea de a interpreta opera de artă în mai multe feluri. Libertatea în înțelegere și percepție oferite de artă este una dintre valorile cele mai recunoscute ale artei în general. Trebuie menționat însă, că această libertate este acceptabilă atâta timp cât există o congruență între viziunea receptorului și viziunea artistului. Pentru a identifica această viziune trebuie mai întâi conștientizată ideea că, în general, în cazul operelor de artă artistul funcționează la intersecția mai multor intenții. Prin urmare ar fi de neconceput ca în artă să existe reguli rigide menite să ghideze artistul în construirea anumitor opere care să aibă ca și corespondent, fără echivoc, o anumită semnificație, indiferent dacă această semnificație ar fi o stare sau un mesaj (Merleau-Ponty apud. Toadvine, 2018).

Obiectivul cercetării

Cercetarea de față urmărește să clarifice cum și ce anume comunică artiștii prin intermediul creației artistice. Mai mult decât atât, acest studiu are ca scop investigarea tehnicilor de comunicare folosite în artă precum și efectul acestei comunicări asupra artistului și publicului receptor.

Metodologie

Metoda de colectare a datelor este cea a interviului semi-directiv. Eșantionul este format din 27 de participanți creatori în diverse domenii precum artele fine, literatura, compoziția și interpretarea muzicală, coregrafia, actoria. Principala metoda de analiză a datelor colectate este analiza tematic-categorială de conținut.

Rezultate

Temele emergente și categoriile care au reieșit din analiza calitativă sunt descrise în **tabelul 1**.

	Teme	Categorii		Frecvență	
I.	Obiectivul mesajului artistic	1.	Exprimare de sine. Nevoia de a dăru	25	
		2.	Comuniune prin împărtășirea mesajului	21	
		3.	Provocare emoțională și cognitivă a publicului	10	
		4.	Misiunea de vindecare a creatorului și / sau publicului	20	
		5.	Obținerea unei stări colective de armonie emoțională	9	
		6.	Libertate de exprimare versus arta facilă, comercială	17	
		7.	Responsabilitatea asupra mesajului transmis	17	
		8	Nevoia de apreciere, recunoaștere	7	
		9.	Actul artistic ca sacrificiu	4	
		10.	Atingerea unui standard de performanță	8	
II.	Canalul de comunicare	1.	Acces direct la afectiv	5	
		2.	Sincretism cu altă formă de artă	1	
III.	Fenomene din timpul actului creativ ca mod de comunicare	1.	Inspirație colectivă	2	
		2.	Stimulare reciprocă	5	
		3.	Stare de flux artistic spontan	6	
		4.	Conectivitate	5	
		5.	Stare de flux colectivă	5	
		6.	Stimulare prin contagiune	2	
IV.	Continua dezvoltare personală și culturală a artistului ca necesitate pentru progres	1.	Îmbogățirea repertoriului la nivel cognitiv	a. Învățare limbaj în domeniu	5
				b. Întreținere și dezvoltare abilități necesare performării	5
				c. Deschidere spre noi experiențe personale și culturale	7
		2.	Îmbogățirea repertoriului la nivel emoțional	Trecerea prin experiențe emoționale proprii organizate sistematic	7

Tabelul 1. Artă ca mijloc de comunicare - Teme și categorii.

Tema I. Obiectivul mesajului artistic

Cea mai răspândită temă care a reieșit din interviurile cu artiștii a fost aceea a sensului comunicării prin artă. Ce au urmărit artiștii când s-au aflat în plin proces de creație sau interpretare (interpretarea cu sensul de interpretare muzicală sau de rol pe scenă, aceasta fiind văzută de ei ca fiind parte a creației) s-a putut structura în categorii care cuprind de la nevoia de exprimarea de sine și comuniune prin împărtășirea mesajului până la actul creativ văzut ca sacrificiu. Exprimarea de sine, nevoia de a dăru, comuniunea prin împărtășirea mesajului și alegerea unei misiuni de vindecare de sine sau a publicului receptor s-au regăsit în cele mai multe răspunsuri. După cum, un participant regizor spune:

”Dar mai este o altă trăire, un alt sentiment care zic eu, că e foarte important în domeniul ăsta, astea nu le faci pentru tine acasă, le faci să le arăți altora să se bucure și alții [...] da, e acela de a dăru.”

Nevoia de comuniune prin împărtășirea mesajului apare ca o necesitate la o scriitoare deoarece se leagă de posibilitatea de a depăși o traumă, ceea ce atinge obiectivul de vindecare proprie și a publicului:

„un scriitor, un artist este un ajutor, de fapt. Poate mai plăcut decât un profesor ca să spun așa... dar e ceva care să-ți deschidă mai multe uși către tine, de fapt despre ce înveți când citești ceva ce-ți place?... îți descoperi ție în sine ta, sentimente noi, gânduri noi, moduri noi de a privi. [...] Momentul în care ieși din tine și încerci să creezi o punte între altcineva atunci reușești să te accepți pe tine mai ușor și arta este o punte de comunicare. Deci, e numai una dintre felurile în care poți să te accepți și să te înțelegi mai bine dacă ai trecut printr-o traumă”.

Tot în această categorie se regăsește și sfatul terapeutic dat de un coregraf pentru a putea schimba oamenii prin oferirea unui rol dorit de către aceștia:

„I-am pus o cârjă în mână, l-am îmbrăcat în costum cu pălărie pe cap și el era Împăratul, a fost un spectacol extraordinar el se simțea extraordinar, râdea încontinuu, starea lui s-a schimbat de la cer la pământ, emoția mea a fost cumplită în momentul în care mama băiatului a venit la școală și a vrut să îmi sărute mâna. Pentru mine a fost o emoție extraordinară și mi-am zis că merită să faci această meserie și pedagogie doar pentru a schimba niște oameni.”

Cu frecvențe mari (17) s-au găsit probleme legate de exprimarea liberă ca artiști versus crearea de artă numită facilă, care s-ar vinde mai ușor. Un pictor spunea astfel:

„Când ajungi la un statut, aici e riscul, aici intervine riscul pentru un artist, că el nu mai e stăpânul lucrurilor care îi ies de sub mână lui, [...] atuncea intervine problema, că mai mult trebuie să faci la comandă, sau într-un stil sau numai așa cum spune galeristul”.

Libertatea artistului vine însă și cu responsabilitatea față de mesajul trimis prin creația sa. Un compozitor de muzică clasică spune:

„În artă creez piese în care să aduc speranță celor din jur, omului, să dai omului speranță, așa văd eu a fi de folos în artă celor din jur.”

Responsabilitatea apare la alt compozitor ca o misiune:

„Eu îmi pun întotdeauna problema cum să creez de exemplu un lucru care să, o muzică care să fie benefică.”

Tema II. Canalul de comunicare a mesajului artistic

În cazul muzicii există un tip particular de comunicare al emoțiilor și anume direct. Ca procese psihice în muzică, mai întâi se comunică la nivel emoțional, emoțiile având pe urmă o influență asupra cognitivului, spre deosebire de alte forme de comunicare care mai întâi se răspândesc la nivel cognitiv, emoționalul apărând ulterior, în interiorul receptorului.

Un compozitor de clasică spune:

„Paradoxal, la muzică e un pic invers ca la toate formele de comunicare la care întâi merge în creier și dacă mai e ceva merge și în suflet; la muzică e invers, merge direct în suflet și după aia o analizează creierul. Impactul e altul. Când ai un asemenea limbaj care merge direct către afectiv, către latura noastră afectivă nu mai poți minți.”

Același compozitor spune că în cazul sexualității ca mesaj se poate face un sincretism cu o altă formă de artă:

„poate iubirea... poate acolo e mai bine... poate acolo e mai bine pentru că muzica n-o să poată fi legată de sexualitate, eventual poți să-i atașezi printr-o altă artă, printr-un sincretism poți să îi atașezi un mesaj de genul ăsta... printr-un text, printr-un dans da... poți să-i dai o conotație erotică, da, poți. Dar ea în sine, muzica pură, nu prea are cum să trimită un asemenea mesaj.”

Tema III. Fenomene din timpul actului creativ ca mod de comunicare

Categoria cea mai răspândită este cea a obținerii unei stări de flux artistic spontan. Artiștii intră într-o transă în care pot crea / performa ușor, de la sine, cu modificări asupra percepției trecerii timpului. O dirijoare descrie această stare:

„Nu mă mai uit la mine dacă arăt bine sau frumos sau într-un fel, sunt într-o comunicare: o comunicare perfectă și timpul e suspendat și parcă plutește. E senzație de plutit efectiv. Și te simți ușor și mâna alunecă. Și gesturile pe care trebuie să le faci merg automat.”

Dacă creația se face în comun cu alți interpreți, cum ar fi în cazul celor care improvizează jazz, se poate produce un fenomen de inspirație și flux artistic colectiv, chiar incluzând și publicul. Un compozitor / pianist de jazz descrie această stare:

„... există un tip de creație... care se manifestă în zona jazzului numită creație colectivă sau unii teoreticieni i-au spus chiar inspirație colectivă fiindcă, în acele clipe în care un ansamblu de trei sau mai multe persoane, cântă și improvizează împreună, se creează un schimb de idei muzicale la un nivel mai special să spunem așa în care toți partenerii la actul interpretativ-creativ participă și în felul acesta, prin schimbul acesta, creează o zonă a creației colective deci fiecare, e ca un dialog muzical așa între partenerii discursului muzical și dacă partenerii sunt la un nivel de experiență și tehnică profesională înalte, există momente să spunem așa de grație muzicală, de inspirație colectivă în care se stimulează reciproc membrii ansamblului respectiv. [...] De cele mai multe ori, am avut satisfacții maxime și reușite deosebite că e ca o aventură improvizația aia, e ca o aventură și n-ai cum să nu te implici la modul total să spunem așa, fiindcă pregătirea pe care ai făcut-o și starea în care intri, starea aceea de inspirație colectivă, de creație colectivă te transporta cumva, într-o lume specială, așa ca o conștiință disociată să spunem, așa ca un fel de o separare a conștiinței proprii și o conștiință care se desprinde pentru a intra în fluxul ăsta muzical creat spontan.”

Tema IV. Continua dezvoltare personală și culturală a artistului ca necesitate pentru progres

Trecând repede peste necesitatea învățării limbajului de comunicare artistică și continua îmbogățire a acestuia (de exemplu teoria muzicii, tehnicile de pictură, etc.) și peste activitatea și practica continuă (exerciții instrumentale pentru îmbunătățirea actului senzorio-motor de performare) ajungem la necesitatea artiștilor de a avea o vastă cultură și deschidere spre nou. Acestea pot fi de natură cognitivă de tipul acomodării cu și învățării unei alte tehnici sau culturi, astfel artistul se expune la o infuzie de alte valori. O coregrafă spune:

„Nu e vorba numai de cultura teatrală în general, dar trebuie să aibă și o cultură pedagogică, și o cultură psihiatrică și de toate felurile.”

O pianistă spune despre comunicarea artelor cu alte domenii:

„E foarte important să facem corelația între muzică și alte domenii ale culturii. Nu-mi imaginez un interpret incult. Un interpret foarte bun care să fie incult. Majoritatea interpreților sunt oameni de o largă cultură ca de altfel majoritatea compozitorilor.”

Achiziționarea și ordonarea emoțiilor și alcătuirea unui repertoriu emoțional sunt esențiale pentru dezvoltarea artistului. Pentru a putea exprima o emoție, artistul trebuie mai întâi să o trăiască, să o memoreze și să o reactualizeze. În cazul unei actrițe, coregraf și profesor, ea practică și recomandă studenților o curățire, ordonare și igienă a bagajului de emoții, a repertoriului de stări afective. Având în vedere că acolo apelează ori de câte ori are nevoie de interpretat sau pus în scenă un rol, o piesă – această bază de date afective trebuie bine întreținută:

”Noi, tot timpul trebuie să fim aceia care stăm și acaparăm, acumulăm. Le mai spun că ei [studenții] când vin în facultatea de teatru, ei vin cu o valijoară plină de amintiri, de sentimente, de emoții, de nu știu ce, de cunoștințe, dar e un amalgam acolo, e o valijoară în dezordine, noi ce facem luăm valijoara asta, scoatem toate hăinuțele acelea, le punem deoparte toate obiectele acelea, ca să spunem așa, după care începem și le ordonăm. Aici punem amintirile, aici punem ce am văzut, ce am auzit, ce am studiat și când am nevoie pentru un personaj deschid valijoara, este foarte curat la mine în valijoară și îmi iau exact de unde trebuie, îmi iau ce am nevoie, plus că niciodată nu trebuie să mă opresc din căutări, tot timpul în valijoara asta trebuie să pun, să pun, să pun, să adaug continuu...”

Un chitarist, violoncelist și scriitor de cântece descrie componenta afectivă a actului creator:

” [...] în viață, dacă nu ai reușit să experimentezi toate stările și aicea nu vorbesc [doar] despre cea de bine sau de starea de rău, stare de suferință, starea de ..., nu pot să fiu un instrumentist sau un artist sincer, în primul rând sincer cu tine, nu poți să exprimi, tu n-ai cum să exprimi un lucru fals în instrument, nu ai cum, doar poți să imiți”.

Discuții

Pentru o perioadă foarte lungă de timp, reprezentarea a fost considerată drept elementul central și chiar definitoriu al creației artistice. În sensul în care reprezentarea a fost înțeleasă în termeni de reproducere, imitație. În acest context creația artistului putea fi considerată o simplă oglindire a naturii. Este de înțeles că această viziune cerea modificări fiind o abordare simplistă. Teoriile care explică cel mai bine rezultatele cercetării este teoria exprimării în artă și teoria transmiterii.

Cercetarea a confirmat necesitatea comuniunii dintre artist și public, nevoia artistului de a fi „împreună” în emoție și / sau gând cu publicul său. Astfel, Tolstoy (1995) susține că pentru a defini cu exactitate arta, trebuie mai întâi să renunțăm în a o vedea ca pe un mijloc al plăcerii și a începe să o percepem ca o condiție a vieții umane. Cu această viziune în perspectivă, nu putem să nu vedem că arta este un mijloc de comuniune între oameni. Fiecare operă de artă are ca rezultat comuniunea dintre cel care a dat naștere creației artistice cu publicul receptor. Efectul creației artistice se bazează pe faptul că publicul prin simțurile sale devine capabil să experimenteze aceleași sentimente exprimate de artist. Astfel se poate spune că arta se bazează pe contagiunea publicului receptor cu sentimentele transmise.

Arta începe atunci când creatorul, cu scopul clar de a comunica celorlalți un sentiment trăit la un moment dat, îl evocă din nou, în sine și îl exprimă prin intermediul tehnicilor și limbajului artistic. Nivelul de contagiune al creației artistice este influențat după Tolstoy (1995) de trei condiții: a. particularitatea mai mare sau mai mică a sentimentului transmis; b. claritatea mai mică sau mai mare cu care sentimental este transmis; și c. sinceritatea artistului, adică forța mai mare sau mai mică cu care artistul însuși simte sentimentele pe care le transmite.

La bază, toate teoriile de expresie susțin că arta este artă atâta timp cât exprimă emoții. Astfel teoria expresiei susține că arta în esență se concentrează asupra procesului de a aduce sentimente la suprafață unde pot și percepute de artist dar și de public. Cum am ilustrat mai sus teoria lui Tolstoy asupra expresiei în artă se referă la expresie ca formă de comunicare (Carol, 1999).

Arta externalizează o stare emoțională interioară transmisă către spectatori, cititori, ascultători. La baza ideii de transmitere se află conceptul de transfer. Pentru a transmite o emoție, o idee, un sentiment trebuie să aibă loc procesul de transfer. Procesul de transfer implică mai multe stadii. În primul rând artistul să experimenteze un sentiment sau o emoție. Cercetarea a evidențiat ca o categorie necesitatea ca artistul să fi experimentat emoția pe care vrea să o transmită, dacă nu a trăit-o atunci, exprimă doar falsitate. Artistul trebuie să experimenteze această stare emoțională, după care exprimă această stare încercând să găsească tehnica potrivită fie că vorbim de configurații de linii, forme, culori, sunete, acțiuni sau cuvinte potrivite. Apoi aceste configurații stimulează același tip de stare emoțională în public. Se distinge astfel trei condiții necesare creației artistice ca formă de comunicare: un artist, o audiență și o stare emoțională comună. Trebuie precizat că atunci când artistul își exprimă sentimentele, o face în mod intenționat. Artistul vrea să scoată sentimentele, emoțiile, stările în aer liber acolo unde pot fi contemplate de public și chiar de el însuși (Caroll, 1999). Cercetarea a mai arătat demersul educațional al artiștilor de a fi permanent în căutare de trăiri pentru a-și îmbogăți repertoriul emoțional.

Pentru artist starea emoțională poate fi considerată o muză. Se luptă să-i găsească conturul, forma și pe măsură ce reflectează asupra ei activitatea în creația artistică devine controlată. Artistul explorează în mod deliberat starea ce vrea să o transmită și încearcă să găsească sunetul, culoarea sau cuvântul potrivite pentru a o exprima. Realizarea unei creații artistice nu este o chestiune de explozie sau de ventilare emoțională ci este un proces de clarificare.

Arta permite audienței să descopere și să reflecteze asupra posibilităților emoționale. Deci, noțiunea de clarificare trebuie adăugată la teoria expresiei în artă. Astfel putem concluziona spunând că o operă de artă este artă dacă și numai dacă: a. există componenta intențională a transmiterii; b. către un public c. a sentimentului sau emoției; d. care au fost experimentate de către artist; e. și care au fost clarificate f. Prin linii forme, culori sunete, acțiuni sau cuvinte (Caroll, 1999). Procesul de clarificare al emoțiilor artistului provoacă la nivel psihologic restructurare emoțională și cognitivă, este generator de schimbare, de aici se poate înțelege efectul terapeutic asupra creatorului – iar în măsura în care mesajul e comunicat și emoția sau ideea rezonază cu receptorul, și acesta va experimenta restructurări emoțional cognitive, efectul terapeutic manifestându-se și asupra sa.

În concluzie, rezultatele acestui studiu pot fi explicate prin prisma teoriei exprimării descrise de Tolstoy (1995) cu completările lui Carroll (1999), fenomenele descrise de artiști confirmând caracterizările naturii artei prin această teorie.

Bibliografie

- Abrieu, J. (2002). *Psihologia comunicării. Teorii si modele*. Iași: Polirom.
- Bayley, J. (1986). *What is Art? - excerpt from Tolstoy and the Novel*. (H. Bloom, Ed.) New York:: Chelsea House.
- Carroll, N. (1999). *Philosophy of Art*. London: Routledge.
- Casey, E. S.-2. (1971). Expression and communication in art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* , 30 (2), 197-207.
- Chiru, I. (2009). *Comunicare interpersonală*. București: Tritonic.
- Moles, A. (1974). *Sociodinamica culturii*. București: Editura Stiințifică.
- Osgood, C. E. (1987). *A vocabulary for Talking about Communication*. Chicago: University of Illinois Press.
- Toadvine, T. (2018). Maurice Merleau-Ponty. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University: Metaphysics Research Lab.
- Tolstoy, L. (1995). *What is Art? (Chto takoe iskusstvo)*. Richard Pevear & Larissa Volokhonsky (trans.). London: Penguin.
- Tran, V. &. (2003). *Teoria comunicării*. Bucuresti, Comunicare.ro.

O CULTURĂ A BRONZULUI MIJLOCIU ȘI TÂRZIU PE TERITORIUL ROMÂNIEI: TEI

A CULTURE OF MIDDLE AND LATE BRONZE AGE ON THE TERRITORY OF ROMANIA: TEI

Ioana-Iulia OLARU¹

Abstract

The present study refers to an ancient period from the History of Art on the territory of Romania, that is the Middle and Late Bronze Age. During these periods which themselves come with changes, among which, for the Middle Bronze Age, it is important to mention the spreading of the solar cult, a fact which was reflected also artistically (on the general plan of the entire Bronze Age – which had brought social progress, but also an artistic one, if we were to underline a ceramics which tries to reproduce pots of metal), but we also need to underline the instability of the Late Bronze Age, the culture Tei is one of the important cultures of the moment, which comes with special achievements, both regarding the settlements and ceramics. An enumeration could include: an increasing number of settlements, without fortification and a lower density, but the settlement from Mogoșești is an exception, bringing a cult construction; a ceramics – described during five phases of evolution, among which the last two belong to Late Bronze Age – which gave us the technique of black gloss, and also a diverse decor, at the beginning placed tectonically, then spread on the entire surface of the vase, with a radial succession (connected to the solar symbolism), and towards the end, having a composite aspect.

Keywords: *Furchenstich, flute, tetraskelion, blockhaus, Stichkanaltechnik.*

Introducere

Alcătuată din Epoca bronzului și Epoca fierului, Epoca metalelor este perioada în care apar primele semne ale unei revoluții statal-urbane, iar uneltele din piatră sunt înlocuite cu cele din metal (proces început încă de la sfârșitul Eneoliticului). Încă înainte de Epoca mijlocie a bronzului, spațiul carpato-dunărean a devenit unul dintre centrele metalurgice importante ale Europei.

Întreaga Epocă a bronzului² este o perioadă de progres în dezvoltarea societății. Populația crește, se întăresc comunitățile tribale și coeziunea dintre acestea. În ciuda migrațiilor, această nouă epocă (a bronzului) a fost, se pare, destul de calmă, ceea ce a avut ca rezultat o societate agrară în continuare, dar în care activitățile anterioare sunt îmbogățite și diversificate. Economia este stabilă și echilibrată, bazată pe agricultură – tot mai extinsă datorită folosirii plugului – dar și pe păstorit – tot mai dezvoltat. Iau

¹ PhD. lecturer, visual artist, the Faculty of Visual Arts and Design, "George Enescu" National University of Arts, Iași, Romania. olaru.ioana.iulia@gmail.com

² Cele mai înalte datări: 3 500, dar pentru teritoriul României: 2 500/2 000/1 800 – 1 200/1 150/1 000/850/700 î.Hr. Cf. Marija Gimbutas, *Civilizație și cultură. Vestigii preistorice în sud-estul european*, București, Ed. Meridiane, 1989, p.140; Dinu C. Giurescu, *Istoria ilustrată a românilor*, București, Ed. Sport-Turism, 1981, p.24-25; Constantin C. Giurescu, Dinu C. Giurescu, *Istoria românilor din cele mai vechi timpuri și până astăzi*, București, Ed. Albatros, 1971, p.30; R. F., in Radu Florescu, Hadrian Daicoviciu, Lucian Roșu (coord.), *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1980, p.69, s.v. bronzului, epoca; Ion Miclea, *Dobrogea*, București, Ed. Sport-Turism, 1978, p.24; Vladimir Dumitrescu, *Arta preistorică în România*, vol.I, București, Ed. Meridiane, 1974, p.273

naștere tagme de meșteșugari. Are loc acum procesul de indoeuropenizare, de interes fiind cristalizarea populațiilor proto-tracice, dar, din păcate, tracii din nordul Dunării vor fi semnați abia în Epoca Fierului, prin sec. al-VI-lea î.Hr. Productivitatea muncii sporește prin dezvoltarea metalurgiei bronzului, care dă naștere unor unelte tot mai perfecționate.

Transformările economice și sociale se vor reflecta și pe planul construcțiilor, ca și pe plan artistic în general. De exemplu, datorită întrebuințării uneltelor din metal, chiar numărul construcțiilor sporește, formele fiind tot mai diversificate; iar schimbarea petrecută la nivel social, prin apariția unei societăți patriarhale și ierarhizate pe structuri de putere și de prestigiu, dă naștere tumulului colectiv sau individual, al căpeteniei, ca monument funerar. După cum se va vedea și în toate domeniile artei, se răspândesc cultul focului și cel solar, principii active de transformare a lumii, mișcarea Soarelui pe cer fiind sugerată atât de sanctuare – orientate spre răsărit –, cât și ca motiv decorativ (static: cercuri, cercuri cu raze, roți, ori dinamic: spirale, vârtejuri spiralice, cruce încârligată) sau în formele carelor (solare) – dovadă fiind modelele miniaturale din lut. Și aceasta deoarece neoliticul cult al fertilității și fecundității își pierde tot mai mult importanța, fiind tot mai adesea însoțit de adorarea forțelor naturii, în mod deosebit a Soarelui. Noile concepte uraniene înlocuiesc așadar vechile concepte htoniene, astfel încât și numărul figurinelor feminine anterioare, ale Zeiței-Mame, se va diminua treptat. Asocierea mitului solar cu arme și podoabe prețioase conduce la presupunerea apariției unui mit eroic derivat din acesta, constituindu-se astfel o mitologie complexă, ce marchează începuturile diferențierii sociale. Dar mai ales se răspândește tot mai mult, încă de la începutul Epocii metalelor, ritul funerar al incinerării (pe lângă inhumarea specifică Neoliticului) – o formă spirituală evoluată. Dar explicația acestui fenomen nu o cunoaștem. Oricum, incinerația este dovada credinței în nemurirea sufletului, care se poate reîncarna.

În ceea ce privește așezările, din păcate, pe teritoriul României nu au fost explorate integral așezări aparținând Epocii bronzului (precum nici ale Hallstattului), astfel încât nu le cunoaștem planurile. Este semnalată totuși prezența unor așezări – centre ale puterii tribale – cu sistem de fortificații perfecționat (cu șanțuri, valuri de pământ, palisade puternice, drumuri de strajă) sau amplasate pe poziții dominante: în Bronzul timpuriu – Glina, de la Odaia Turcului (jud. Dâmbovița); în Bronzul mijlociu – stațiunile Sărata-Monteoru (chiar fortificație din piatră aici), Costișa (jud. Neamț), Derșida (jud. Sălaj); în Bronzul târziu – adevărate cetăți cu val de pământ (cercetate mai bine sunt cele din Transilvania, dar și extracarpatic – așezarea de la Popești (jud. Giurgiu), întărită cu un val din pământ ars și cărămizi¹. Oricum, construcțiile cunosc acum o dezvoltare în sensul diversificării și al complexității². Ritualul funerar probabil era destul de complicat, dovadă fiind construcții impunătoare din lespezi din piatră (Cândești, cultura Monteoru), mărturii ale existenței unor cavouri și unor mici monumente funerare.

Metalurgia în continuă dezvoltare și arta metalelor, care vor deveni din ce în ce mai importante, nu vor conduce însă la dispariția ceramicii (ceramica pictată anterioară dispare însă acum)³. Deși un oarecare regres se va face simțit, totuși acesta nu trebuie înțeles ca o decadentă, ci se referă la schimbarea facturii ceramicii fine, care ne va lăsa realizări importante, făcându-se remarcată în continuare, în întreaga Epocă a bronzului, o serie de culturi distincte. Din punctul de vedere tehnic, abia acum se ajunge la apariția roții olarului în plan vertical și cu un singur ax⁴. Predomină olăria utilitară, într-o tehnică rudimentară, cu o pastă poroasă, calitatea și diversitatea formelor și decorului scăzând. Nu lipsește nici ceramica fină, dar este diferită ca factură față de cea neolitică, o caracteristică importantă și comună tuturor culturilor fiind acum deosebita plasticitate a olăriei, care urmărește să reproducă vasele din metal, așadar tinzând tot mai mult să sugereze prețiozitatea metalului nou descoperit, bronzul.

Distribuția tectonică a decorului, prin care sunt puse în evidență segmentele vaselor, este o caracteristică a ornamenticii în toată Epoca bronzului, după cum comune sunt și tehnicile de execuție: lustrul metalic sau predominanța inciziei și a împunsăturii motivelor, precum și decorul în relief (excizia este foarte rară, iar pictarea dispare în totalitate – culoarea fiind folosită doar pentru încrustare).

¹A. Vulpe, M. Petrescu-Dîmbovița, A. Lászlo, Cap.III. *Epoca metalelor*, în Mircea Petrescu-Dîmbovița, Alexandru Vulpe (coord.), *Istoria românilor*, vol.I, *Moștenirea timpurilor îndepărtate*, București, Academia Română, Ed. Enciclopedică, 2010, p.364-365.

² Ion Miclea, Radu Florescu, *Preistoria Daciei*, București, Ed. Meridiane, 1980, p. 37.

³Alexandra Țârlea și Anca-Diana Popescu, în Rodica Oanță-Marghitu, *Aurul și argintul antic al României*, catalog de expoziție, Râmnicu-Vâlcea, Ed. Conphys, 2014, p. 60.

⁴ Ion Miclea, Radu Florescu, *op. cit.*, p. 29.

Ornamentele prin impresiuni succesive (*Furchenstich*) sunt de fapt realizate tot prin imprimare. Canelurile spiralice sunt cele mai deosebite valoric.

Approape exclusivă este și geometria (liniară și spiralică). Elementele figurative sunt mult mai rare – dar cercul cu raze și cercul-roată pot fi considerate acum ca reprezentări solare. Reapare așa-numită spirală-dinamică (poate sub influență miceniană), derivată din brațele unei cruci răsucite spiralic: motivul tetraskelionului (uneori, acest motiv are mai mult de 4 brațe).

Domeniul plasticii mici este mult mai puțin reprezentat în întreaga Epocă a bronzului: au rămas câteva opere de calitate, dar valoarea artistică a figurinelor (modelate exclusiv în lut) este adesea modestă. Aceasta se datorează faptului că vechiul cult al fecundității și fertilității și-a pierdut treptat importanța. Se întâlnesc mai des miniaturi de care cu 4 roți, decorate cu motive solare combinate și cu protome de păsări⁵.

Evoluția calmă și relativ stabilă a perioadei principale a Bronzului din spațiul carpatic – Bronzul mijlociu⁶ – se va traduce printr-o viață economică echilibrată și prosperă, în care o caracteristică remarcabilă pe plan spiritual (dar și artistic) este răspândirea cultului solar.

O serie de culturi caracterizează această perioadă⁷, dintre care **cultura Tei**, denumită după așezarea eponimă situată pe malul lacului Tei, București, caracterizează Bronzul mijlociu în Muntenia (bazinul Argeșului, dar și Țara Bârsei și bazinul Teleormanului); originea culturii este pusă în legătură cu culturile Monteoru și Verbicioara.

Ultimele ei faze (IV și V) au caracteristici diferențiate și vor constitui mai recent definitul grup cultural Govora-Fundeni⁸, care va evolua în Bronzul târziu și despre care vom discuta mai jos.

⁵ Mihai Bărbulescu, Dennis Deletant, Keith Hitchins, Șerban Papacostea, Pompiliu Teodor, *Istoria României*, București, Ed. Corint, 2007, p. 23.

⁶ 2300/2200 – 1500 î.Hr. Cf. A. Vulpe et al., *op. cit.*, p. 218.

⁷ Cea mai cunoscută este **Monteoru** (în Muntenia, denumită după așezarea eponimă de la Sărata-Monteoru, jud. Buzău și formată din grupurile Năieni-Schneckenberg și Năieni-„Zănoaga”-Odaia Turcului) și care ocupă zona subcarpatică din bazinul inferior al Siretului și cel al Trotușului, extinsă apoi în bazinul Trotușului. **Cultura Costișa** este răspândită la nord de cultura Monteoru, în bazinul Bistriței și în bazinul inferior al Moldovei. Intracarpatic, este descrisă **cultura Wietenberg** (denumită după stațiunea eponimă Dealul Wietenberg sau Dealul Turcului, de la Sighișoara), a cărei ultimă fază se pare că ar aparține și Bronzului târziu, dar problema rămâne deschisă; cultura s-a dezvoltat pe un fond al ceramicii striate de la sfârșitul Bronzului timpuriu. Aflată în bazinul mijlociu al Tisei (în vestul și în nord-vestul României, dar și în vestul Pod. Transilvaniei, chiar dacă, se pare, aici doar la nivel cultural, fără aport al populației), **cultura Otomani** (spre Munții Apuseni și Tisa) depășește la vest și la nord-vest granițele României, ajungând până în nord-estul Ungariei și în sud-estul Slovaciei, Polonia de sud-est, Ucraina Subcarpatică. Denumită astfel după un sat din com. Sălacea (jud. Bihor), aceasta va contribui la nașterea culturii Gáva-Holihady de la începutul Epocii fierului. Ultima sa fază, foarte evoluată calitativ, aparține și va fi discutată în perioada Bronzului târziu. În nord-vestul României, în bazinul inferior al Someșului, în văile râurilor Crasna, Lăpuș, Someșul Mare, Eriu, dar și în nord-estul Ungariei în cotul Tisei, în Maramureșul ucrainean și în estul Slovaciei, se dezvoltă **cultura Suci de Sus** (după localitatea Suci de Sus, jud. Maramureș), o sinteză a culturilor Wietenberg, Otomani, Pecica, Vatina etc. Pe cursul inferior al Mureșului, ajungând în Ungaria și în Vojvodina (între Dunăre, Tisa și Mureșul inferior), **cultura Periam-Pecica (cultura Mureș)** este denumită după localități din jud. Arad și din jud. Timiș; în Banat și în Oltenia, se găsesc **cultura Vatina** (Banat și Vojvodina, denumită după o localitate din Serbia), **grupul Balta Sărată** (după un cartier al Caransebeșului) (bazinul Timișului și în depresiunea Caransebeșului) și **cultura Verbicioara** (răspândită în Oltenia și în zonele limitrofe din dreapta Dunării, din Bulgaria și din fosta Iugoslavie, și denumită după așezarea eponimă din jud. Dolj) (la originea căreia se presupune că au stat grupurile cu ceramică striată de tip Gornea-Orlești); despre ultimele ei două faze vom vorbi în Bronzul târziu. Cf. A. Vulpe et al., *op. cit.*, p.252; Mihai Rotea, *Penetrația culturii Otomani în Transilvania. Între realitate și himeră*, în *Apulum*, XXXI, Alba Iulia, 1994, p.39-57; Gruia Fazecas, *Aspecte privind așezările culturii Otomani de pe teritoriul României*, în *Crisia*, XXVI-XXVII, Oradea, 1997, p.59; Dinu C. Giurescu, *op. cit.*, p.25; Ion Miclea, Radu Florescu, *op. cit.*, p.108; p.252; Tiberiu Bader, *Epoca bronzului în nord-vestul Transilvaniei. Cultura pretracică și tracică*, București, Ed. științifică și enciclopedică, 1978, p.30-63; Carol Kacso, *Descoperiri arheologice din mileniile II și I î.e.n. în nordul Transilvaniei*, în *Muzeul Național*, V, București, 1981, p. 85.

⁸ A. Vulpe et al., *op. cit.*, p. 261.

Așezările Bronzului mijlociu sunt adesea de lungă durată, treptat apar fortificații de amploare, și reprezintă sediul unor comunități tribale sau chiar de uniuni de triburi. Oricum, fortificarea și sistematizarea așezărilor are un aspect neomogen.

Așezările **culturii Tei** sunt puține la început, apoi, din faza a II-a, tot mai numeroase datorită sporului demografic natural⁹; nu au fost aglomerări importante, din considerente economice¹⁰, răspândite fiind pe suprafețe mari, cu densitate mică a locuirii (cu excepția așezării de la Mogoșești, jud. Giurgiu, Tei II-III – unde exista și o mare construcție de cult). Erau amplasate pe terase relativ înalte sau pe platouri, în zone apărute natural (nu au fost găsite sisteme de fortificare). Casele erau și bordeie (unul chiar cu o arie mare), dar în principal erau locuințe de suprafață: colibe și case mari din lemn, cu pereți din nuiele, lutuiți, lipsa șarpantei putând fi explicată prin apariția construcției în sistem *blockhaus*¹¹.

În privința ceramicii, este vorba în această perioadă mijlocie a Bronzului despre o olărie dezvoltată, cu o mare varietate a formelor și cu un decor incizat, încrustat cu alb, geometric și tectonic. Tehnic, arderea în cuptoare reducătoare producea culoarea neagră, caracteristică, iar pasta folosită este una bine spălată. Influența metalurgiei se reflectă în modul de tratare a vaselor ceramice pentru a semăna cu cele din bronz.

De-a lungul a 5 faze evolutive, ceramica **culturii Tei** merită mai mult decât o simplă menționare. Formele predominante sunt cămile și cănițele globulare, cu gât înalt și toartă supraînălțată¹², vasele mari de provizii.

Lustrul negru imită vasele din metal¹³. Ca decor, la incizie și la imprimare (ultima predomină), se adaugă și ornamentul plastic. Impresiunile – realizate cu un vârf triunghiular¹⁴ și încrustate cu alb – apar încă de la început.

Dispuse inițial tectonic, motivele vor ocupa treptat întreaga suprafață a vasului, radial: în faza a II-a, în metope, în faza a III-a, pe registre late pe pânțele vasului.

De asemenea, tot mai combinate sunt tipurile de motive (izolate la început), de-a lungul fazelor de evoluție.

La început, predomină zig-zag-ul (din linii simple sau din benzi verticale), care se combină cu șiruri de impresiuni (triunghiulare, circulare, ovale, rectangulare), linii drepte, ondulate, benzi – incizate, paranteze, ramura de brad. Spirala este foarte rară.

În faza a II-a, predominante sunt impresiunile, dispar liniile frânte, dar se adaugă motive noi, combinate între ele: în formă de S, cârlige spiralice, cercuri hașurate sau cu cruce, romburi izolate sau în șiruri.

În faza a III-a, predomină în continuare impresiunile, dar apar canelurile; pe lângă spirale, apar și meandre; compoziția se încarcă, motivele fiind combinate între ele.

Câteva exemple ale ceramicii Tei sunt edificatoare: ceștile globulare de la București – Băneasa, cu gât evazat, tortița supraînălțată și decor spiralic, ori o cană cu aceeași proveniență, cu fund ascuțit și buza evazată, sau o cană de la Bucureștii Noi, cu decor mai deosebit, cu un registru orizontal, la întâlnirea gâtului cu umărul, alcătuit din linii ondulate mărginite de linii drepte, la care se adaugă, pe umăr și pe pânțele vasului, fascicule verticale din 4 linii drepte, dispuse de jur-împrejur, realizate din împunsături fine, încrustate cu alb, precum și o cană de la Tei, cu gât cilindric înalt și gura oblică, decorul fiind amplu, spiralat și în *valuri*¹⁵.

⁹ Cristian Schuster, *Aria de răspândire a culturii Tei*, în *Analele Banatului*, III, Ed. Museion, Timișoara, 1994, p. 171.

¹⁰ *Ibidem*, p. 175.

¹¹ Vladimir Dumitrescu, *op. cit.*, p. 98.

¹² *Ibidem*, p. 98.

¹³ L. R., în Radu Florescu et al. (coord.), *op. cit.*, p. 331, s.v. *Tei, cultura*.

¹⁴ Vladimir Dumitrescu, *op. cit.*, p. 281.

¹⁵ Vladimir Dumitrescu, *op. cit.*, p. 98-99.

Celelalte două faze ale ceramicii Tei aparțin Bronzului târziu¹⁶, despre care vom vorbi în rândurile de mai jos.

Sinteze culturale, dar și mișcări de populații (pătrunderea, intracarpatic și la est de Carpați, a unor grupuri care au venit din stepele de la nordul Mării Negre și dinspre Europa Centrală și, în contact cu populația locală, au dat naștere unor noi culturi) sunt trăsăturile acestei perioade de sfârșit a Epocii bronzului – cea din urmă, instabilitatea populației, traducându-se prin accentul tot mai mare pe păstorit, în legătură cu fenomenul de nomadism.

Continuă și se încheie evoluția unor culturi ale Bronzului mijlociu, dar apar și culturi noi¹⁷. În jud. Ilfov se desfășoară ultimele două faze ale **culturii Tei – aspectul Govora-Fundeni**.

În această perioadă, continuă tratarea suprafețelor vaselor ceramice astfel încât să sugereze vasele din bronz. Un aspect compozit al decorului caracterizează în general sfârșitul Epocii bronzului (care va continua și la începutul Epocii fierului).

Ultimele două faze (IV și V) ale culturii Tei constituie grupul cultural Govora-Fundeni. Apar acum elemente de decor noi: cercuri concentrice cu spițe sau alte motive în interior, meandre, caneluri¹⁸.

A IV-a fază reapare incizia și continuă împunsăturile și canelurile – mai late și oblice acum. Motivele sunt: benzi, triunghiuri, romburi hașurate, zig-zag-uri orizontale, cârlige spiralice și chiar meandrice, romburi cu meandre. Din faza a IV-a a culturii sunt de menționat pentru decorul deosebit două vase cu câte două torți, de la Nucet – Popești și de la Giulești-Sârbi. Primul are două ovaluri (secționate în cruciș – între brațele X-ului aflându-se câte un triunghi), cu câte un dreptunghi de-o parte și de alta – acestea fiind secționate cu zig-zag-uri și având triunghiuri pe latura superioară. Al doilea vas este decorat cu două metope (cu ovaluri de-o parte și de alta – acestea, cu triunghiuri în interior); metopele sunt decorate cu succesiuni verticale de zig-zag-uri și de romburi. Tehnica de realizare a decorurilor celor două vase a fost *Stichkanaltechnik*: șanțulețe realizate cu un bețișor crestă. Analogiile cu vasele din necropola de la Cârna, vin în sprijinul existenței contactelor dintre cultura Tei și cultura Gârla Mare-Cârna.

În a-V-a fază, dispar spiralele, frecvente fiind triunghiurile, meandrele simple sau din benzi hașurate, precum și romburi cu meandre concentrice¹⁹.

În ceea ce privește plastica mică, pe fondul noilor credințe și practici uraniene, care iau locul cultului htonian, în continuare nu vom întâlni o plastică bogată în reprezentări nici în Epocile bronzului mijlociu și târziu, aceasta fiind și caracterizată prin schematism.

Plastica mică a **culturii Tei** ne-a lăsat exemple tipice Epocii bronzului: figurine simple, antropomorfe, cu brațele în cruce, precum și roți provenite de la modele miniaturale. Am făcut cunoștință

¹⁶ 1500 – 1300/1200/850/700 î.Hr. Cf. . Vulpe et al., *op. cit.*, p.220; Constantin C. Giurescu, Dinu C. Giurescu, *op. cit.*, p. 30.

¹⁷ În Oltenia găsim **aspectul târziu al culturii Verbicioara** (despre care vorbim de asemenea în această perioadă). Dezvoltată de fondul culturii Vatina, **cultura Gârla Mare-Cârna (Cultura câmpurilor de urne)** (după cimitirul de la Cârna, jud. Dolj) este un aspect local al marelui complex al Câmpurilor cu urne, care ocupă o arie de la Dunărea mijlocie până la est de Jiu și în unele părți din nord-vestul Pen. Balcanice, în Serbia și în nord-vestul Bulgariei; înrudit cu ea și făcând parte din același complex cultural este **grupul Žuto-Brdo** (după un vârf muntos în Serbia; extins în nordul fostei Iugoslavii, iar la noi, în jud. Timiș și în jud. Caraș-Severin); contemporană lor și aparținând aceluiași complex de ceramică imprimată este **cultura Cruceni-Belegiș** (după Cruceni – Timiș, din Banat și Belegiș, din Serbia) (formată pe același fond Vatina). Se încheie și evoluția altor culturi, din Transilvania, Crișana și Maramureș: **Wietenberg, Otomani** (despre faza târzie a culturii Otomani vorbim în această perioadă), **Suciu de Sus**. Constituită între Nistrul mijlociu și superior și Munții Apuseni și între regiunea subcarpatică a Ucrainei și până la zona dintre Siret și Prut, **cultura Noua** (după o suburbie a Brașovului) este o cultură aparte, mixtă, apărută pe fondul culturilor Monteoru și Costișa, răspândită din centrul Transilvaniei până în sudul Moldovei, și căreia îi corespunde, în sud-estul Munteniei și în Dobrogea (precum și în nord-estul Bulgariei), **cultura Coslogeni** (după așezarea din jud. Ialomița) – în Bărăgan, Dobrogea și nord-estul Bulgariei. (La acestea se adaugă cultura Sabatinovka; împreună aceste 3 culturi fac parte din complexul Noua-Sabatinovka-Coslogeni.) Nou apărut este și **complexul Zimnicea-Plovdiv**, de origine sud-dunăreană (numit după necropola de la Zimnicea și după depozitul de la Plovdiv), care cuprinde sudul Munteniei și estul Bulgariei, până la sud de Balcani. Cf. A. Vulpe et al., *op. cit.*, p.284; Dinu C. Giurescu, *op. cit.*, p. 25.

¹⁸ A. Vulpe et al., *op. cit.*, p. 267.

¹⁹ Vladimir Dumitrescu, *op. cit.*, p.284

astfel, cu o cultură reprezentativă pentru ultimile două perioade ale Epocii bronzului – Bronzul mijlociu și cel târziu – care ne-au adus înnoiri în privința așezărilor, ce reflectă neomogenitatea fortificațiilor și a sistematizării, precum și o olărie dezvoltată, cu un decor variat, cu motive combinate, permanent îmbogățite de-a lungul întregului parcurs evolutiv, care face din această ceramică una dintre cele mai reprezentative pentru perioada aceasta în care răspândirea vaselor din metal duse la o schimbare de factură a celor din lut. Din păcate, plastica mică a culturii nu se ridică la nivelul vaselor, nici numărul figurinelor păstrate, foarte redus, nu ne ajută prea mult în încheierea unui tablou edificator al acestui domeniu artistic.

Bibliografie

Cărți

- Bader, Tiberiu, *Epoca bronzului în nord-vestul Transilvaniei. Cultura pretracică și tracică*, București, Ed. științifică și enciclopedică, 1978.
- Bărbulescu, Mihai, Deletant, Dennis, Hitchins, Keith, Papacostea, Șerban, Teodor, Pompiliu, *Istoria României*, București, Ed. Corint, 2007.
- Dumitrescu, Vladimir, *Arta preistorică în România*, vol.I, București, Ed. Meridiane, 1974.
- Florescu, Radu, Daicoviciu, Hadrian, Roșu, Lucian (coord.), *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1980.
- Gimbutas, Marija, *Civilizație și cultură. Vestigii preistorice în sud-estul european*, București, Ed. Meridiane, 1989.
- Giurescu, Constantin C., Giurescu, Dinu C., *Istoria românilor din cele mai vechi timpuri și pînă astăzi*, București, Ed. Albatros, 1971.
- Giurescu, Dinu C., *Istoria ilustrată a românilor*, București, Ed. Sport-Turism, 1981.
- Miclea, Ion, *Dobrogea*, București, Ed. Sport-Turism, 1978.
- Miclea, Ion, Florescu, Radu, *Preistoria Daciei*, București, Ed. Meridiane, 1980.
- Oanță-Marghitu, Rodica, *Aurul și argintul antic al României*, catalog de expoziție, Râmnicu-Vâlcea, Ed. Conphys, 2014.
- Petrescu-Dîmbovița, Mircea, Vulpe, Alexandru (coord.), *Istoria românilor*, vol.I, *Moște-nirea timpurilor îndepărtate*, București, Academia Română, Ed. Enciclopedică, 2010.

Articole

- Fazecaș, Gruia, *Aspecte privind așezările culturii Otomani de pe teritoriul României*, în *Crisia*, XXVI-XXVII, Oradea, 1997, p. 51-65.
- Kacso, Carol, *Descoperiri arheologice din mileniile II și I î.e.n. în nordul Transilvaniei*, în *Muzeul Național*, V, București, 1981, p. 85-89.
- Rotea, Mihai, *Penetrația culturii Otomani în Transilvania. Între realitate și himeră*, în *Apulum*, XXXI, Alba Iulia, 1994, p. 39-57.
- Schuster, Cristian, *Aria de răspândire a culturii Tei*, în *Analele Banatului*, III, Ed. Museion, Timișoara, 1994, p. 171-178.

AUTOR, VIP, BRAND: NEGOCIEREA CAPITALULULUI AUCTORIAL ÎN ARTA ȘI PUBLICITATEA CONTEMPORANĂ

AUTHOR, VIP, BRAND: NEGOTIATING THE AUCTORIAL CAPITAL IN CONTEMPORARY ART AND ADVERTIZING

Cătălin SOREANU¹

Abstract

In the context of contemporary culture, the relationship between art and advertising is richer and more complex than ever. Although the two disciplines function in distinct ways, they often share the same production or reception practices or the same cultural expression areas. The relationship is fluid, emphasizing both the ethos of each discipline and the contextual interdependence of their manifestation. The effort to identify and position the analytical features of this relationship involves analyzing the conditions of the phenomenon's production and reception, as well as the specific types of practices: defining the involved factors, the nature, the forms of dissemination and the product value, the types of reception and the capitalization of the aesthetic experience.

The problems of auctorial status and authenticity are closely interconnected, highlighting the aura of uniqueness and value associated with the artwork and the circumstances of its production (in the case of art) or providing an ethos corresponding to the specific product and promotion (in the case of advertising). In both cases, the auctarian identity generates a deliberate and quantifiable mediatic value transfer, tailored to the structure of the contemporary consumer market that becomes a "sales" territory for both art and advertising products. The mechanism involves the accumulation and transfer of cultural capital and is due to the relationship with the media, a means by which art works and commercials become known and become a "entertainment product" by broadcasting and mass replication, projecting a celebrity status to their authors.

Key words: *art, advertising, author, VIP, capital, culture.*

În contextul culturii contemporane, relația dintre artă și publicitate este mai bogată și mai complexă ca niciodată. Deși cele două discipline funcționează în maniere distincte, împart adeseori aceleași practici de producție sau receptare sau aceleași zone de expresie culturală. Relația este una bazată pe fluiditate, accentuând în egală măsură atât ethosul fiecărei discipline, cât și interdependența contextuală a manifestării acestora. Efortul de a identifica și poziționa reperele analitice ale acestei relații presupune analiza condițiilor producerii și receptării fenomenului, precum și a tipurilor de practici specifice acestora: definirea instanțelor implicate, a naturii, formelor de diseminare și valorii produsului, a tipurilor de receptare și valorificare a experienței estetice.

Problema statutului auctorial și cea a autenticității sunt strâns interconectate, evidențiind aura unicității și valorii asociate operei și circumstanțelor producerii acesteia (în cazul artei) sau asigurând un ethos corespunzător produsului și promovării specifice (în cazul publicității). În ambele cazuri, identitatea auctorială generează un transfer de valoare mediatică, intenționată și cuantificabilă, adaptată

¹ PhD, „G. Enescu” Nat. Univ. of Arts, Iași, Romania. csoreanu@hotmail.com

structurii pieței contemporane de consum care devine teritoriu de „desfacere”, atât pentru produsele artei, cât și pentru publicitate. Mecanismul presupune acumularea și transferul de capital cultural și se datorează raportului cu media, mijloc prin care lucrările de artă și reclamele devin cunoscute și capătă statut de „produs de divertisment” prin difuzare și replicare în masă, proiectând un statut de celebritate autorilor acestora. Capitalul cultural, definit ca o acumulare de cunoștințe, competențe sau bunuri pentru a puncta o poziție ierarhică în societate, este, prin tradiție, apanajul artei ale cărei conotații de exclusivitate, originalitate și geniu, proiectau o arie de exclusivitate asupra celor implicați în fenomenul artistic¹. Prin extensie, mecanismele publicitare au mizat pe aceeași formulă a obținerii unui statut aparte, de transfer a unor atribute și calități odată cu achiziționarea unui produs, fie mizând pe referințe la „cultura înaltă” direct în construcția publicitară, fie în proiectarea unui statut comportamental la nivelul negocierii poziției într-o societate care abundă de produse culturale oferite în diverse contexte sociale.

În peisajul vizual al culturii contemporane, publicitatea se poziționează într-o zonă controversată a dialogului dintre artele vizuale și cultura de consum, dintre intenționalitatea expresiv-artistică și miza mercantilă a vizualului angrenat în politicile de marketing. Ca disciplină artistică prezentă în viața cotidiană, publicitatea determină și articulează tipuri de comportament estetic care depășesc granița acceptării consumismului ca stil de viață, iar analiza raportului între experiența estetică și discursul pragmatic al artelor vizuale se face pe coordonatele valorilor artistice, etice, documentare, mediatice, funcționale sau comerciale ale constructului publicitar.

Modalitatea în care funcționează elementul publicitar și forma de constituire a sensului acestuia depind de factorii determinanți ai procesului estetic, respectiv de cei care marchează intenția auctorială, natura produsului artistic-publicitar și tipul de lectură a receptorului, a publicului consumator în cazul de față. Astfel, codarea și decodarea imaginilor din publicitate funcționează în ambele direcții, atât din perspectiva autorului, a cărui condiție este analizată în continuare, cât și din perspectiva lectorului. Instanțele care definesc procesul de creație și receptare al produsului publicitar pot fi identificate ca beneficiar (firmă) – autor (echipă de creație) – produs (lucrarea de publicitate) – canal de transmitere (mediu) – lector (public).

În publicitate, demersul auctorial are, adeseori, caracter colectiv. Oricare ar fi natura acestuia (produs, reclamă, campanie, sondaj, analiză), produsul publicitar înglobează resurse artistice, cercetare științifică și strategii de marketing și presupune un efort cumulat al unei întregi echipe de creație. Prezența și calitatea acestui autor colectiv trebuie discutată, în schimb, în raport cu condiția beneficiarului, care este cel care comandă, obține și beneficiază de rezultatele produsului publicitar.

În mod paradoxal, în cadrul reacțiilor estetic-comportamentale, acesta se substituie, adeseori, chiar autorului colectiv. Într-un obiect sau un produs publicitar, lectorul creditează ca autor chiar instanța care deține sau oferă respectivul produs, deși admite investiția și efortul creatorilor. Ca exemplu, un afiș pentru festivalul românesc de film „DaKINO” (identificat ca produs publicitar în cazul de față) poate fi lecturat/citit de către un consumator în a cărui percepție, autorul prezumtiv este chiar „DaKINO”, în nici un caz agenția de creație Lowe & Partners din București. Confuzia perceptivă nu alterează cu nimic calitatea artistică a produsului publicitar, recuperarea intenționalității autorului fiind camuflată de miza publicitară și lipsită de pretenția identificării auctoriale.

În funcție de prestigiul beneficiarului și al autorului, de notorietatea brandului și, implicit, a produselor prezentate, se poate face diferențierea celor două instanțe auctoriale. Firma italiană Benetton și-a câștigat o solidă reputație prin colaborarea cu Oliviero Toscani, artist fotograf a cărui notorietate a ajuns să se confunde cu cea a produselor Benetton, iar percepția publică identifică clar ambele instanțe, la fel cum reputatul designer britanic Johnatan Ive este creditat ca autorul produselor corporației americane Apple. La nivelul analizei contextului creator traduse în experiență estetică, produsele mărcilor respective pot fi receptate și prin identificarea autorilor și a calităților conotate (spirit italian sau rigoare britanică, atitudine latină sau rafinament insular). De notat că, în ambele cazuri, este necesară cunoașterea minimă a brandului și a condițiilor de creare a acestuia, ceea ce presupune existența unui public informat și conștient de dimensiunea (cel puțin) informativă a brandului în cauză.

¹ Joan Gibbons, *Art and Advertising*, Cap. 7: *The Art of Branding and the Branding of Art: Celebrity*, Ed. I.B. Tauris, Londra, 2005, p. 134

Disocierea între artă și publicitate naște, la nivelul receptării, o alta: cea între lectorul operei de artă și consumatorul produsului publicitar, ambele ca parte integrantă a procesului estetic ce consideră contribuția lectorială ca fiind capitală în producerea și validarea semnificației.

Mecanismul publicității definește diferite tipologii de consumatori, în funcție de atitudinea, fidelitatea și momentul deciziei de cumpărare (ca acțiune finală care validează succesul actului publicitar) sau în funcție de stereotipurile cu care se identifică acestia (stereotipuri de gen, sociale, de vârstă, cultural-istorice). În cultura postmodernă, identitatea socială se definește prin intermediul experienței de consum, publicitatea devenind un element de control al cererii, uneori împărtășind condiția unui mecanism de socializare. „Eu”-l utopic, mai nou, mai atractiv, mai „de succes”, se identifică cu achiziționarea produsului în cauză, promițând transformarea magică a sinelui și dobândirea noii identități, metamorfozarea într-o nouă persoană². În consecință, indivizii sunt educați să se identifice cu valorile și cu rolurile, cu tipurile de comportament social popularizate prin intermediul formelor publicitare (a reclamelor, mai exact).

În unele situații, lectura constructului artistic publicitar se face cu participarea lectorului, implicarea acestuia completând (și eventual încheind) demersul auctorial. În cazul reclamelor nu se poate vorbi despre implicarea lectorială, lectorul fiind un receptor pasiv al mesajului publicitar³, dar există o dimensiune în care prezența și intențiile publicului se rasfrâng asupra intenționalității auctoriale, în mod direct sau indirect. În urma studiilor de piață, se pot determina caracteristicile și factorii definitorii ai gustului unui anumit segment de public, iar conceperea mesajului publicitar ține cont de acest aspect. Mai mult, există formule publicitare în care publicului îi este chiar solicitată prezența și opinia (campanii de presă, tv, interactive, campanii de internet), acesta putând opta pentru o anumită reclamă, un anumit tip de narațiune sau pentru prezentarea într-un anumit fel a produselor. Inițiativa are scopuri comerciale, urmărind eficientizarea mesajului publicitar prin cosmetizarea acestuia în raport cu preferințele publicului. Mizând pe participativitatea publicului, prin cooptarea acestuia la construirea mesajului publicitar, dimensiunea auctorială a operei publicitar-artistice devine una de sorginte colaborativă. Exponenții publicului-*target* sunt imersați în lumea producției de publicitate, beneficiarul acesteia recurgând, adeseori, la formule interactive de cooptare a interesului clienților: chestionare online, soluții de vot recompensate, acceptarea în comunități virtuale sau în rețele sociale online, premii și concursuri etc.

Aceste aspecte ne interesează nu atât din perspectiva rigorilor comerciale sau a strategiilor de marketing cărora le răspund, ci din perspectiva tipului de lectură, a tipului de experiență estetică pe care o presupun. Propunând nu doar o formă de a obține plăcerea asociată cu procurarea obiectului promovat, ci stiluri și tendințe de viață, experiența estetică a produsului publicitar mizează pe un tip de relație care merge de la pasivitatea ignorării la implicarea activă/interactivă, pe proiectarea unei identități sociale desirabile, pseudo-responsabilizatoare sau pe resemnificarea actului publicitar⁴, acesta fiind prezentat ca acțiune socială sau formă de agrement.

Astfel disimulată, publicitatea nici nu mai mizează pe promovarea produsului, ci pe prezentarea acestuia ca o întruchipare a stilului și a prestigiului, ca un argument al identității care poate fi dobândită prin satisfacerea mizei publicitare. Pe fondul erodării distincției dintre obiectele reale și reprezentarea acestora, deci dintre proiecția referențială a publicității și obiectul promovat/prezentat, Jean Baudrillard observă tendința culturală în care consumul se rezumă la însăși informația sau la imaginea publicitară în sine, experiența estetică asociată desfășurându-se în afara referentului. Funcțional și persuasiv, acest simulacru este baza experienței publicitare din postmodernitate⁵, într-o formă care produce comportamente culturale distincte, a căror acceptare hegemonică, negociată sau opozițională, definește publicul drept consumator al imaginilor publicitare ca texte culturale.

Pe fondul acutizării discrepanțelor din societatea de consum, a diluării granițelor între cultura *low* și *high* și pe fondul profilării unor noi piețe de consumatori care tind să perceapă arta și publicitatea ca pe formate culturale „de consum”, remarcăm redefinirea statutului instanței auctoriale: pe de o parte,

² Judith Williamson, *Decoding Advertisements*, Cap. 2: *Signs Address Somebody*, Ed. Marion Boyards Publishers LTD, Londra, 1978, pp. 40-71

³ Marshall McLuhan, *Understanding Media*, Cap. 1: *The Medium is the Message*, Ed. Routledge, UK, 1964

⁴ Gillian Rose, *Visual Metodologies*, Cap. 4: *Semiology*, Ed. Sage Publications, Londra, 2003, p. 69

⁵ Marita Sturken, Lisa Cartwright, *Practices of looking, an introduction to visual culture*, Cap. 7: *Postmodernism & popular culture*, Ed. Oxford University Press, New York, 2001, p.189

creativul publicitar apelează la strategii de creație și promovare artistice, pe de altă parte, artistul își construiește un profil adaptat pieței de consum, profil care se situează la granița dintre *star* și *brand*, dintre autor de artă și afacerist cu bunuri de consum⁶. Sunt notorii cazurile unor artiști precum Jackson Pollock sau Andy Warhol care și-au construit și întreținut cu meticulozitate statutul de *star* și ale altor figuri contemporane precum Julian Schnabel⁷, Jeff Koons, Damien Hirst, Tracey Emin sau Takashi Murakami; statutul, lucrările și activitatea acestora au depășit de mult limita dintre obiectivitatea artistică și antreprenoriatul din lumea artei.

Din perspectiva transferului de capital cultural, procesul funcționează în condiții de reciprocitate. Un exemplu este campania din anii '80 din Statele Unite ale Americii pentru produsul „Absolut Vodka”, la care au fost solicitați și au contribuit numeroși artiști plastici/vizuali consacrați. Prestigiul mărcii produsului s-a răsfrânt asupra celebrității artiștilor, iar marca a avut de câștigat prin cooptarea și implicarea unor artiști de primă talie precum Warhol („Absolut Warhol”, 1985) care întrebuițează o pictură cu produsul sub care asociază numele său și cel al mărcii, îmbinând faima sa artistică cu notorietatea brandului care devine un *icon* cultural. Campania mărcii suedeze Absolut a mai inclus lucrări realizate de artiști cunoscuți precum Keith Haring (care s-a și semnat, vizibil, în colțul din dreapta-sus, stârnind controverse în privința considerării rolului autorului și a statutului său de cvasi-anonimat din publicitate) sau de Ed Ruscha.

Sloganul inițial era „Absolut Perfection” iar intenția era de a crea din ambalajul produsului un erou (sticla a fost creată în așa fel, încât să suscite interesul memoriei colective latente a sticlelor cu gâtul scurt și gros în care se vindeau medicamentele în trecut, cu o parafă imprimată pe „umărul” acestuia care induce o notă de distincție), iar alegerea lui Warhol a fost una pe cât de neconvențională, pe atât de inspirată. Campania a fost un succes iar Absolut a devenit o marcă iconică a culturii vizuale care îmbracă atât aura prestigiului artistic, cât și pe cea a celebrității culturale, deschizând, în campaniile sale, o oportunitate pentru artiștii vizuali de a se exprima pe teritoriul publicitar cu mijloacele și competențele profesionale artistice specifice.

Demarată în 1985, campania „Absolut Art” include, astăzi, mii de reclame semnate de artiști consacrați precum Helmut Newton, Damien Hirst, Louise Bourgeois, David Shrigley, Douglas Gordon, Sylvie Fleury, Dan Wolgers, Hung Tung-Lu și mulți alții⁸, artiști care au adus pe teritoriul publicității tehnicile și strategiile artistice postmoderne și contemporane (de la pictură la fotografie, de la ilustrație și sculptură la lucrări conceptuale și instalații). Evident, este vorba despre o strategie publicitară și nu de un demers artistic autentic, în condițiile în care campania a fost realizată mai degrabă pentru câștigul de imagine și capital cultural al companiei, decât pentru valoarea publicitară a lucrărilor de artă oferite de către artiști. Valoarea acestui demers transcende, în schimb, limitele disciplinare dintre artă și publicitate, iar de rezultatul sau se bucură toți cei implicați: firma suedeză obține un prestigios statut de mecenat contemporan, iar artiștii obțin validare și recunoaștere publică într-o direcție în care informația, cunoașterea și popularitatea dobândite sunt atribute ale celebrității. Artiștii își negociază, astfel, statutul de *VIP* într-o societate în care mecanismul media presupune cultivarea și promovarea brand-ului propriu ca o garanție a reușitei profesionale.

Implicarea artiștilor în activitățile de auto-promovare și construirea deliberată a statutului de brand este un demers specific postmodernității și contemporaneității și face apel la mecanismul publicității. Aceasta oferă pârgurile și metodele necesare promovării, cu atât mai mult cu cât, după cum am exemplificat până acum, arta și publicitatea se întâlnesc pe teritoriul comun al bazelor structural-vizuale, iar construcțiile artistice (cele cu miză estetică) funcționează (cel puțin) la fel de bine în publicitate ca și cele cu miză declarat comercială⁹. Din punct de vedere al valorii profesionale, se realizează un transfer de capital mediativ dobândit în urma promovării (sau autopromovării) către

⁶ Douglas Kellner, *Cultura media*, Cap.1: *Dispute teoretice și studii culturale*, Ed. Institutul European, Iași, 2001, p. 28.

⁷ Julian Schnabel este artist american și regizor de film (*Basquiat*, 1996), cu o activitate relevantă pentru tendința postmodernă de apropiere artistică a altor medii de expresie specifice publicității (film și media, în cazul de față) sau pentru cultivarea notorietății brandului personal prin declarații precum “*I’m the closest thing to Picasso that you’ll see in this #@! life!*” (<http://www.julianschnabel.com>, accesat la 19 iulie 2016).

⁸ „Absolut Vodka Celebrates 30 Years of Creative Collaborations”, comunicat de presă Absolut, octombrie 2009, <http://www.media.absolutcompany.com> (accesat la 19 iulie 2016).

⁹ Mihai Tarași, *Sens și expresie în arta contemporană*, Cap. 5: *Publicitatea*, Ed. Artes, Iași, 2006, p. 168.

condiția artistică: odată dobândit statutul de celebritate, reacția pieței de artă este de a ridica cotele la care sunt evaluate și tranzacționate lucrările artiștilor, stabilind un raport între cerere și ofertă, în care oferta generează cerere (iar cererea este „educată” prin ridicarea nivelului ofertei).

Artistul a avut întotdeauna un statut privilegiat în societate (deși au existat excepții notabile, recuperate postum prin evaluarea arhivei artistice), dar nu intențional până în postmodernitate, când dimensiunea economică răsfărăcă asupra artei, a generat practici și comportamente auctoriale specifice. Exemplul lui Salvador Dali sau al lui Pablo Picasso, personalități a căror excentricitate a contribuit la construirea reputației proprii și la generarea de valoare artistică (trasând „rețeta” artistului atins de aripa geniului care se manifestă complet atipic), este relevant pentru debutul epocii celebrității artistice. În momentul în care societatea devine dependentă de prezența și funcționarea unei piețe de consum, de mecanismele care generează valoare și recunoaștere în lumea artei (dependente de „industriile” financiare), se produce acea mutație la nivelul construirii personalității artistice, implicate media, a cărei prezență mizează pe excentricitate, șoc și spectaculos, mai degrabă decât pe stăpânirea standardelor profesionale sau pe exigențele structurale constructive ale artei. Acest clivaj este datorat modului în care arta postmodernă se îndepărtează de condiția structurală a artei și începe să se legitimizeze discursiv, creând climatul propice abordării acestui tip de strategii care mizează pe transferul de prestigiu, de capital și de notorietate și pe construirea mirajului reușitei artistice rezultate.

Paralela cu paradigma artistică servește, în acest caz, perspectivei evidențierii activității lui Jeff Koons, Julien Schnabell sau Damien Hirst, artiști care se manifestă cu ușurință și în publicitate, fie ca formă intențională (realizarea efectivă de reclame), fie ca soluție artistică de apropiere a mediului publicitar (afișe pentru auto-promovare, cum este cazul lui Koons sau Hirst). Spreosebire de mediul artistic, cel publicitar garantează un tip de notorietate alternativ, deviat, dar care contribuie în final la reușita proprie, mai ales în condițiile în care în societatea contemporană, limita între valoarea artistică și cea comercială este din ce în ce mai greu de trasat. Spre exemplu, un craniu uman acoperit cu diamante realizat de Damien Hirst, intitulat „For the love of God”, este o lucrare evaluată la o sumă colosală pentru piața artei, în condițiile în care la valoarea sa comercială (financiară) contribuie atât valoarea artistică a demersului (concept, prelucrare, discurs), prestigiul și notorietatea auctorială (statutul de *VIP* al autorului), mecanismele de promovare (publicitatea făcută) și, nu în ultimul rând, valoarea brută a resurselor (greutatea diamantelor).¹⁰

În 1986, Jeff Koons face referire la publicitate, într-un interviu acordat jurnalistului Klaus Ottman: „Este mediul care definește percepția oamenilor asupra lumii și asupra vieții însăși, despre cum să interacționezi cu alții.”¹¹ Asumarea strategiilor publicitare este, astfel, parte a platformei artistice proprii, iar Koons întrebuințează tehnicile publicitare în lucrări în care își construiește imaginea unui autentic *star* media. Realizează postere de largi dimensiuni (*billboard*) în care se reprezintă pe sine în ipostaze provocatoare împreună cu Ilona Staller (*starul* porno Ciccilina), într-o construcție similară afișelor pentru filmele soft-porn sau în mijlocul unei clase de copii, în fața unei table (satiră la adresa conferințelor itinerante ale lui Joseph Beuys) cu (pseudo) mesaje despre banalitate și exploatarea maselor. Koons proiectează despre sine o imagine pe care o întreține continuu, șocând în mod repetat opinia publică prin alegerea temelor sale (figuri publice, iconuri pop), prin mijlocul de realizare (postere, sculpturi și instalații de mari dimensiuni etc.) și prin amplasarea acestora (în spații publice, piețe, grădini etc.). Dar cel mai important, discutăm despre abilitatea sa de a se mișca cu ușurință între mediul artistic și cel publicitar, într-o formă pe care o regăsim și la Damien Hirst, Gavin Turk sau Tracey Emin, figuri notorii ale scenei artistice britanice care au realizat și reclame pentru copiatoarele Xerox (Turk), băutura alcoolică Bombay Sapphire (Emin) sau berea Beck’s (Hirst).

Hirst și Emin sunt reprezentativi pentru generația de artiști-celebrități, obținându-și statutul de *staruri* media și contribuind la recunoașterea artei contemporane și a noțiunii de capital cultural asociat. În ambele cazuri, celebritatea a fost rezultatul unui proces publicitar complet, care a presupus deopotrivă

¹⁰ Lucrarea a fost realizată cu peste 8000 de diamante de 1100 carate în valoare de 15 milioane de lire și a fost evaluată cu suma de 50 de milioane de lire. http://whitecube.com/artists/damien_hirst (accesat la 19 iulie 2016)

¹¹ Barry Hoffman, *The Fine Art of Advertising*, Cap. 9: *The greatest degeneration*, Ed. Stewart, Tabor & Chang, USA, 2002, p. 134

apariții în presa de senzație și dovada unui autentic talent antreprenorial¹². Comportamentul public excentric¹³ și atitudinea acestora de „bad-boy” și „bad-girl” devin, în fapt, elemente de consum într-o societate publică avidă după senzațional, după spectaculos și receptivă mai degrabă, la clișeele și rețetele industriei de divertisment decât la valorile autentice ale artei. Artiștii devin iconuri ale industriei de consum și proiectează o dimensiune rebelă a practicilor comportamentale culturale, cu care publicul este invitat să se identifice.

Practicile de promovare specifice publicității se întâlnesc cu strategiile artistice pe teritoriul culturii contemporane, în condițiile acutizării relațiilor dintre artiști/producători și public/consumatori. Cu artiști care migrează cu ușurință între artă și publicitate, cu un public educat să accepte arta ca formă de publicitate și reclamele ca formă de divertisment, granița dintre aceste două direcții (care fac obiectul analizei de față), este din ce în ce mai fragilă și se supune teoriilor și criticilor care tratează fenomenul contextual, în dimensiunea sa culturală completă (artistică, socială, economică și politică).¹⁴

Formele de bază ale publicității, reclamele, propun modele de identitate și celebrează ordinea socială existentă.¹⁵ Astfel, publicitatea este un real producător de identități și poziții sociale, modelând indivizi, grupuri și societăți și articulând forme ideologice, sisteme de valori, reprezentări ale sexului, rasei și clasei, în forme care depind de natura constitutivă a societății căreia i se adresează. Deși produsele publicitare au un pronunțat caracter comercial, fiind create pentru profit și diseminate sub forma de bunuri de larg consum, în condițiile acutizării dimensiunii globalist-consumiste a societății contemporane, ele devin reale exponente ale culturii de masă, adresându-se publicului prin intermediul canalelor mediatice moderne.

Publicitatea determină o anumită perspectivă aspra lumii și a vieții sociale prin retorica imaginilor, prin sloganuri și juxtapunerea acestora și prin stilul de viață, tipul de identitate socială dezirabilă, asociate cu produsele vizate. Publicitatea este omniprezentă în societatea de consum, condiționată de dezvoltarea economică, de standardizarea piețelor de desfacere, de conturarea segmentelor de piață și de perfecționarea tehnicilor de vânzare (al căror scop îl deservește). Din acest punct de vedere, formele publicității sunt indicii ale registrului de adresare al unei economii, al nivelului de dezvoltare, al raportării la contextul economic internațional sau la globalizare. Simptome culturale ale societății de consum, elementele publicității sunt, în egală măsură, formatoare de opinii, ideologii, identități și comportamente sociale, funcționând atât ca vectori de comunicare și informare, cât și ca barometru cultural.

Bibliografie

- Babias, Marius, *Subiectivitatea marfă, o povestire teoretică*, Ed. Ideea Design and Print, Cluj, 2004.
Gheorghe, Cătălin, *Condiția critică*, Ed. Institutul European, Iași 2010.
Gibbons, Joan, *Art and Advertising*, Ed. I.B. Tauris, Londra, 2005.
Hoffman, Barry, *The Fine Art of Advertising*, Ed. Stewart, Tabor & Chang, USA, 2002.
Kellner, Douglas, *Cultura media*, Ed. Institutul European, Iași, 2001.
McLuhan, Marshall, *Understanding Media*, Ed. Routledge, UK, 1964.
Rose, Gillian, *Visual Methodologies*, Ed. Sage Publications, Londra, 2003.
Sturken, Marita; CARTWRIGHT, Lisa, *Practices of looking, an introduction to visual culture*, Ed. Oxford University Press, New York, 2001.
Tarași, Mihai, *Sens și expresie în arta contemporană*, Ed. Artes, Iași, 2006.
Williamson, Judith, *Decoding Advertisements*, Ed. Marion Boyards Publishers LTD, Londra, 1978.

¹² Joan Gibbons, *Art and Advertising*, Cap. 7: *The Art of Branding and the Branding of Art: Celebrity*, Ed. I.B. Tauris, Londra, 2005, p. 151: Gibbons identifică și antecedentele realizate de artiștii Gilbert and George care au făcut eforturi pentru a obține recunoașterea publică prin performance-uri live.

¹³ Tracey Emin are o notorie „relație” cu alcoolul, iar Damien Hirst este recunoscut pentru exhibiționismul său, fotografiindu-se cu capetele unor cadavre, concertând gol la pian la evenimente ale Academiei Regale sau expunându-și penisul într-un restaurant din Dublin.

¹⁴ Marius Babias, *Subiectivitatea marfă, o povestire teoretică*, Cap.: *Producție: Corporate collection, privatizarea culturii*, Ed. Ideea Design and Print, Cluj, 2004, p. 21.

¹⁵ Douglas Kellner, *Cultura media*, Cap. 7: *Televiziune, publicitate și construirea identităților postmoderne*, Ed. Institutul European, Iași, 2001, p. 293.

PUNCTE DE ÎNTÂLNIRE ÎNTRE VORBIREA CONTROLATĂ ȘI CEA ACTORICEASCĂ

MEETING POINTS BETWEEN CONTROLLED SPEECH AND ACTOR'S SPEECH

Irina SCUTARIU¹

Abstract

The present paper derives from the desire of pointing out pertinent bonds between the communication as an actor, on stage, between characters or between actor and spectator and the communication that can appear in any common every-day dialogue between people. The similarity between these two situations of communication was the subject of a study presented and applied at various workshops conducted for more than a week. In this context, a serious research study appeared even more important as the ones interested in the subject came from very different social environments and they were quite numerous.

The article *in extenso* includes the work method that relies on various principles derived from the actor's art, as well as the subsequent phase referring to the practice of the theory. Thus, the differences and the similarities became obvious and they were acknowledged with the declared purpose of overcoming the threshold of inhibition, which, many times, can be identified as the stage fear that actors may experience before a representation. Nowadays society is very much transformed compared to that of the '90, when very few of us were interested in how we presented our ideas, regardless of the moment and the direction of the dialogue. Presently, we may actually say that we are suffocated by the large number of books telling us about communication techniques and by the presence of certain "no name" in specialized literature.

Key words: *speech, communication, dialogue, actor.*

Se poate considera că suntem reticenți în a ne privi din exterior, în a ne stăpâni și coordona acțiunile în funcție de ceea ce dorim să transmitem. Mecanismul după care funcționăm este unul aproape inconștient executat și sunt situații când demonstrăm stângăcii în modul de a comunica sau a ne adresa. Metodele practicate de către actori vin să prevină astfel de situații, în ceea ce privește meseria lor, și să propună o altfel de manifestare, atât interioară cât și exterioară, celor care au meserii în care este important modul lor de exprimare; în această categorie intră funcționarii publici, avocații, diplomații, profesorii, politicienii, și, în general, toți cei care au o comunicare directă cu publicul.

În zilele noastre, mijloacele inteligente de comunicare au făcut ca vorbirea directă cu partenerul de dialog să fie tot mai frecvent mediată de noile tehnologii care permit transmiterea de mesaje, prin internet, cu ajutorul fotografiilor, al textelor scrise, al emoticoanelor sau al dialogului la distanță, prin intermediul camerei video. Dar toate aceste modalități nu pot egala emoția care se produce atunci când ne adresăm cuiva față în față.

De aceea, am răspuns cu mare entuziasm invitației de a susține un workshop pe tema comunicării, bazându-mă pe experiența avută, cu ceva timp în urmă, în cadrul unei colaborări cu

¹ conf. univ. PhD., UNAGE, Iași. irinascutariu@yahoo.com

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, din Iași, unde am susținut un astfel de proiect cu tema „Eliminării tracului”. Acestei experiențe i se adaugă lipsa unor astfel de preocupări ale profesioniștilor în domeniu, în regiunea Moldovei și prezența unui interes crescut de la un an la altul, vizibil și prin numărul tot mai mare de participanți. Genul acesta de preocupare care ține de auto-cunoaștere și auto-perfecționare este mai des întâlnit în alte zone ale țării. Nu vrem, în niciun caz, să se înțeleagă cum că, aici s-ar manifesta un dezinteres general, ci vrem să spunem că profesioniștii în arta discursului, cu aplicații pentru vorbitul în public, există și aici, doar că nu există atât de multe ocazii pentru manifestarea lor. Trăim într-o lume în care toți par că sunt liberi în exprimare, gândire și atitudine, dar nu suntem conștienți că există o măsură a lucrurilor care te poate lipsi de situații ridicole și care te ajută să te pui în lumină așa cum îți dorești, fără a te lăsa dominat de emoție. Această notă pe care o dăm comportamentului nostru vorbește și de contextul în care poți fi interesat să înveți despre tine și despre cei din jurul tău și, astfel, să evoluezi pe plan uman și social. Fiecare dintre noi ne dorim să fim pe placul celor din jur, ne dorim să fim amuzanți, dar nu ne dăm seama că toate resorturile care ne pot determina să fim altfel rezidă în noi înșine. Relaționarea cu ceilalți ține de modul de a vorbi, de felul în care privim și de atitudinea corporală. Important este să ne deprindem a ne exploata potențialul creator cu ajutorul propriei noastre imaginații. Specifică actorului, folosirea imaginației, nu lipsește celui care atrage toate privirile grupului din care face parte.

Lucrarea de față dorește să ofere o cale de înțelegere a faptului că există aplicări inconștiente ale trucurilor ce țin de arta actorului în ceea ce realizăm aproape zilnic. Acesta este scopul declarat și demonstrat al celor ce au participat la workshop. Timizi în a se exprima, într-o primă fază, aceștia au intrat, plăcut impresionați de mijloacele ludicului, în jocul, prezent în efectuarea exercițiilor ce țin de improvizație scenică, demonstrându-și astfel capacitatea de a fi naturali. Tehnicile de lucru trebuie coordonate astfel încât să fie eliminată bariera impusă de faptul de a fi alături de oameni necunoscuți. Printre participanți sunt deseori persoane care în viața de toate zilele practică dialogul cu publicul. Dintre aceștia sunt cei care au de prezentat produse și care ne-au spus că o fac cu dexteritate, dar că întâmpină dificultăți în alte momente din viața lor cotidiană, când simt că se integrează cu dificultate în grupurile sociale de care aparțin. Una dintre acestea ar fi și cea în care vorbesc cu șefii lor. În altă categorie intră cei care au un temperament mai vulcanic și care, fiind expansivi, nu reușesc decât să agite spiritele din jurul lor, dar fără a impresiona și astfel, demonstrează că nu au tact în a se manifesta în public. E de precizat faptul că, astfel de conjuncturi se pot crea atât la serviciu, cât și în mediul familial sau chiar alături de prieteni. Acestea sunt doar câteva din motivele care au determinat dorința de a se înscrie la un workshop pe această temă.

Categoric, există o teamă de a vorbi în public, chiar și pentru cei care dețin experiență și tehnică în acest domeniu, ce presupune cunoștințe legate de arta conversației, deoarece există responsabilitatea unui act artistic. Susțin această idee prin faptul că la baza oricărui tip de dialog sau de monolog există un mesaj și, dacă acesta nu surprinde sau nu incită, atunci rămâne fad și nu reușește să provoace, iar efortul nostru de comunicare este inutil. Ba, mai mult, riscăm să ne pierdem încrederea în noi și să ne lipsească curajul pentru crearea, în viitor, a unui astfel de moment. Unii, cu care am lucrat, ne-au declarat faptul că, la locul de muncă sunt foarte siguri pe ei, își știu foarte bine rostul lor acolo și menirea lor, dar că, în diverse situații din viața lor, depășesc pragul unei emoții obișnuite și manifestă un sentiment mult mai profund, asemănător fricii și că întregul lor corp începe să tremure. Este dificil să ne pronunțăm dacă aceste cazuri sunt sau nu rare. Oamenii sunt reticenți în a se descrie din acest punct de vedere.

Rolul întâlnirii despre care ne-am propus să vorbim este foarte important în reglarea acestui tip de emoție. Într-o asemenea împrejurare, participanții se simt comod în a-și dezvălui propriile trăiri, încurajați fiind de poveștile celor din jur. De fapt, procedeul prin care un bun pedagog ajunge să își cunoască propriii studenți sau elevi este cel prin care îi face să se simtă ca între prieteni și acea atmosferă caldă declanșează destăinui. Este de menționat faptul că, și în acest caz, putem vorbi de arta vorbirii, a conversației, aplicată de astă dată, pedagogilor, care reușesc să domine o clasă, și își determină elevii să învețe. Felul de a vorbi este specific fiecărui individ și reușește să facă o descriere a sa, a personalității sale. Este o carte de vizită individuală.

Una dintre lucrările mai vechi, dar foarte apreciată în lumea teatrală instituționalizată, are un lung capitol care prezintă legătura dintre psihologia umană și actorie. Este vorba despre *Arta actorului*, scrisă de un colectiv de autori printre care profesori, la vremea editării ei, ai Institutului de Teatru de la București și de către doi cercetători aparținând Institutului de Psihologie din București. Aceștia sunt de părere că „Există o intersecție între teoria artei dramatice și psihologie. Poate, mai mult decât orice

activitate umană, *arta dramatică* presupune transformări ale vieții sufletești și ale comportamentului, variate modulații ale sentimentelor și comunicării pe parcursul întregii activități profesionale. [...] Prin sine însuși teatrul are și valoarea unui experiment psihologic complex și de mare întindere științifică. De aceea, psihologia a folosit pe larg experiența teatrului în studiile și generalizările ei.”² Citatul face parte din capitolul intitulat *Psihologia și creația actorului*, fapt care certifică și mai mult, legătura dintre comportamentul uman, care este pe primul loc în cazul unui studiu aplicat asupra unui rol și abia după aceea, urmează studiul modului de exprimare.

În zilele noastre, fostul rector al Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică din București UNATC, actorul Florin Zamfirescu notează că: „Dacă socotim bine, însă, putem conveni că astăzi, omul de pe stradă este la fel de solicitat ca și cel de pe scenă, putem conveni că programele actuale de existență solicită memoria și expresivitatea, presupun activarea relației ca și în teatru și ne putem da seama că niciodată n-a fost mai adevărat ca acum, faptul că lumea-i o scenă iar noi suntem actori.”³ Reinterpretând, cele spuse de marele actor, putem trage concluzia că face o trimitere clară la faptul că așa cum noi, actorii, învățăm să ne comportăm pe scenă, tot astfel, ar trebui ca și cei care lucrează cu alți oameni să învețe să se comporte și să vorbească. Și unii și alții avem un public, al nostru, special.

O altă autoare, tot contemporană nouă, deținătoarea unui studio de teatru, face în prezentarea cărții sale, intitulată *Puterea actorului* o trimitere explicită la utilitatea studierii, alături de profesioniști ai domeniului a modului de a obține controlul asupra propriilor emoții, lucru care îi poate ajuta enorm și pe cei care nu practică actoria ca meserie, arătând că lucrarea sa propune „un sistem de analiză textuală care vă va ajuta să aveți acces la emoțiile personale și nu doar să le simțiți, ci să le *folosiți* pe deplin și cu putere. *Puterea actorului* vă va arăta cum să transformați conflictele, provocările și suferințele în ceva pozitiv atât în raport cu personajul pe care îl interpretați, cât și în raport cu ființa care se află în spatele personajului.”⁴ În cele urmează, vom încerca să îmbinăm elementele care fac subiectul vorbirii controlate, îmbinând caracterul uman cu modul lui de a se exterioriza.

Actorii lucrează, chiar și după ce își termină studiile, la găsirea unei maniere, cât mai potrivite lor, pentru a scăpa de teama de a fi pe scenă. Este uman acest demers. Suntem oameni, nu roboți, avem trăiri care ne influențează starea de spirit. La fel ca în cazul actorului, care este mai emoționat când știe că în sală va veni cineva cunoscut, se petrec toate pentru o altă persoană, în afara acestei meserii, când știe că urmează să dea ochii sau să dialogheze cu o persoană față de care nutrește sentimente deosebite, cum ar fi cele de respingere sau de afecțiune. Exercițiile de improvizație, propuse de noi, vin în sprijinul celor aflați în situații incomode cu scopul de a le pune la dispoziție alternative pentru ca stăpânirea emoțiilor să se producă conștient și favorabil creării stimei de sine și realizării unui discurs eficient și performant.

Traectoria exercițiilor de improvizație este în funcție de nivelul de inițiere al participanților și de rezultatele obținute, motiv pentru care, pentru începători, tema va fi declarată de la început, iar pentru cei avansați nu se va declara, urmând ca la final să fie descoperită, ghicită de către privitori. Fiecare dintre executanți are acordat un timp pentru efectuarea unui plan de lucru.

Vom da câteva exemple de teme care ar putea constitui baza unui astfel de workshop:

1. Tema principală: *O zi specială din viața noastră.*

Metodă de lucru: ne imaginăm că ziua de azi este una specială fiindcă ne vine în vizită o persoană deosebită (aceasta din urmă poate fi aleasă din familie, sau dintre prieteni, sau din orice grup social ne dorim). Cel care execută va trebui să își imagineze acțiuni potrivite pentru acest moment și poate alege inclusiv perioada de timp pe care o descrie; adică poate realiza scurte momente care surprind pregătirea casei, prin executarea unor acțiuni simple, normale, cum ar fi ștersul prafului sau căutarea unui CD cu muzică potrivită. Apoi, poate crea momentul vizitei, pentru ca la final să descrie reacția pe care i-a provocat-o.

2. Tema principală: *În vacanță.*

Metodă de lucru: un tânăr se plictisește. El este în vacanță. Se plimbă prin parc, se așează pe o bancă și nu știe ce să facă. Începe să răsfoiască o carte, apoi o închide și o bagă în buzunar. Se întoarce

² George Loghin (coordonator), *Arta actorului*, București, Editura didactică și pedagogică, 1970, pp. 60, 61.

³ Florin, Zamfirescu, *Actorie sau magie*, Craiova, Editura Privirea, 2003, p. 9.

⁴ Ivana, Chubbuch, *Puterea actorului*, București, Editura Quality Books, 2007, p. 8.

acasă, stă puțin și începe să joace singur șah. Se ridică, caută și găsește undița, iese din casă, ajunge la o baltă și pescuiește.

Exercițiile de improvizație nu sunt altceva decât presupunerea unor situații din viața de zi cu zi în care se dorește reproducerea unui comportament normal și pe care le vom realiza prin acțiuni simple, ajutați de obiectele din jurul nostru (o masă, un scaun, un element vestimentar), dar și cu ajutorul celor care privesc și care pot da sugestii ajutătoare și astfel, se ajunge la a se contura tema dată. În această etapă se practică lipsa rostirii cuvintelor pentru a se observa numai atitudinea în ansamblul său.

Pe măsură ce grupul avansează în practicarea acestor exerciții și ele sunt înțelese cu tot cu scopul pentru care se efectuează, se elimină treptat, toate elementele ajutătoare, lăsând doar cuvintele și modul lor de a le adresa pentru a se rezolva situația propusă. Aici, facem referire la elemente ce conțin o vorbire controlată: intenții, frazare, ritm, gestică, mișcare, privire. Pentru această etapă, vom interveni cu metode ce țin de tehnica rostirii cuvântului, specifice antrenamentului actorului, indicându-se modul de practicare a acestora. Este miezul a ceea ce ne dorim să demonstrăm în această lucrare, și anume, faptul că există o multitudine de puncte de întâlnire între vorbirea controlată și vorbirea actoricească.

Strategia noastră de antrenare a fost concepută pe ideea că în primul rând, e nevoie ca întregul grup să ajungă la un punct de plecare comun pe care l-am numit *destindere*. Apoi, am fost conștienți că ceea ce vom lucra, în legătură cu tehnicile actorilor, reprezintă experiențe pe care cei interesați le primesc cu entuziasm, iar pentru acei care le fac pentru prima dată, este firesc să existe rețineri. Un prim exercițiu al cunoașterii este acela în care participanții studiază obiectele din încăperea, apoi îmbrăcămintea celorlalți, urmând să descrie, cu spatele la acel obiect sau la acea persoană, cele observate. Pe acest principiu funcționează memoria. În demersul nostru ne ajută ca persoanele implicate în lucru să înțeleagă funcționalitatea disimulării emoției și, astfel, să ne ferim a gândi emoția constant, puternic, aproape obsedant și să dăm importanță și lucrurilor din jurul nostru. De fapt, vrem să subliniem că nu este important și nici productiv să ne controlăm vorbirea în absența unui exercițiu care ne ajută să ne controlăm pe noi înșine. Receptivitatea cu care au colaborat participanții ulterior descrierii acestui principiu a avut ca efect asupra grupului o dorință de a se exprima chiar dacă riscau situații hilare. Chiar și atunci când au fost rugați să imite diverse animale aceștia au reușit dialoguri inteligibile.

Vorbirea umană a fiecăruia dintre noi este strâns legată de empatiile / afinitățile pe care le avem, de experiențele pe care le-am trăit, de temperamentul nostru, de regiunea teritorială de care aparținem, dar are și o strânsă legătură cu spiritul nostru. Sunt oameni volubili care au, de fiecare dată, ce să îți povestească, care au meserii din paleta de domenii de activitate care ne interesează pe noi și pe care le studiem prin observație, cum ar fi cea de profesor, dar care nu știu să își tempereze discursul, nu calculează nivelul entuziasmului celor ce îl ascultă și devin obositori. Cu alte cuvinte, ei nu percep nivelul ridicolului pe care îl riscă, spre exemplu. De cele mai multe ori, aceștia vorbesc împleticind cuvintele sau uitând să pronunțe finalurile de cuvânt iar acest lucru se întâmplă pentru că fluenta cu care vorbesc este mult prea mare. Aceștia trebuie să învețe, în primul rând, să își ordoneze ideile și apoi să povestească ce au de povestit. Să învețe să își facă un plan al ideilor. Rezumând, susținem că din acest punct de vedere, lucrul efectiv la modul individual de a vorbi sau la maniera de a comunica, în general, nu trebuie să se limiteze doar la ceea ce ține de pronunțarea corectă a fonemelor limbii române sau la tonul vocii.

În imaginea de mai jos este surprins un moment, din primele întâlniri, în care li se cere participanților să se prezinte. Acest exercițiu *al curajului*, cum l-am numit noi, reprezintă o mare provocare, care generează nevoia de concentrare și pentru cei de pe margine, care automat devin auditoriu, respectiv public și care vor urma să comenteze fiecare prestație în parte. Ei joacă aici și rolul unui comentator activ, al unui moderator, dacă putem spune astfel, pentru că au voie să adreseze întrebări. Ritmul în care se lucrează acest moment este unul care permite celui din față să gândească ce are de spus, ca în cazul unui discurs. Anterior începerii prezentării, li se indică una dintre ipostazele cu care se pot confrunta în viața reală. O împrejurare la care se apelează deseori, este *proba interviului*. Această fază nu rămâne suspendată în aer; ea se completează cu relatarea unei întâmplări din viața reală, eliminând întrebările din public, cu scopul de a observa, urmărindu-ne pe noi înșine, cum este modul nostru de a vorbi în circumstanțe tensionate și cum este când vorbim relaxat. Recomandarea noastră este ca acest tip de exerciții să facă parte și din activitățile distractive alături de prieteni. Este un mod de a te obișnui să vorbești în public.



Interesul îndreptat asupra acestui aspect, al întregului portret individual, m-a ajutat inclusiv în cariera pedagogică. Am întâlnit tineri cu un ambitus limitat. Nuanțele vocii lor surprindeau tonuri care porneau din zona acută și cobora foarte puțin sub zona mezzo forte, al unei voci aspectate normal. Ei nu pot lucra texte care presupun forță dramatică, unde se cere un glas puternic, sonor, decât dacă realizează în program de lucru individual, constant, în acest sens. Ei fac parte din categoria de oameni care vorbesc cu un volum redus, iar spusele lor sunt, de cele mai multe ori, imperceptibile. Acest aspect denotă o lipsă de curaj în a iniția acțiuni și dialoguri. Sunt cei pe care îi vedem asociați grupurilor de oameni, dar sunt mai retrași. Pentru ei există o abordare diferită în ceea ce privește lucrul aplicat pe exercițiile ce țin de imaginație. Ceea ce vrem să spunem este faptul că, în grupul cu care am lucrat, au existat două astfel de persoane care, progresiv, au reacționat pozitiv la tot ceea ce le-am propus. Ele au fost mâinate și de așa-zisul *spirit gregar* și, în urma încurajărilor primite, au urmat grupul, au prins curaj. Desfășurat pe mai multe zile, workshop-ul propune ca, la fiecare început, să se discute cele petrecute în activitățile anterioare, progresele pe care participanții le constată în urma întâlnirilor noastre și astfel se urmărește dacă lucrul efectuat alături de grupul format este sau nu eficient.

De multe ori, se face confuzia între a vorbi expresiv și a vorbi corect. Sunt două noțiuni distincte. Manifestarea unei vorbiri expresive este cea practică de către actori și folositoare în general atunci când avem nevoie ca să exprimăm o stare. Referindu-ne la personajele dramatice care sunt reflexia noastră sau a cunoșcărilor noastre, putem admite faptul că ne este de folos să învățăm să ne gestionăm felul de a ne exprima. Vorbirea uzuală corectă, este cea care urmează regulile gramaticale. În cazul interpretării unui rol dramatic aceasta poartă denumirea de frazare corectă și se studiază pe text, pe fiecare replică și chiar pe identificarea cuvântului care susține mesajul într-o propoziție. Odată ajunși la acel cuvânt e nevoie de discernământ și să ne decidem asupra tonalității vocii cu care îl vom rosti. Tonul este cel care ne descrie cel mai bine intenția cu care vorbim sau starea pe care o avem.

Pentru a ajunge la performanța de a corela vorbirea ce ține de arta actorului cu ceea ce numim vorbirea cotidiană trebuie să înțelegem, în primul rând, că o exprimare frumoasă este una care impune, care iese în evidență. Spunem despre cineva că vorbește frumos atunci când adoptă un limbaj elegant, dar și atunci când persoana respectivă are un glas plăcut, când rostește clar cuvintele. Sau, cu alte cuvinte, are dicție. Un antrenament al aparatului fonor- respirator are nevoie de o musculatură a feței relaxată și de identificarea tonalității glasului, în care ne simțim cel mai comod atunci când vorbim. Limba cu care formăm culoarul de aer pentru emiterea fonemelor, a sunetelor, a cuvintelor este un mușchi care trebuie exersat cu precădere și pentru a elimina din obișnuință vorbirea regională. Degeaba ai un discurs bine pregătit dacă îl prezinți în graiul local. Actorii fac parte din cu totul altă categorie din acest punct de vedere, pentru că ei au nevoie să învețe chiar cum să vorbească în mai multe graiuri pentru că ei pot da peste roluri cu personaje care nu vorbesc literar.

O dicție bună întrunește calități vocale și oratorice. Se studiază pe exerciții tehnice formate din texte cu un anumit specific, anume acela al dificultății pronunției lor. Exemplele sunt nenumărate, dar noi le vom adăuga studiului nostru după ce am efectuat o selecție. Spre exemplu cele de mai jos sunt exersate în primul an de studiu al artei actorului și al vorbirii scenice⁵:

1. Cintezi certăreț cu cine te-ai certat? Certăreța, ceartă certușilor, m-am certat cu un oarecine dintre cei mai cercați certași certăreți din ceata celor cincizeci de cercetași certăreți.

⁵ Irina, Scutariu, *Expresivitate în rostirea scenică*, Iași, Editura ARTES, 2011, p. 38, 39

2. O coropișniță și-un coropișnițoi se coropișnițeau la noi pe gunoi. Nu coropișnița coropișnițea pe coropișnițoi, ci coropișnițoiul coropișnițea pe coropișniță.

3. Un cocostârc s-a dus la descocostârcărie, unde se descocostârcăreau și alți cocostârci nedescocostârcăriți de cocostârcăria lui.

Metoda de lucru este una complexă. Ea se pliază pe fiecare individ în parte, în funcție de poziționarea dinților, a maxilarului inferior față de cel superior, de cât de antrenat este mușchiul limbii, de cât de mici sau cărnose ne sunt buzele la care se adaugă defectele de pronunție aferente vorbirii. Actorii lucrează aceste exerciții ajutați de un creion pe care îl introduc pe lungime în interiorul gurii. El este reținut în interiorul cavității bucale prin apropierea maxilarelor, fără a mușca din el. Nu este indicat a se lucra oricum aceste cimilituri, deoarece pot dezvolta defecte de rostire noi sau le pot accentua pe cele deja existente. Performanța constă în a le pronunța repede și clar.

Tot ce ține de coordonarea emoției este legat de modul nostru de a respira. Respirația este bine aspectată la naștere, este cea care ne oferă o inspirație amplă și se produce cu ajutorul mușchiului diafragm. Ulterior, pe parcursul adolescenței, suntem încurajați să ne coordonăm respirația în zona toracelui prin diversele activități sportive practicate unde acest tip de respirație permite susținerea unui efort fizic pe un timp mai îndelungat. Pentru actori și pentru cei care au de transmis un text amplu, cea mai eficientă rămâne respirația costo-diafragmatică care presupune o înmagazinare mai mare de aer și totodată, o coordonare mai bună a expirației. Este folosită de multe categorii de funcționari publici, dar și celor care vor dori să emphasizeze pe perioada unei pledoarii cum se întâmplă în cazul celor din mediul juridic. Avocații sunt cei mai vizați, din acest punct de vedere, pentru simplul motiv că ei vor trebui să interpreteze, dacă ne este permisă exprimarea, întocmai ca actorii, pentru a convinge. Și nu este ușor să convingi. Profesorii sunt și ei vizați de necesitatea deținerii unei astfel de tehnici, prin efortul vocal depus la catedră. Profesorii din ciclul preuniversitar au de susținut lecții pentru mai multe clase de elevi într-o zi. Ei au de folosit tonuri diferite, în funcție de specificul fiecărei clase. Acest lucru îi obligă să cunoască tehnici ce țin de respirație, pentru ca, la finalul zilei, să nu rămână fără glas. Mulți nu sunt conștienți de importanța tehnicii unei bune respirații și pot face boli profesionale specifice actorilor, cum ar fi cele ce țin de un laringe inflammat sau cele ce țin de afecțiuni ale corzilor vocale.

Respirația costo-diafragmatică se educă, se exersează prin exerciții care reglează cei trei timpi ai ei: inspirația, retenția și expirația. Niciuna dintre aceste etape ale actului respirator nu se neglijează. Studiul realizat pe respirația artistică, care implică centura costo-diafragmatică a indicat faptul că în această zonă se poate concentra o acumulare de aer, mult mai mare, care va acoperi nevoia celor care lucrează în domeniile de activitate, prezentate în paragraful anterior, să susțină o stare, un text, un discurs fără a da semne de oboseală. Cei care se află în afara zonei de interes pentru folosirea unei respirații corecte sesizează mai târziu prezența unui efort în vorbire, deoarece aceștia se obișnuiesc cu faptul că la un moment dat, respiră mai greu. În acest caz, se indică exercițiile specifice respirației artistice unde se urmărește eliminarea constantă a aerului și se practică astfel:

1. Eliminarea coloanei de aer pe sunetul s care mai poartă numele de siflantă. Pentru realizarea progresului zilnic se folosește un cronometru, iar timpii se notează. Este foarte important ca aerul să iasă liniar astfel realizându-se conștientizarea coloanei de aer.

2. Folosirea coloanei de aer ca la punctul unu numărând de la unu la cât putem. Deasemenea se notează progresul realizat zilnic. Aici avem nevoie de reguli suplimentare care țin de rostirea numerelor: de la numărul unu până la zece rostim într-un ritm mai alert deoarece nu folosim foarte mult aer, apoi celelalte numere le vor rosti în întregime și corect.

3. Acest punct nu se rezumă doar la cele pe care le pot prezenta în această lucrare deoarece are trimiteri la ceea ce reprezintă tonul, iar maniera de lucru diferă în funcție de necesitățile impuse de tipul de text emis. Este vorba despre emiterea unui text, fără a accentua pe ideile cuprinse în el, expunându-l pe un singur moment al expirației. Cuvintele vor fi rostite unele după altele pur și simplu fără intonație. Voi da exemplul unei poezii de Tudor Arghezi pe care lucrez alături de studenții mei de la teatru: „Într-o zi pe înserat / ce să vezi, ne-am apucat, / doi părinți și doi copii, / din cartea cu jucării, / să mințim, să povestim, / ce-am știut, ce nu mai știu, / pentru alți copii mai mici / nici chiar mici de tot / dar nici mari ca de înșurătoare, / Și făcurăm și-o prinsoare: / cine poate scrie mai iute / stihuri vreo câteva sute / și ne-am așternut pe scris. / Ochii ni s-au cam închis, / mâna ne-a cam amorțit / și-a ieșit ce a ieșit. / Am

citit în adunare / ce scrisese fiecare / și din toate vrea nu vrea / s-a ales povestea mea. / Rămășagul fu, se poate, / scris și pe nerăsuflăte. / Vorba e c-am câștigat / Și-n sfârșit am răsuflat.”⁶.



Un bun vorbitor are ca scop principal transmiterea eficientă a discursului său către publicul țintă. Acesta nu se adresează la întâmplare, ci acționează asupra publicului său, indirect, cu ajutorul cuvântului care, prins într-un context deține un mesaj. Menirea lui este să facă tot posibilul să îi convingă pe cei ce îl ascultă să gândească sau să ajungă să simtă ceva. Este folositor pentru ambele tabere. Cei care ascultă ajung să înțeleagă iar cel ce vorbește are nevoie de reacția lor pozitivă pentru a continua. Dialogul privirilor este foarte important. Este cel ce poate completa un gând, o reacție. Odată explicat acest principiu al comunicării, se poate trece la exercițiul ce ține de comunicarea cu ajutorul expresiei faciale. Acest exercițiu presupune ca două persoane, așezate față în față, să realizeze o poveste cu ajutorul mimicii faciale și a privirii. Timpul acordat pentru reprezentarea stării durează în funcție de cât de mult are individul de povestit, cu precizarea că se dorește a se omite amănuntele și a se exprima esențialul.

Prin cele prezentate mai sus, am dorit să subliniem importanța conștientizării mecanismului de distribuire a emoției în interiorul nostru și în exteriorul corpului nostru prin elementele care o compun: mimica, privirea, gestul, atitudinea corpului și, de asemenea, să atragem atenția asupra importanței felului în care ne exprimăm. Credem că mijloacele de lucru pentru un aspect controlat, pentru un comportament adecvat situației scenice sau de viață, pe care le avem de interpretat, respectiv de trăit sunt identice, atât în cazul artei actorilor cât și în cele ce țin de viața cotidiană.

Bibliografie

Loghin, George, (coordonator), *Arta actorului*, București, Editura didactică și pedagogică, 1970.
Chubbuch, Ivana, *Puterea actorului*, Editura Quality Books, București, 2007.
Scutariu, Irina, *Expresivitate în rostirea scenică*, Iași, Editura ARTES, 2011.
Zamfirescu, Florin, *Actorie sau magie*, Craiova, Editura Privirea, 2003.

⁶ Idem, p. 75.

GIOACHINO ROSSINI - *IL BARBIERE DI SIVIGLIA* (ROSINA). POVESTE, PERSONAJE, COMUNICARE ARTISTICĂ

GIOACHINO ROSSINI - *IL BARBIERE DI SIVIGLIA* (ROSINA). STORIES, PERSONS, ARTISTIC COMMUNICATION

Cristina SIMIONESCU¹

Abstract

The work of Rossini *Il Barbiere di Siviglia* (L'Inutile Precauzione or Almaviva), written on Cesare Sterbini's libretto in 1816, originates in the Le Barbier de Séville or the useless Précaution by Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais. Stendhal states that it is "a masterpiece" about the Rosinian work, and Grigore Constantinescu defines it as "a model of concision and musical and theatrical logic whose freshness has not shadowed nearly two centuries of existence. Although Rossini uses many fragments of previous works, the way he has built his architecture impresses through the expression of expression and the coherence of solutions. "

Key words: *comic opera, character, libretto.*

1. Introducere

Deși premiera de la *Teatro Argentina* din Roma (20 februarie 1816) a avut parte de o distribuție remarcabilă - Gertrude Giorgi Righetti (*Rosina*), Manuel Garcia (*Almaviva*), Luigi Zamboni (*Figaro*), Bartolomeo Botticelli (*Bartolo*) și Zenobio Vitarelli (*Don Basilio*) -, spectacolul a cunoscut un *fiasco* memorabil (egalat doar de premiera operei lui Verdi - *La Traviata*), în special din cauza incidentelor petrecute în scenă: tenorul Manuel Garcia nu a fost în formă vocală bună; apoi, în timp ce se acompania la chitară (*Serenada*) i s-a rupt o coardă de la instrument. Nu după mult timp, alunecă Don Basilio, cade în scenă și sângele începe să-i curgă șiroaie din nas; spre sfârșitul spectacolului, o pisică neagră a traversat scena dezorientată, spre deliciu publicului. Toate aceste peripeții au generat o debandadă de nedescris, motiv pentru care lucrarea a fost considerată îngropată pentru totdeauna la Roma. La următoarea reprezentație Rossini refuză să mai apară, însă este adus cu forța în uralele mulțimii, capodopera *Il Barbiere di Siviglia* cunoscând de data aceasta un succes răsunător. Ioana Ștefănescu consideră că: „*Bărbierul* lui Rossini se înscrie pe bună dreptate printre valorile de necontestat ale teatrului muzical, pentru că alături de marea frumusețe a muzicii, alături de logica și coerența acțiunii scenice din libretul lui Sterbini, palpită permanent vibrația existentă în viața de toate zilele, cu întâmplările și emoțiile ei, cu neprevăzutul care le limpezește”².

¹ Associate Professor PhD., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania,
cristina.simionescu@yahoo.com

² Ioana Ștefănescu - *O istorie a muzicii universale*, vol. IV, Editura Fundației culturale române, București, 2002, p. 36

2. Subiectul operei

Actul întâi, primul tablou are loc noaptea, în Sevilla. Conte Alaviva a chemat o mică orchestră în fața balconului casei doctorului Bartolo, pentru a cânta o serenadă Rosinei (pupila acestuia). Apare Figaro (fost servitor al Contelui) care își exprimă mulțumirea pentru viața pe care o duce. Alaviva îi dezvăluie că este îndrăgostit de Rosina și-l roagă să-i faciliteze intrarea în casa doctorului. La îndemnul lui Figaro, Conte se prezintă Rosinei (printr-o serenadă) cu numele de Lindoro, un student sărac și foarte îndrăgostit; fata își face apariția la balcon și lasă să-i cadă un bilet prin care îl înștiințează că dorește să-l cunoască mai bine. Figaro îi propune Contelui să se prezinte acasă la Don Bartolo îmbrăcat în haine de soldat, prefăcându-se beat și cu un bilet de încartiruire în mână, pentru a îndepărta orice bănuială.

Tabloului al doilea: În casa doctorului, Rosina ne destăinuie dragostea pentru Lindoro și se autocaracterizează prin celebra arie *Una voce poco fa*. Don Bartolo bombăne supărat împotriva lui Figaro - care i-a transformat casa într-un spital, iar Don Basilio (profesorul de muzică al Rosinei) anunță prezența Contelui Alaviva în Sevilla, despre care se bănuie că ar fi iubitul Rosinei. Basilio propune ca armă de luptă împotriva Contelui calomnia, apoi cei doi se retrag pentru a pregăti planul de căsătorie dintre Rosina și Don Bartolo.

Figaro, care a tras cu urechea la toată discuția, o informează pe Rosina despre intențiile celor doi; la început, fata crede că este o glumă, apoi promite răzbunare și solicită mai multe informații despre tânărul care i-a cântat serenada sub balcon. Vizita lui Figaro este descoperită de Bartolo, care devine mai bănuitor ca niciodată, din cauza răspunsurilor ezitante ale Rosinei. Alaviva se prezintă „beat“ la locuința tutorelui și solicită o locuință, dar bătrânul îl refuză, discuția se aprinde și își face apariția Rosina confuză. Alaviva profită de o clipă de neatenție din partea bătrânului și înmânează fetei un bilețel. Din cauza scandalului izbucnit apar gărzile orașului, dar Alaviva își dezvăluie identitatea cu discreție, astfel încât gărzile se retrag, spre uimirea tuturor celor prezenți.

Actul al doilea: În timp ce Don Bartolo își exprimă nedumerirea cu privire la identitatea soldatului care a pătruns în casa sa, Conte își face apariția într-o nouă deghizare: „Don Alonso - elevul lui Don Basilio“, venit să țină ora de canto în locul maestrului său, despre care afirmă că este bolnav. Pentru a câștiga încrederea lui Don Bartolo îi oferă biletul de dragoste primit de la Rosina, apoi îi propune o calomnie împotriva Contelui. Bartolo recunoaște modul de gândire al lui Don Basilio și îi permite lui Don Alonso să țină ora de canto cu Rosina.

În timpul lecției bătrânul adorme, iar cei doi îndrăgostiți profită de ocazie pentru a-și mărturisi sentimentele și dorința de a fugi împreună. Între timp, pentru a pregăti terenul fugărilor, Figaro sustrage cheia ușii de la balcon, dar iată că își face apariția Don Basilio, care le strică planurile. Cu mare greutate reușesc să-l convingă pe profesor că este foarte bolnav și trebuie să se întoarcă urgent în pat; acesta nu pleacă decât după ce primește o pungă cu bani. Profitând de neatenția bărbierului, Bartolo surprinde momente de tandrețe între cei doi îndrăgostiți și află adevărata identitate a lui Don Alfonso; turbat de furie, îi alungă pe toți afară din casă, apoi pleacă după notar pentru a grăbi căsătoria cu Rosina. Bartolo îi spune fetei că Lindoro urmează să o predea Contelui Alaviva și aduce ca probă biletul pe care ea îl trimisese Contelui. Rosina zdrobită îi dezvăluie planul de fugă și bătrânul pleacă imediat după ajutoare.

Figaro și Conte pătrund în casă pe ușa de la balcon și rămân stupefiați de atitudinea Rosinei. Conte îi dezvăluie adevărata identitate după ce ascultă toate acuzele fetei. Cei doi tineri fericiți și mulțumiți sunt gata să fugă împreună, însă constată că scara de la balcon a dispărut. Dar iată, că își fac apariția Don Basilio și notarul, bărbierul profită de ocazie, iar martori la încheierea căsătoriei Rosinei cu Conte vor fi Figaro și Don Basilio. Lui Don Bartolo nu-i mai rămâne decât să accepte faptele și să constate că precauțiunile sale au fost zadarnice.

3. Caracterizarea personajelor

Analizând caracterele personajelor operei *Il Barbiere di Siviglia*, vom observa că Rossini a creionat trăsături concrete, plasate într-un plan uman și familiar care nu are nimic în comun cu convențiile estetice ale secolului al XVIII-lea. Luigi Rognoni afirma despre personajele rossiniene că „au câștigat un ritm nou, o psihologie mai terestră și mai realistă. Ele sunt oglinda cotidianului”³.

Figaro este personajul simpatic și isteț al stilului comic rossinian, liantul care conduce la căsătoria tinerilor; este cunoscut în tot orașul, toată lumea îi cere ajutorul - pe care îl oferă cu mare plăcere, filozofia sa fiind foarte simplă: să se obosească cât mai puțin, să se distreze cât mai mult și să aibă buzunarul mereu plin cu bani. Exuberanța, șiretenia și spontaneitatea îl apropie de cei tineri, iar goana după bani - de cei vârstnici. Figaro nu-și pierde niciodată capul, nici măcar în zăpăceala generală creată la finalul actului întâi. O enumerare a calităților sale profesionale (în toate domeniile) o face în celebra arie *Largo al factotum della cita*, când își proclamă succesul pe care îl are în oraș. Figaro este motorul tuturor acțiunilor, este abil, intrigant, este un mare luptător împotriva privilegiilor celor bogați - pe care îi tratează ca de la egal la egal, fiind însă mult mai viclean decât ei. Pentru a completa portretul lui Figaro trebuie să subliniem aspectul legat de bani, mai exact de aur - cel mai puternic catalizator al societății burgheze despre care recunoaște că este dependent și-l face fericit. Relația lui Figaro cu Conte este deosebită, luând în considerare faptul că sunt reprezentanți a două clase sociale diferite: aristocrația (pe cale de dispariție) și orășeanul de rând (viitorul burghez).

Rosina reprezintă imaginea fetei, care își dorește din tot sufletul să cunoască dragostea adevărată și să scape de sub tutela unui bătrân dornic să o ia în căsătorie doar pentru averea sa. În descrierea din aria *Una voce poco fa*, Rosina ne dezvăluie caracterul său ambivalent; ascuns sub o mască a blândeții și ingenuității Rosina ni se dezvăluie cu o personalitate fermă, încăpățânată și perseverentă când este vorba de luptă. Ea îl amenință pe tutore și ne mărturisește că în spatele fetei ascultătoare, respectoase, dulci și iubitoare vom descoperi o nouă față a caracterului său - acela de a se împotrivi cu încăpățănare voinței altora, transformându-se la nevoie într-o viperă; este suficient să fie contrazisă și imediat izbucnește o furtună de șicane. Rosina dorește sa-și realizeze visul de dragoste, dar tutorele, cu care se ceartă în permanență, o ține sub atentă supraveghere.

Contele Almaviva este un tânăr nobil de neam mare, frumos, bogat, simpatic, fascinat de frumusețea Rosinei pe care a văzut-o întâmplător la Prado, îndrăgostindu-se pe loc. Are intenții serioase cu Rosina, dar vrea să se asigure că nu este interesată de sorgintea sa nobilă, sau de situația materială.

Aria *A un dottor della mia sorte* ne dezvăluie caracterul agresiv, nervos și sălbatic al lui *Don Bartolo* - doctorul bătrân, tutorele plictisitor al Rosinei, care și-a pus în cap să se căsătorească cu aceasta împotriva voinței ei, pentru că este tânără, frumoasă și are o zestre bogată. Îi este frică de rivalul său - Conte, pentru că este tânăr, frumos și bogat, și nu are încredere în nimeni în afară de Don Basilio - singurul său confident și complice.

Don Basilio este profesorul de muzică fățarnic, leneș, lingușitor, umil, meschin și slugarnic care face parte din rândul clerului lacom de bani. Îl susține pe Don Bartolo în proiectele sale în speranța unui câștig financiar minim, dar este gata să-l trădeze cu prima ocazie dacă beneficiază de avantaje.

4. Considerații muzicale

Opera buffa a apărut ca *Intermezzo* între actele operelor *seria*, transformându-se treptat într-un gen muzical autonom, urmaș al tradițiilor aristofanice, a mimilor romani și comediei italiene, care reflectă viața cu toate aspectele sale ridicole, în realitate fiind o parodie sau satiră muzicală. Personajele tipice operei *buffe* sunt preluate din prototipurile și tiparele sursei de inspirație: bătrânul gurmand și

³ Luigi Rognoni – *Gioachino Rossini*, Parma, 1956, A treia și ultima revizuire, Einaudi Torino, 1977, p. 83.

stupid, căpitani fricoși, doctori pedanți, valeți șireți, servitoare întreținute etc. În *opera buffa* propriu-zisă, dialogurile rapide și realiste nu permit utilizarea abuzivă a vocalizelor (ca în *opera seria*) și astfel, *recitativul* devine limbajul natural, firesc al noului gen.

Stilul rossinian se distinge în primul rând, printr-o strălucire ritmică deosebită, paginile muzicale fiind particularizate de o frenezie ce poartă clar amprenta compozitorului. Celebrul *crescendo rossinian* oferă muzicii un caracter ireal, chiar nebunesc, ce se îmbină perfect cu teatrul de comedie, deși compozitorul obține rezultate la fel de convingătoare și originale și în lucrările *seria*. „Vitalitatea muzicii rossiniene rezultă din ritmica simplă dar alertă, din melodica fluentă și deosebit de grăitoare, deși uneori, cu ornamente vocale. Liniile melodice au adesea, contur instrumental, bogate acrobații vocale și pasaje de agilitate vocală. Dinamismul, ca și coloritul instrumental variat al orchestrației, asigură operelor sale un succes necontestabil”⁴.

Opera *Il Barbiere di Siviglia* reprezintă triumful melodiei care pune în valoare vocea. Primadona și tenorul devin personajele principale ale teatrului liric, iar liniile melodice ale acestora reprezintă începutul și sfârșitul, baza și vârful genului, dovedind că Rossini a folosit melodia ca mijloc expresiv al comicului de înaltă calitate. Când Rossini a semnat contractul pentru această operă și-a luat angajamentul să termine primul act la termen și să adapteze muzica pentru vocile cântăreților, efectuând ulterior schimbările care i se vor cere.

Se spune că lucrarea ar fi fost compusă în decurs de două-trei săptămâni, dar o parte din temele întrebuințate apăruseră anterior, în lucrările *Aureliano in Palmira* (26 decembrie 1813) și *Elisabetta, Regina d'Inghilterra* (4 octombrie 1815). Scrisă într-un solemn *Andante maestoso*, *Uvertura (Sinfonia)* operei este memorabilă și fascinează prin forța creativă fără încetare, până în zilele noastre. (G. Rossini - *Il Barbiere di Siviglia*, reducație canto-pian, Casa Ricordi, Milano, 1997, *Sinfonia*, p.1, ms. 1-9). Caracterul dulce, nobil și tandru al introducerii ne poartă fără tranziție spre un *Allegro vivo* agitat, alert, comic și ironic, din care se dezvoltă progresiv direcțiile teatrale. Uvertura prezintă două *crescendo* succesive tipic rossiniene, al doilea conducându-ne spre o scurtă *coda (Più mosso)* care concludă într-un caracter vesel.

Rossini nu a ezitat să introducă momente *seria* în dramaturgia muzicală, asemeni vieții cotidiene. Rolul său în dezvoltarea genului *buff* a fost acela de a fi atras atenția publicului asupra adevărului dramatic prezentat în cadrul genului muzical *buff*. El adoptă *aria de bravură* (reprezentativă pentru stadiul în care ajunsese monodia acompaniată), muzica sa identificându-se foarte bine cu textul literar și caracterul personajelor. De exemplu, comicul de caracter își face simțită prezența în mod evident în *Cavatina* lui Figaro (*Largo al factotum della cita!*), (G. Rossini - *Il Barbiere di Siviglia*, Casa Ricordi, Milano, 1997, Actul I, Scena 2, *Cavatina* lui Figaro: *Largo al factotum della cita!*, p. 49, ms. 186-190), dar și în duetul Figaro – Almaviva (G. Rossini - *Il Barbiere di Siviglia*, Casa Ricordi, Milano, 1997, Actul I, Duetto Figaro - Conte: *All'idea di quel metallo*, p.76, ms. 98-101) sau în aria Rosinei (G. Rossini - *Il Barbiere di Siviglia*, Casa Ricordi, Milano, 1997, actul I, Scena 5, *Cavatina* Rosinei: *Una voce poco fa*, p.102, ms. 56-67).

Din limbajul muzical al ariei calomniei se remarcă traducerea fidelă a tuturor indicațiilor prezente în comedia lui Beaumarchais (*pianissimo*, *rinforzando* și *crescendo*). Vom auzi aceleași note grave (la voce și la orchestră) intonate simultan pe cuvântul *calunnia*, iar pe măsură ce ritmul devine mai alert, vocea urcă gradual amplificând propagarea calomniei și câștigând în dinamism, pentru ca în final să explodează *come un colpo di cannone*⁵. (G. Rossini - *Il Barbiere di Siviglia*, Casa Ricordi, Milano, 1997, actul I, Scena 8, Aria lui Babilio: *La calunnia è un venticello*, p.121, ms. 54-62). Treptat

⁴ George Pascu, Melania Boțocan, *Popasuri în istoria muzicii*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995 p. 281.

⁵ *Ca o lovitură de tun* (traducerea din limba italiană aparține autorului Cristina Simionescu Asimionoaie, în continuare: t.a. Cr.S.A.).

totul se liniștește, *E il meschino calunniato, avvilito, calpestato*⁶ este nimicit sub oprobiul public. (G. Rossini - *Il Barbiere di Siviglia*, Casa Ricordi, Milano, 1997, actul I, Scena 8, Aria lui Basilio: *La calunnia è un venticello*, p.127, ms. 80-88).

Concluzii

Personajele create de Rossini prezintă avantajul de a fi acompaniate de un limbaj instrumental extrem de bine individualizat, cu un caracter ritmic și dinamic corespunzător, soliștilor vocali revenindu-le responsabilitatea realizării expresivității lucrării. Opera trăiește în primul rând, prin puterea muzicii, dar și prin temperamentul personajelor implicate în acțiune, prin forța și dăruirea nemăsurată a interpreților capabili să-și angajeze întregul corp și întreaga energie pentru a controla instrumentul vocal în scopul transmiterii emoțiilor artei cântului. Această artă are nevoie de artiști dotați cu sensibilitate, personalitate, carismă, dorință și pasiune, capabili să-și transforme propriile defecte, sau chiar aspectul fizic dacă este nevoie, pentru a putea pătrunde adânc în sufletul receptorului de artă. Gioacchino Rossini a dominat prima jumătate a secolului al-XIX-lea italian prin complexitatea geniului său muzical unic. Deși anecdotele despre marele compozitor spun că era de o lene proverbială și un mare gurmand, în același timp, a compus o muzică cu ritmuri frenetice și a fost capabil să clădească o operă în câteva săptămâni.

Bibliografie

1. Buga, Ana și Sârbu, Cristina Maria, 1999, *4 secole de teatru muzical*, București.
2. Câmpeanu, Liviu, 1975, *Elemente de estetică vocală*, Editura Interferențe, București.
3. Constantinescu, Grigore și Caraman-Fotea, Daniela, 1971, *Ghid de operă*, București.
4. Uscătescu, Consuelo Rubio, 1989, *Arta cântului*, Editura Muzicală, București.
5. Pascu, George și Boțocan, Melania, 1995, *Popasuri în istoria muzicii*, Editura Spiru Haret, Iași.
6. Pinghireac, Georgeta, 2003, *Simboluri estetice ale vocii de soprană*, Editura Universității Naționale de Muzică, București.
7. Sâmpetrescu, Mircea Radu, 2007, *Cunoașterea vocii umane și persuasiunea jocului scenic*, MULTIMEDIA, Musica, Cluj.
8. Sbârcea, George, 1960, *Rossini sau triumful operei bufe*, Editura Muzicală, București.
9. Ștefănescu, Ioana, 2002, *O istorie a muzicii universale*, Vol. IV, București.

⁶ Și sârmanul calomniat, umilit, călcat în picioare (t.a. Cr.S.A.).

IDEALUL VOCAL PUCCINIAN CA MODALITATE DE COMUNICARE ARTISTICĂ. REFERINȚE CU EXEMPLE DIN OPERA *TOSCA*

THE PUCCINIAN VOCAL IDEAL AS ARTISTIC COMMUNICATION. REFERENCES WITH EXAMPLES FROM TOSCA OPERA

Doina Dimitriu URSACHI¹

Abstract

It is difficult to equate "Tosca", one of the most popular works in the world and best suited to recording. Created in Rome in 1900, Puccini's fifth opera began from a play by French playwright Victorien Sardou, with Sarah Bernhardt in the role of Tosca, adapted by the librettists Giuseppe Giacosa and Luigi Illica.

The action takes place in Rome in 1800, on June 14, the day of the Battle of Marengo. This work is one of the great masterpieces of verism, in which, at the premiere, the Romanian singer Hariclea Darcle shone.

Key words: *opera, verism, character, libretto.*

1. Introducere

Piesa original, scrisă de Victorien Sardou, a fost produsă în 1887, la Paris și văzută de Giacomo Puccini în Milano, în 1887, cu Tosca jucată de Sarah Bernhardt. Puccini a cerut editorului său, Giulio Ricordi, să cumpere imediat drepturile de la Sardou, dar acestea au fost cumpărate abia în 1893, pentru a fi date unui alt compozitor, Alberto Franchetti. Illica a scris libretul său și, în octombrie 1894, Franchetti, Ricordi, Illica și Giuseppe Verdi s-au întâlnit cu Sardou să-i prezinte libretul. Verdi a fost fascinat de această tragedie, dar a refuzat să compună muzica acestei tragedii dacă Sardou nu schimbă finalul. După câteva luni, Franchetti a admis în cele din urmă, că nu poate compune muzică pentru libretul inspirat de piesă, așa că Giulio Ricordi i-a cerut lui Puccini să compună. Puccini se simțea însă, ofensat și doar intervenția lui Verdi l-a convins să accepte.

A început să lucreze la piesă în 1896, după ce a terminat *Boema*; Ricordi l-a pus pe Giuseppe Giacosa să lucreze cu Luigi Illica pentru libret, însă munca lui Giacosa nu l-a mulțumit pe Ricordi, iar Giacosa a avut mai multe dispute personale cu Sardou. Și Puccini a avut mai multe dispute cu Illica, Giacosa și Ricordi la un loc. Ei au propus un „Latin hymn” triumfal pentru Actul III, dar Puccini i-a convins în cele din urmă, să-l reducă la cele optsprezece măsuri din *Trionfal... di nuova speme*.

În octombrie 1899, după trei ani de colaborare dificilă, opera era gata. Fiindcă era o poveste despre Roma, s-a decis ca premiera să fie în cetatea eternă, la Teatrul Constanzi. O curiozitate notabilă a plutit în jurul acestei opera, a cărei pregătire a fost atât de lungă și problematică. Tosca a fost soprana româncă Hariclea Darclee, Cavaradossi a fost tenorul Emilio De Marchi iar Scarpia a fost baritonul

¹ Associate Professor PhD., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania,
ddimitriu70@gmail.com

Eugenio Giraldoni. Dirijorul a fost Leopoldo Mugnone. În public s-au aflat și Regina Margherita, prim-ministrul Pelloux și mulți compozitori, printre care, Pietro Mascagni, Francesco Cilea, Franchetti și Sgambati. Succesul a fost răsunător, chiar dacă diferența dintre atmosfera din *Tosca* și *Boema* a fost una surprinzătoare.

TOSCA, această atât de familiară melodramă, oferă o imagine complexă a sintezei dintre tradiția verdiană și verism, prin împletirea lirismului sentimental cu accentele eroico-tragice ale desfășurării teatrale. Fostul consul al Republicii Romane – Cesare Angelotti, își găsisese refugiul în biserica San'Andrea della Valle, primind apoi acordul pictorului Mario Cavaradossi care lucra la imaginea Mariei Magdalena. Floria Tosca, cântăreața celebră și iubita lui Mario, după câteva scene de gelozie (din cauza asemănării picturii Mariei Magdalena cu imaginea unei marchize) este convinsă de dragostea sinceră a iubitului său. În numele acestei iubiri, ea refuză să dea vreo explicație lui Scarpia - șeful poliției care îl urmărește pe Angelotti, dar nu rezistă în fața torturilor la care Mario este supus și indică ascunzătoarea.

Mario este condamnat la moarte, Tosca încearcă să-i obțină salvarea dar Scarpia nu-l va ierta decât în schimbul favorurilor ei. Însă, în momentul în care Scarpia se apropie, Tosca îl străpunge cu pumnalul. Cu scrisoarea de iertare în mână, aleargă fericită spre plutonul de execuție. De dincolo de moarte, Scarpia își îndeplinise misiunea blestemată... Plutonul îl va ucide pe Mario iar Tosca, disperată, se aruncă de la înălțimea castelului, chemându-l pe Scarpia la Judecata de Apoi.

2. Elemente de vocalitate ca mijloc de comunicare artistică în opera *Tosca*

Construcția pronunțat simfonică a operelor lui Puccini, dramatismul, noutatea limbajului musical, pun probleme de ordin tehnic și interpretativ chiar și unor cântăreți cu experiență scenică. Soprana deține în toată creația de operă veristă rolurile protagoniste, poziția sa privilegiată impunându-i respectarea cu fidelitate a tuturor indicațiilor de scriitură componistică, în același timp având responsabilitatea de a o reevalua într-o manieră proprie; interpretarea fidelă a partiturii, cât și a textului devine viabilă doar într-un raport continuu de interdependență compozitor – interpret.

Vocalitatea ideală pucciniană presupune voci mari, pline (lirico-pieno), spinte sau dramatice, rotunde, frumos timbrate, calde, senzuale, tocmai pentru a putea susține încărcătura dramatică a personajelor și amploarea orchestrală. Tot ceea ce se cunoaște despre vocalitate și pedagogia cântului trebuie să constituie o bază de pornire în educarea vocilor cântăreților, care trebuie să cunoască toate tehnicile și principiile cântului sprijinit și susținut de respirația energetică. Cântul de performanță în general, și executarea rolurilor pucciniene în special, se fac la mari presiuni sangvine și respiratorii, ceea ce reclamă o stare de sănătate și autocontrol perfecte.

Pentru interpretul lucrărilor veriste, talentul de tragedian este obligatoriu, datorită densității stărilor și trăirilor, iar emisia vocală necesită valorificarea mediului și sunetelor grave ale vocilor, în general sonore, ample și pentrante. O bună tehnică vocală permite cântărețului adaptarea vocii sale de la *belcanto* la stilul parlando, până la vorbirea scenică și execuția onomatopeelor. Dacă în clasicism dramaturgia respectă regula celor trei unități (unitatea de acțiune, de timp și de loc), impus în literatură, în perioada romantică personajul evoluează, cunoscând modificări psihologice, comportamentale, de personalitate, eroina pucciniană fiind mult mai complexă, neputând fi judecată după factorii exteriori. Drama operelor lui Puccini se concentrează în jurul personajului feminin, care, confruntat cu situații dramatice, acționează imprevizibil, ieșind astfel din tipare. Întruchipările sonore ale vocii de soprană (cuvântul cântat și rostit) sunt investite cu o forță simbolică fără precedent într-un discurs muzical nou, de un dramatism care solicită interpreților dăruire totală și creativitate, mai presus de tehnica vocală care nu este un scop în sine.

Puccini este capabil să redea succint complexitatea unui personaj prin intermediul unui motiv. Compozitorul caută să ilustreze în operele sale femei puternice, de o mare complexitate psihologică, accentuând sensibilitatea feminină și prelungind-o în orchestră. În opera *Tosca*, pregnanța motivelor

melodice, organizarea ritmică, tehnica leitmotivelor și prelucrarea acestora cu implicarea orchestrei, sonoritatea generală a orchestrei, recitativele, elementele cromatice, tensiunile tonal-armonice, tehnica evitării cadențelor, folosirea cadențelor deschise, valorificarea registrelor cântăreților (registru acut la soprană, acolo unde tensiunea dramatică o cere), arpeggiile, pulsațiile ritmice, vocile preluând timbrul instrumentelor și intențiile dramatice ale orchestrei, alternarea belcanto-ului cu tehnica parlando sunt modalități de construcție exponențiale pentru Puccini.

Un exemplu este aria Floriei Tosca din actul II al operei cu același titlu, ce realizează un echilibru necesar simetriei și tensiunii dramatice a operei. Pornind de la dramatismul replicilor dintre Scarpia și Tosca, prin valorificarea registrului înalt al sopranei și prin răirirea tempo-ului, compozitorul pregătește intrarea într-o altă dimensiune a personajului: eroina coboară în sine, își interiorizează durerea, întorcându-se către divinitate, prin aceasta căpătând dimensiuni umane absolute, ascunse până în acel moment al dramaturgiei.

Interpretei rolului titular din opera *Tosca* i se solicită un întreg arsenal atât de natură tehnică și expresivă, precum și o predispoziție înnăscută privind natura rolului pe care-l va întruhipa. Artista se confruntă cu o partitură extrem de complexă și dificilă, ce impune dispunerea de veleități actoricești deosebite, subliniate de o interpretare sigură și eficientă; cerințele acoperă un areal de aptitudini apropiate celor necesare în cinematografie, desfășurarea întregului discurs având loc într-o rapiditate permanentă, marcată episodic de momente stop-cadru, astfel tehnica vocală și versatilitatea expresivă deținând funcționalități echivalente.

Puccini, printr-o minuțiozitate studiată, ne oferă un text muzical extrem de explicit, oferind receptorului posibilitatea de a se integra ca interpret, în specificul dorit de acesta: *După cum o construcție arhitecturală reușită trebuie să îmbine fantezia și simțul formelor, cu cerințele de natură statică și constructivă, tot așa și cântărețul va trebui să pună întotdeauna la baza interpretării sale structura muzicală, logică interioară de construcție a lucrării*², Puccini a realizat totul vizualizându-și personajele în mișcare, atunci misiunea interpreților este să-i respecte crezul³. Fundamentarea actului creator are loc doar în contextul unei pregătiri premergătoare temeinice din punct de vedere al emisiei și plasării vocale, dar și transpunerea acestora în ipostaze credibile dramaturgic. Așadar, tehnica vocală este unul din punctele fundamentale privind studiul și realizarea concludentă a unui personaj de operă: și în cazul nostru, cunoașterea mecanismelor de emisie reprezintă punctul de plecare al întregului proces de aprofundare.

Începând cu a doua jumătate a secolului al-XVII-lea, tehnica vocală s-a perfecționat din ce în ce mai mult, surprinzând unul din punctele dificile privind educația vocilor de operă - pasajul de registru, termen derivat din funcționalitatea emisivă a orgii (tuburile acesteia fiind distribuite în rânduri diverse, denumite registre). Această analogie, din punct de vedere al formei și structurii, se realizează datorită faptului că instrumentul produce sunete cu același timbru, chiar dacă unele sunt mai înalte, altele mai grave; în același mod, vocile feminine dispun de trei registre - grav, central și acut. Din această perspectivă, partitura Floriei Tosca se înscrie într-un ambitus extins, datorită faptului că se adresează categoriei soprană spinto-dramatică: extensia pe parcursul a două octave (do3-do5) implică o facilitate în tranzitarea spațiului dintre registre, cât și o egalizare a acestora, rezultat obținut în urma unui ansamblu de procedee tehnice.

Vocea unei soprane, în notele grave și centrale rezonază, în mod natural, în regiunea toracică – iată, de ce folosim termenul „voce di petto” (voce de piept); rezonatorii superiori acționează în aceste registre într-un procent redus, dar pe măsură ce intrăm în sfera acutului, se impune o deplasare a punctelor de amplificare în zona „mascherei” (măștii, situată între pomeți și frunte), fără a omite, într-o

² Elena Andrieș-Moldovan, *Prototipuri feminine în creația pucciniană*, Editura Mediamusica, Cluj, 2007, p.127.

³ Ibidem, pg.126

manieră imperativă, procesul tehnic numit „girare” (a răsturna) – operațiune ce conferă ușurință în rotunjirea sunetelor și randament în zona acută prin sunete pline și strălucitoare.

Parcursul vocal al rolului Tosca necesită o gândire în ansamblu cât și o construcție prin alăturare a momentelor de dificultate și a culminațiilor acestora. Amintim în acest sens, întreaga scenă a duetului Scarpia-Tosca din actul II, ce solicită o rezistență în zona acutului, atât din punct de vedere al frazelor susținute în zona acestuia, cât și a atacurilor înalte directe inserate. Porțiunile tranzitorii (microstructuri cât și recitative) capătă în accepțiunea pucciniană o pondere decisivă: incisivitatea și precizia vocală necesită atât o declamație cântată cât și o schimbare timbrală, urmărind cu rigurozitate accentuarea silabelor cu valențe expresive, dar mai ales a celor tonice.

3. Concluzii

Timbralitatea veristă, implicit a rolului în discuție, presupune o maleabilitate vocală într-o continuă schimbare, implicând în afara sunetelor cântate, și cele aflate la granița melodiei. Toată această paletă timbrală solicită suportul unei dinamici exacerbate, bine înțeles raportată la capacitățile fiecărei interprete. Nu în ultimul rând, susținerea partiturii necesită ca element motric o coloană de aer substanțială, permițând celei ce va întruchipa acest rol să beneficieze de o lejeritate atât în cânt, cât și în parcursul scenic: variat, intens și obositor. Reluând problematica de natura tehnică, concepția de natură interpretativă *se concentrează asupra unei uniformități perfecte pe toată întinderea vocii, a unui legato desăvârșit, a unei ușurințe în abordarea registrului înalt, a unei extraordinare agilități și flexibilități*⁴..., exigențe specifice stilului *belcanto*, asimilate într-un mod firesc de către tehnica de cânt veristă. Poveste de pasiune alăturată unui șantaj, istoria Toscăi, prin schematica sa narativă, devine o situație aproape cotidiană: ne regăsim în situațiile date, cât și în caracterul personajelor expuse; apropiindu-ne de cel al Floriei Tosca – femeie de o frumusețe izbitoare, impulsivă dar ingenuă, îndrăgostită și loială – ne-am dori să o regăsim nu doar în abstract...

Bibliografie

1. Adami, Giuseppe, 1982, *Giacomo Puccini*, Epistolario, Oscar Mondadori, Milano.
2. Amico, Fedele D, 1962, *Naturalismo e decadentismo in Puccini*, Milano.
3. Arbasino, Albero, 1976, *Giacomo Puccini in AAVV, Nuove interviste impossibili*, Milano.
4. Andrieș-Moldovan, Elena, 2007, *Prototipuri feminine în creația pucciniană*, Editura Mediamusica, Cluj.
5. Alexandru, Emanoil, 2008, *Opera italiană în capodopere belcanto*, Editura Semne, București.
6. Bottero. Amelia, 1984, *Le donne di Puccini*, Maria Pacini Fazzi, editore Lucca.
7. Carner, Mosco, 1992, *Puccini. A Critical Biography*, London.
8. Degrada Francesco, 1968, *Indici della Rivista musicale italiana: annate XXXIII, Quaderni della Rivista italiana di Musicologia*, Ed. Date, Olschki, Firenze, p. 123.
9. Degrada, Francesco, 1983, *Music musicians publishing: 175 years of Casa Ricordi, 1808-1983*, First edition Binding, Hard Cover in Slipcase Publisher.
10. Mila, Massimo, 1959, *La novita di Boheme*, in *Giacomo Puccini*, a cura di C. Sartori, Milano.
11. Rubboli, Daniele, 1990, *Giacomo Puccini. L'ultimo di una 'bottega' di musicisti*, Maria Pacini Fazzi, editore Lucca.
12. Sbârcea, George, 1959, *Giacomo Puccini*, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor din România, București.

⁴ Emanoil Alexandru, *Opera italiană în capodopere belcanto*, Editura Semne, București 2008, p. 140.

TURISMUL EDUCAȚIONAL O INTERFAȚĂ A MOBILITĂȚILOR ACADEMICE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

EDUCATIONAL TOURISM - AN INTERFACE OF ACADEMIC MOBILITY IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Alina SUSLENCO¹

Abstract

In the present paper, the theoretical and methodological aspects of the evolution of educational tourism at the international as well as the national levels were analysed. Thus, the factors that favoured the development of educational tourism as well as the elements of the educational tourism were highlighted. Based on these researches, the basic aspects of the involvement of educational tourism in raising the level of education of tourists were emphasized. For these reasons, we must underline the fact that educational tourism represents, for the Republic of Moldova, a pillar of increasing the level of education of tourists and a path of increasing the competences of tourists participating in the educational tourism. The methodology used in this paper focused on the following methods: analysis, synthesis, induction, deduction, comparative analysis. In conclusion, we must emphasize the fact that educational tourism represents a factor of increasing the population's welfare, given the increase in the human capital of tourists practicing this type of tourism.

Key Words: *educational tourism, education, academic mobility, higher education.*

Introducere

În contextul dezvoltării domeniului turistic sub aspect internațional, se intensifică și necesitatea de a elucida locul și importanța turismului educațional în intensificarea fluxurilor turistice. Din aceste considerente, conturăm necesitatea de a evidenția locul turismului educațional, precum și importanța lui în turismul internațional.

Conținut

Cercetătorul M. Rici în lucrarea sa „Managementul turismului educațional”, identifică prin turism educațional „activitate practică de călători care are ca scop principal învățarea și educarea lor” [7, p. 25]. Astfel, poate fi evidențiat un segment de bază pentru care este practicat turismul educațional – educația. Astfel, pot fi evidențiate două segmente distincte de practicare a turismului educațional, redate schematic în figura 1.

¹ dr.lect.univ., Univ. de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova, alinasuslenco@yahoo.com

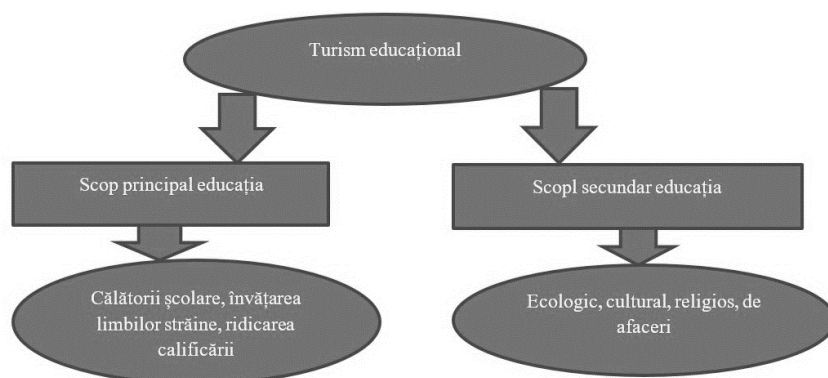


Figura 1. Formele turismului educational, după scopul călătoriei.

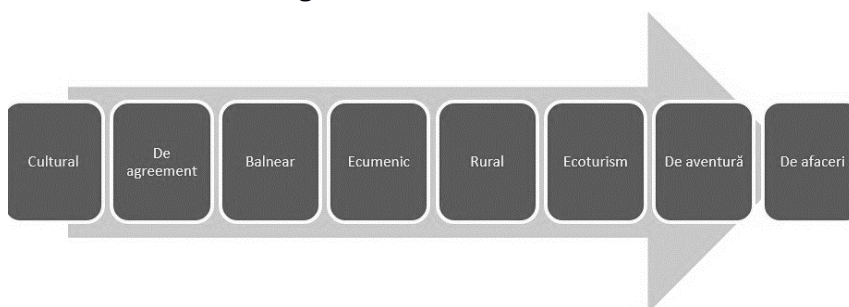
Sursa: elaborat de autor.

Conform cu definițiile enumerate anterior, putem remarca faptul că, turismul educațional este o călătorie care are ca scop principal educația, cu toate că pot fi mai multe obiective urmărite de turist printre care și cea de educare.

Astfel, turismul educațional este o formă de turism apărută din cele mai vechi timpuri dar care s-a cristalizat recent, odată cu schimbul de mărfuri, globalizarea, cu intensificarea fenomenelor de internaționalizare economică. Un loc aparte în accentuarea locului turismului în economie este dat de clasificarea tipurilor de turism care există în lume.

În figura 2. am redat formele de turism practicate de către turiști și regăsite în legislația Republicii Moldova.

Figura 2. Formele de turism.



Sursa: elaborat de autor [3]

Astfel, turismul educațional s-a cristalizat odată cu intensificarea schimburilor economice de resurse umane între țări, adică odată cu legiferarea oportunităților de a învăța în alte state, de a echivala diplomele, de a asimila noi competențe peste hotare. Astfel, aceste elemente au servit în calitate de fundament al dezvoltării turismului educațional și ele sunt redată în figura 3.

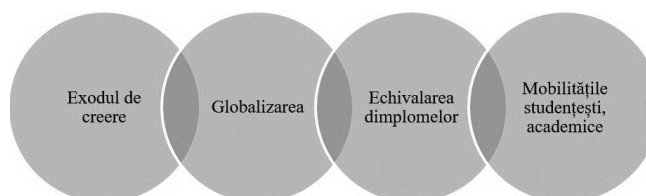


Figura 3. Fundamentele cristalizării turismului educational.

Sursa: elaborat de autor [3]

Fiecare tip de turism include în sine o doză de cunoaștere. Astfel, practicând turismul religios, spre exemplu, ai posibilitatea de a descoperi ceva nou și de a învăța din istoricul țării, mănăstirii sau bisericii.

De asemenea, practicând turismul de afaceri, ai oportunitatea de a descopri ceva nou, de a învăța de la partenerii din străinătate și de a-ți îmbogăți bagajul de cunoștințe.

O tendință care și-a pus amprenta asupra dezvoltării turismului educațional este *globalizarea*, care aduce cu sine noi cerințe față de locuitorii anumitor state. Astfel, odată cu intensificarea proceselor de globalizare, oamenii trebuie să facă față mai multor provocări, cum ar fi:

- schimbul de experiență cu partenerii din străinătate;
- cunoașterea limbilor de circulație internațională;
- învățarea domeniilor cristalizate sub aspect internațional;
- participarea la programe de studio și de perfecționare oferite de centre de pregătire specializate sau instituții;
- necesitatea de învățare pe parcursul întregii vieți, o cerință ce s-a cristalizat odată cu intensificarea globalizării [15].

Cercetând datele statistice, trebuie să remarcăm faptul că turiștii de astăzi, nu mai doresc să se afle doar în postura de simplu turist, dar doresc să practice un turism activ, să descopere ceva nou, să meargă prin diferite excursii din care să învețe ceva nou în țara în care călătoresc.

Un loc aparte în fundamentarea turismului educațional este învățarea limbilor de circulație internațională. Astfel, potrivit statisticilor internaționale, peste 79% dintre toți turiștii, practică turismul educațional pentru a învăța o limbă de circulație internațională. Astfel, limba engleză este actualmente limba care se plasează pe primul loc în preferințele de asimilare la turiști.

De aceea, trebuie să remarcăm faptul că dintre toți turiștii care practică turismul educațional, 40% dintre ei învață engleza în Marea Britanie, 20% în Malta, și 10% în SUA. Trebuie să remarcăm că 9% dintre turiști învață limba odată ce vizitează țara și 3% învață limba prin programe speciale de pregătire [14].

Cercetând literatura de specialitate trebuie să evidențiem faptul că, de-a lungul timpului s-au cristalizat mai multe forme de turism educațional, printre care putem evidenția următoarele forme redată în figura 4.

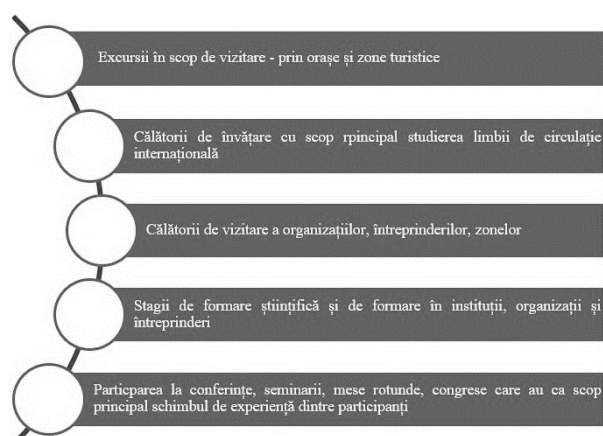


Figura 4. Formele turismului educațional. Sursa: elaborat de autor [3]

Cercetând literatura de specialitate, trebuie să remarcăm faptul că s-au cristalizat mai multe nivele de abordare a turismului educațional.

Astfel, un prim nivel, de abordare a turismului educațional este participarea copiilor la taberele pentru copii care reprezintă un nivel incipient de practicare a turismului educațional. Astfel, copii odată de sunt aduși de părinți în cadrul taberelor de copii ei participă la acțiuni de învățare, educare, disciplinare, care se manifestă prin creșterea cunoștințelor în mai multe domenii.

Un alt nivel de practicare a turismului educațional este studierea limbilor de circulație internațională participând la cursuri de pregătire. De cele mai dese ori aceste cursuri au o durată diferită, care depășesc 2 săptămâni și sunt organizate, de cele mai dese ori, în vacanțele de vară.

Un alt nivel de practicare a turismului educațional este participarea la cursuri de lungă durată care au ca scop învățarea unui anumit domeniu, într-o altă localitate. Aici, s-ar putea include plecarea studenților cu scopul de a învăța limba de circulație internațională, în cadrul unei instituții de învățământ superior din străinătate, pentru un semestru.

Un alt nivel, cel mai profund, este practicarea mobilităților studentești și academice unde studenții precum și profesorii au oportunitatea de a învăța sau preda în străinătate la instituțiile și universitățile din alte state. Astfel, acest nivel, după părerea noastră este cel mai profund, deoarece înglobează cel mai bine noțiunea de turism educațional, deoarece turiștii se deplasează în alte țări participând la programe sprestabilite de pregătire în anumite domenii. Considerăm acest domeniu ca unul foarte profund și din motivul că aceste plecări sunt planificate, documentate și reglementate prin legi speciale privind mobilitățile între instituții.

În baza cercetărilor efectuate, trebuie să menționăm că turismul educațional reprezintă un turism corect și eficient, un turism care are ca scop învățarea, lărgirea cunoștințelor în anumite domenii de către turiștii care practică acest gen de turism. Astfel, turismul educațional reprezintă turismul care se regăsește în așa tipuri de turism precum religios, de afaceri, turismul rural, cultural, ecoturismul, deoarece practicând aceste forme de turism clasice existente în legislația țărilor turistul află lucruri noi, învață noi competențe, face schimb de experiență cu alți turiști și astfel își îmbogățește orizontul de cunoștințe.

În acest context, turismul educațional este turismul secolului XXI deoarece, tot mai mulți turiști practică turismul educațional, din mai multe considerente, printre care:

- vizitarea țărilor și descoperirea noilor locuri, cu scopul de a învăța ceva nou;
- participarea la diferite întruniri internaționale, forumuri, conferințe, mese rotunde, unde tot mai mulți turiști participă la astfel de activități;
- oportunitatea de a învăța peste hotarele țării, ceea ce reprezintă un avantaj pentru turiștii care ia decizia de a călători;
- oportunitatea de ridicare a calificării într-un anumit domeniu;
- oportunitatea de a beneficia de traninguri, jocuri de rol, focus-grupuri peste hotarele țării [14].

Toate aceste elemente au marcat turismul educațional și l-au modelat astăzi, el devenind un turism activ, creativ, eficient și extrem de necesar.

În acest context, trebuie să remarcăm faptul că, turismul educațional reprezintă „un turism eficient” dat fiind faptul că turistul are oportunitatea de a crește aria de cunoștințe și bagajul de competențe deținute și astfel, de a lărgi capitalul uman și de a-l completa.

Motivația practicării turismului educațional este diferită, Astfel, de-a lungul anilor, s-au cristalizat mai multe perspective. În acest sens, trebuie să menționăm faptul că, turismul educațional este înțeles și perceput diferit de către diferite categorii de vârstă, precum cele redate în figura 5.

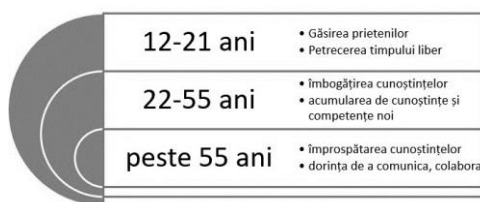


Figura 5. Motivarea practicării turismului educațional de către diferite categorii de vârstă. Sursa: elaborat de autor [14].

Odată cu dezvoltarea domeniului turistic se evidențiază anumite *perspective* în dezvoltarea ulterioară a turismului educațional la nivele specific, precum:

- *centrele lingvistice* – această perspectivă este una de amploare care se rezumă la oportunitatea de a învăța în cadrul centrelor de pregătire lingvistică;
- *stagierea peste hotarele țării* – această oportunitate este valorificată de tot mai mulți turiști deoarece, ea devine un imperativ pentru angajații întreprinderilor internaționale, multinaționale, care mizează pe pregătirea angajaților săi peste hotare, în vederea oferirii oportunităților de a învăța din experiența țărilor dezvoltate;
- *programe pentru copii* – aceste programe includ o odihnă activă pentru copii astfel, ei având oportunitatea de a beneficia de perspective noi, de a-și face noi prieteni, de a învăța despre cultura altui stat, de a descoperi noi destinații turistice;
- *primirea studiilor superioare* – această oportunitate este valorificată de tot mai mulți turiștii care doresc să-și facă studiile peste hotarele țării aplicând la studii în universități

prestigioase din lume. Astfel, de această oportunitate beneficiază, cu precădere, tinerii care reprezintă segmentul de bază în practicarea genurilor de turism educațional, cu scopul de a absolvi studiile superioare;

- *învățarea unui domeniu suplimentar* – unii turiști doresc să mai învețe un domeniu suplimentar, să practice o altă profesie și pentru aceasta, doresc să învețe peste hotarele țării, în cadrul instituțiilor specializate;
- *participarea la diferite întruniri științifice* – această perspectivă este marcată de globalizarea care apăsătruns în toate domeniile vieții, inclusiv în cadrul învățământului în care învățătorii, profesorii, studenții, masteranzii, doctoranzii, participă la diferite întruniri științifice pentru a face schimb de experiență și de a beneficia de exemple de succes din alte state [8, p. 154].

O perspectivă a turismului educațional din zilele de astăzi este apropierea tot mai mult de latura culturală. Astfel, interculturalul este o altă perspectivă de dezvoltare a turismului educațional din zilele noastre.

De asemenea, trebuie să remarcăm faptul că, actualmente, turismul educațional este îndreptat spre anumite caracteristici redate schematic în figura 6.

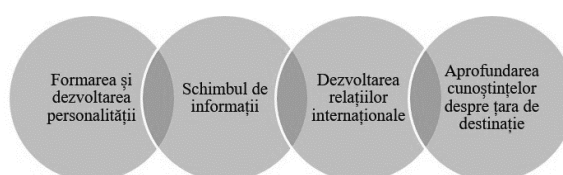


Figura 6. Caracteristicile turismului educațional modern.

Sursa: elaborat de autor [14]

În acest context, trebuie să remarcăm faptul că turismul educațional suferă schimbări radicale odată cu dezvoltarea societății și cu intensificarea schimburilor de bunuri, resurse umane, informații între state. Turiștii devin actori active, care valorifică turismul educațional și participă la modelarea lui.

Actualmente, se conturează mai multe *direcții de dezvoltare a turismului educațional*, precum:

1. orientat la învățarea limbilor străine – în această etapă, turiștii au oportunitatea de a învăța anumite limbi străine, în centre de pregătire lingvistică. Există o anumită gradare în turismul educațional, în funcție de anumite nivele de învățare, orientat la studierea limbilor străine, precum:

- *beginner* – acest nivel este potrivit pentru turiști care nu au mai învățat limbile străine;
- *elementary* – acest nivel se potrivește pentru turiști care doresc să comunice la nivel de începător;
- *pre-intermediate* – acest nivel permite turiștilor de a comunica clar cu semenii lor;
- *intermediate* – acest nivel oferă oportunitatea de a comunica liber cu cei care cunosc bine acea limbă străină;
- *upper intermediate* – acest nivel permite turiștilor de a învăța sau de a munci peste hotare, stăpânind acea limbă foarte bine;
- *advanced* – oferă posibilitatea de a stăpâni limba străină, la fel ca pe cea maternă.

2. orientat la practicarea anumitor forme de sport – în cadrul acestui tip de turism educațional de asemenea, există o nivelare a etapelor de pregătire a turistului precum:

- etapa inițială de pregătire;
- etapa de bază de pregătire;
- etapa de accesare;
- etapa de master classuri în domeniul sportului.

3. orientat la învățarea profesională – în cadrul acestui tip de turism educațional regăsim o repartizare a turiștilor, fie în funcție de vârstă, fie în funcție de așteptările lor de la turismul educațional [8, p. 85].

Studiind rapoartele UNESCO, putem evidenția următoarele perspective de abordare și dezvoltare a turismului educațional:

- turism educațional orientat spre cunoașterea valorilor culturale: muzee, cărți, monumente, obiecte de artă.

- turism educațional orientat spre cunoașterea valorilor culturale mobile precum cele din nivelul istoric, științific, tehnic.
- turism educațional orientat spre descoperirea bogăției culturale create de oameni;
- turism educațional orientat spre descoperirea bogăției culturale naturale;
- turism educațional orientat spre descoperirea bogăției subterane naturale;
- turism educațional orientat spre participarea la descoperirile arheologice dintr-o anumite localitate, țară;
- turism educațional orientat spre învățarea conservării bogățiilor culturale;
- turism educațional orientat spre învățarea imaginilor mobile, din domeniul cinematografiei;
- turism educațional orientat spre participarea în activitatea mai multor structuri;
- turism educațional orientat spre descoperirea diferitor forme de artă și bogății din domeniu [12].

Turismul educațional este un proces complex care presupune acumularea de către turiști, în timpul călătoriei a cunoștințelor, a schimbului de experiență sau a competențelor într-un anumit domeniu. Astfel, turismul educațional este unul util, care ajută turistul și, în afară de a călători, îi oferă oportunitatea de a învăța lucruri utile pentru a-i lărgi aria de cunoștințe și competențe. Un element foarte necesar pentru desfășurarea cu succes a turismului educațional este motivarea turistului de a acumula cunoștințe noi.

Aceste cunoștințe pot fi acumulate prin mai multe moduri, redate schematic în figura 7.

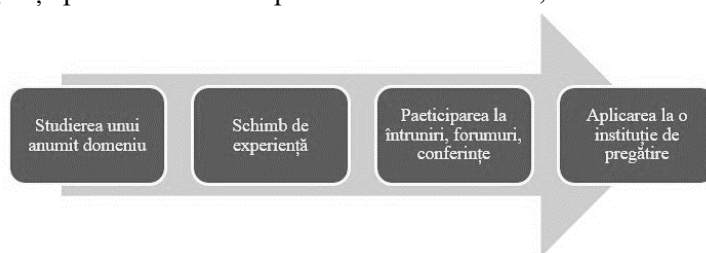


Figura 7. Procesul de acumulare a cunoștințelor prin intermediul practicării turismului educațional.. Sursa: elaborat de autor [11]

Din cadrul figurii 7, putem observa faptul că turistul poate aplica mai multe metode pentru a beneficia de oportunitatea de a-și îmbogăți bagajul de cunoștințe. Pe lângă modalitatea de studiere a unui domeniu în străinătate, turistul mai poate apela și la alte metode, precum schimbul de experiență în cadrul căruia turistul poate obține noi competențe într-un anumit domeniu și beneficiază de noi idei preluate de la partenerii săi din străinătate. Astfel, pe lângă aceste modalități turistul poate merge la o instituție de pregătire din străinătate și să beneficieze de oportunitatea de a învăța o profesie în străinătate prin intermediul căreia de asemenea, își lărgeste orizontul de cunoștințe. Dar pe lângă aceste metode, turistul poate apela la o altă metodă care este foarte utilă, și prin intermediul căreia turistul obține un bagaj vast de cunoștințe și competențe, cum este *mobilitatea academică*. Această metodă ajută tinerii dar și cadrele didactice, de a beneficia de oportunitatea de a petrece o anumită perioadă de timp peste hotare sau pentru a putea face schimb de experiență cu colegii din străinătate. Astfel, studenții au posibilitatea de a învăța ceva nou, profesorii de a participa la diverse mese rotunde, focus-grupuri, de a preda într-o instituție de învățământ superior din străinătate [11].

Pentru Republica Moldova, această metodă de a practica turismul educațional este cea mai solicitată, deoarece oferă un șir de avantaje pentru aplicant dar și pentru țara gazdă. Din momentul aderării Republicii Moldova la Procesul de la Bologna, care a avut loc în anul 2005, devine o cerință obligatorie pentru dezvoltarea societății beneficierea de programe de mobilitate.

Acest proces se desfășoară în conformitate cu prevederile legislative existente în domeniu, care reglementează modalitatea de organizare a procesului. Este foarte oportun de a beneficia de procese de mobilitate deoarece, introducându-se sistemul de credite s-a ușurat gestiunea acestui proces. Perioada anilor 2005-2014 a fost o perioadă în care universitățile din Moldova abia se adaptau la procesul de a implementa mobilitatea academică în cadrul instituțiilor. Dar, începând cu anul 2014, a fost elaborat un cadrul legislativ consolidat și anume, Regulamentul-cadru cu privire la mobilitatea academică în învățământul superior.

Datorită elaborării acestui regulament, s-a definit clar, modalitatea de aplicare a studenților la diferite programe de mobilitate la care pot participa atât studenții cât și cadrele didactice. Analizând prevederile regulamentului putem menționa că „mobilitatea reprezintă un proces de realizare a unor cicluri/perioade de studii sau stagii de către studenți sau cadre didactice, într-o instituție de învățământ din țară sau de peste hotare” [11]. Cercetând prevederile regulamentului de organizare a mobilității academice, putem observa că mobilitatea academică poate fi organizată atât pentru o perioadă scurtă de timp, cât și lungă de timp. După finalizarea unui program de lungă durată, participantul obține o diplomă de studii.

Însă dacă participantul ia parte la un program de scurtă durată, atunci el se poate realiza în diferite perioade de studii, stagii de cercetare, de practică, lingvistică, școală de vară în care se oferă un certificat de participare. Mobilitatea academică a studenților, a doctoranzilor și a cadrelor didactice din Republica Moldova se organizează în baza următoarelor documente oficiale:

- tratatele internaționale la care Republica Moldova este parte;
- acorduri/convenții interuniversitare;
- acorduri încheiate între instituțiile de învățământ superior cu întreprinderi și organizații din țară și de peste hotare;
- acorduri/contracte încheiate de instituții cu activitate de doctorat și universități/centre științifice de peste hotare;
- programe de mobilitate oferite de diverse state și instituții/organizații internaționale și regionale;
- contracte individuale [11].

Concluzii

În final, trebuie să remarcăm faptul că turismul educațional este turismul secolului XXI deoarece, acest gen de turism se regăsește în majoritatea formelor de turism practicate, întrucât, turiștii secolului XXI sunt turiști active, care doresc să participe la descoperirea de orizonturi noi, să învețe ceva nou și deci, să devină mai buni, mai competitivi și mai competenți atunci când revin în țară și au oportunitatea de a-și aplica cunoștințele noi dobândite, prin intermediul turismului educațional, în practică.

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova.
2. Hotărâre nr. 56 din 27.01.2014 privind aprobarea regulamentului cadru cu privire la mobilitatea academică în învățământul superior.
3. Legea cu privire la organizarea și desfășurarea activității turistice în Republica Moldova nr. 352 din 24.11.2006. In: Monitorul Oficial din 02.02.2007, nr. 14-17.
4. Legea cu privire la organizarea și desfășurarea activității de turism din România OG 58/1998.
5. Strategia de dezvoltare a turismului din Republica Moldova 2020.
6. Bacal, P.; Cocos, I., *Geografia turismului*. Chișinău, ASEM, 2012.
7. Cocean, P., *Geografia turismului*. Edit. Carro, 1996.
8. Bordea, S., *Muntii Padurea Craiului- ghid turistic*, Edit. Sport, Bucuresti, 1978.
9. Berindei I., Dumitrascu S., *Bihor- ghid turistic al judetului*, Edit. Sport, Bucuresti, 1979.
10. Nedelea, Al., *Politici de marketing în turism*. Ed. Economica, București, 2003.
11. Regulamentul privind organizarea mobilităților academice [online]. Disponibil<
https://utm.md/acte_normative/interne/reg-utm-mob-academ-2016.pdf> (accesat 15.12.2017)
12. Turismul educațional [online]. Disponibil<
<https://www.omicsonline.org/scholarly/educational-tourism-journals-articles-ppts-list.php>> (accesat 20.11.2017).

13. *English educational tourism* [online]. Disponibil<
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0261517788900088>> (accesat 15.11.2017)
14. *Educational tourism* [online]. Disponibil<
<http://www.tourismandmore.com/tidbits/educational-tourism/>> (accesat 18.11.2017).
15. *Using educational tourism in geographical education* [online]. Disponibil<
<http://rigeo.org/vol3no2/RIGEO-V3-N2-2.pdf> > (accesat 16.11.2017).
16. *Beyond educational tourism: lessons learned while student teaching abroad* [online].
Disponibil<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.578.5543&rep=rep1&type=pdf>> (accesat 21.11.2017).
17. *The cultural and tourism benefits of student exchange* [online]. Disponibil<
<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120502134619905>> (accesat 25.11.2017).
18. *Educational tourism development in Alexandria as a tourism destination* [online].
Disponibil<<http://www.ingentaconnect.com/content/apbj/ijmc/2012/00000014/00000001/art00017>> (accesat 11.12.2017).

COORDONATE DEFINITORII ALE COMUNICĂRII INTERPERSONALE ÎN MEDIUL EDUCATIONAL POSTMODERN

DEFINING COORDINATES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN THE POSTMODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Corina ZAGAIEVSCHI¹

Abstract

This article addresses the quality of interpersonal communication that is essential for the specific activities of an educational environment. The teacher observes, facilitates and participates in the act of communication, which implies that it must become a professional communicator by using effective strategies of information transmission, and especially by applying the methods of effective networking. In this context, it is relevant the opinion of prof. Ioan Cerghit who argues that: "... the educational institution is the place where communication is taught; where communication is improved; where communication is developed (created); where communication is cultivated (grown). Here, the communication has a significance in human and social values, which is why educating communication constitutes an end in itself, a major goal of education, to which all disciplines must bring their own contribution." Relationship educator-educated is conceived as a very complex relationship concerning a permanent dialogue between the two factors involved in the educational process, which involves an interpersonal communication employing all dimensions of their personality.

The experience of educational environment shows that students learn and are formed as they are accompanied by the educator. The personality of the pupil is influenced by the personality of the educator; the quality of the one depends on the quality of the other, which requires an interpersonal approach of the pedagogical interaction. This interaction is able to ensure not only the informational-operational dimension of the knowledge transfer, but also the affective-interpersonal dimension of educational activity.

Key words: *efficient communication, appropriate communication, empathic listening.*

Problematica mediului educațional postmodern

Postmodernismul ca model cultural, în opinia lui Sorin Cristea (2001, p. 62), „promovează o nouă modalitate de înțelegere a raportului dintre *cunoaștere* și *experiență*, dintre *teorie* și *practică*, la nivelul acțiunii umane. Conceptul de postmodernitate în educație, definește capacitatea de proiectare a educației la nivelul integrator necesar între dimensiunea obiectivă a funcțiilor sale generale și dimensiunea subiectivă a finalităților sale de sistem și de proces, care pot fi realizate și dezvoltate în mod unitar și diversificat în raport cu spațiul și stilul pedagogic (re)construit permanent, într-un context psihosocial intern și extern, deschis, (auto)perfectibil.”

Educația este un fenomen socio-uman care, tradițional, presupune o relaționare specifică între doi agenți, educatorul (subiectul) și educatul (obiectul), o activitate conștientă de influențare a educabilului în direcția sensibilizării acestuia față de valorile culturale și ulterior pentru crearea acestora. Educația este considerată unul dintre factorii externi care influențează formarea și dezvoltarea

¹ Professor, PhD, UPS "Ion Creangă", Chișinău, Rep. Moldova. corina.zaga@gmail.com

personalității. În această ordine de idei, se conturează caracteristicile educației postmoderne care se referă la:

- a) (re)construcția continuă a factorilor implicați în orice acțiune, ca finalitate formativă/educativă;
- b) evoluția de la condiția de agenți, spre cea de actori și autori ai educației;
- c) transformarea educației însăși, dintr-un factor extern, într-un factor intern al (auto) dezvoltării personalității umane.

Educatorul de astăzi nu mai reprezintă doar persoana care propune conținuturi, formulează sarcini, are anumite conduite, ci are rolul de a stimula și întreține activismul investigator al elevului, de a crea condițiile în care elevul să se comporte într-un anumit fel, să descopere și să-și pună probleme și sarcini de cunoaștere. El trebuie să cunoască bine și să se transpună în psihologia elevului, urmărind schimbarea locului și rolului elevului în actul educațional, stimularea activității și angajării acestuia în procesul propriei formări. Comunicarea în mediul educațional, bazată pe un dialog deschis, trebuie să solicite spontaneitatea și receptivitatea elevilor, să dezvolte gândirea divergentă, spiritul de investigare, curiozitatea științifică și creativitatea în rezolvarea problemelor. Pe de altă parte, elevul, ca obiect și subiect al educației, trebuie să fie conștient de rolul său, deoarece eficiența acțiunii educative este dependentă de gradul de angajare și participare a sa la propria formare.

În lucrările lui Emil Păun, găsim ideea că „școala de azi, prin instruirea pe care o oferă, trebuie să aibă ca obiectiv, nu doar înzestrarea elevilor cu un bagaj de cunoștințe, ci și îndrumarea și stimularea acestora în direcția dezvoltării cognitive, afective, sociale, a exersării abilităților în contexte diferite, în vederea pregătirii lor pentru integrarea optimă în activitatea și viața socială.” Un alt aspect important, care necesită a fi menționat, este rolul elevului în noul context educațional - „o reîntoarcere a individului ca actor în spațiul social și o resurrecție a elevului în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific-diferențiatore ce trebuie valorizate maximal”, aceasta constituind „dimensiunea dominantă a pedagogiei postmoderne” (Păun, E., 2002). Conștientizându-și *rolul de facilitator al cunoașterii*, scopul profesorului postmodernist este să-și învețe elevii *cum* să gândească, nu *ce* să gândească. El trebuie să le „descătușeze gândurile”, să le trezească curiozitatea și “să le aprindă mințile”, deoarece “omul nu devine, el se desăvârșește.” (Negreț-Dobridor, I., Pânișoara, I., 2005).

Educatorul postmodernist, în opinia noastră trebuie să fie: *un facilitator al cunoașterii*, și nu o autoritate care introduce cu forța niște concepte ambigui în mintea elevilor, *o personalitate care*:

- a) acceptă, clarifică și sprijină ideile și sentimentele elevului;
- b) laudă, încurajează;
- c) stimulează participarea conștientă a elevilor în luarea deciziilor în clasă.

Postmodernismul este doctrina negării tiparului, cenzurii, stereotipului, permanenței, certitudinii, cauzalității, doctrina negării societății moderne, a exceselor ei: agresivitatea, imoralitatea, depersonalizarea, alienarea, (înstrăinarea), violența, intoleranța, un model teoretic, o nouă ordine socială, morală, deontologică, estetică, educațională în care domină valorile: libertatea, toleranța, altruismul, originalitatea, performanța, interculturalitatea.

Societatea postmodernă, acordă importanță meritocrației, promovării și aprecierii înaltelor performanțe, creației și deontologiei. Pedagogia de mâine recomandă mai multă exigență în formarea „noului caracter social”, construirea de sine are la bază psihosfera sănătoasă, în raport cu nevoile fundamentale: nevoia de comunitate, nevoia de structură și nevoia de sens. Oamenilor le revine responsabilitatea schimbării sociale care trebuie anticipată de schimbarea de sine, ce implică modul prospectiv de gândire, receptivitatea la nou, combaterea „asasinilor de idei”, lupta pentru libertatea de exprimare, pentru îndeplinirea menirii „de a crea”.

Finalitatea organizării și dinamicii personalității este acțiunea, valorizarea, integrarea și afirmarea în realitatea socială, ce nu este posibilă fără un echilibru emoțional. De eficiența socială depinde succesul personalității. Realizarea personalității nu poate fi concepută în afara socialului care-și pune amprenta asupra dezvoltării individului, îi modelează comportamentul și stilul gândirii. Conform opiniei lui Marcus Stroe (1987, 2000) din precizarea locului și rolului celor doi factori în relația pedagogică apare ideea de *autoritate* și *libertate* – elemente indispensabile ale procesului educațional. Autoritatea, în accepția pedagogiei moderne, este înțeleasă ca un factor care mediază accesul la cultura, suscită căutarea, stimulează spiritul de inițiativă și participarea activă și creatoare a elevilor în procesul educațional. Funcționalitatea relației educator – educat presupune amplificarea continuă a sferei

atributelor pe care cerințele sociale și condițiile psihopedagogice ale educației le impun față de statutul profesorului și al elevului.

Comunicarea interpersonală

„Nimeni nu ar mai vorbi mult în societate, dacă ar ști cât de des i-a înțeles greșit pe alții”, spunea Johann Wolfgang Goethe, una dintre cele mai de seamă personalități ale culturii universale, în secolul al-XVIII-lea, idee valabilă și astăzi. Comunicarea interpersonală, asociată cu comunicarea socială, inteligența socială, ia naștere în dialogul exclusiv dintre doi interlocutori. Care ar fi obiectivul ei principal? Specialiștii în domeniul comunicării încă mai dezbat între persuadarea interlocutorului și transpunerea în gândurile și sentimentele lui. James Watson afirmă: „comunicarea interpersonală este un mod fundamental de interacțiune psiho-socială a persoanelor, realizat prin intermediul simbolurilor și al semnificațiilor sociale generalizate ale realității, în vederea obținerii stabilității sau a realizării unor modificări de comportament individual sau la nivel de grup.” (Țarină, E., 2017, *Apud*, Watson, J., 1993, p. 208).

Comunicarea interpersonală eficientă reprezintă „adevărata artă a relațiilor umane și presupune formarea a două talente emoționale: *autoadministrarea și empatia*” (Goleman, D., 2008, p.132), competențe necesare atât educatorilor, cât și educaților. Comunicarea interpersonală, fiind un fenomen psihologic specific și necesar relaționării umane, dar, și, indispensabil educației, are la bază procesele afective ale naturii umane. Comunicarea în calitate de schimb de mesaje, atinge indici calitativi datorită interactivității care se bazează pe empatie. Empatia constă în abilitatea omului de a fi sensibil, de a reacționa chiar și la cele mai mici probleme ale celorlalți, aceasta nu înseamnă a trăi emoțiile altor persoane, ci a le înțelege, pornind de la propriile experiențe. Dicționarul de Psihologie Larousse (1998) definește empatia ca *rezonanță, comunicare afectivă* cu semenii, perceperea și recunoașterea sentimentelor celorlalți fiind secretul relațiilor constructive cu cei din jur. Certitudinea este dată, și de importanța majoră a empatiei în comunicarea interpersonală, mai precis a *ascultării empatică*. Respectiv, o problemă a comunicării interpersonale în mediul educațional o constituie *capacitatea de a fi empatic*: pentru a comunica eficient trebuie să-l înțelegem pe interlocutor și de abia după aceea să avem pretenția de a fi înțeleși. Trebuie să ascultăm și, într-un final, să avem și minusculul drept de a fi ascultați, motiv pentru care educații au nevoie de înțelegere și, respectiv, trebuie să învețe a asculta, a înțelege pe ceilalți. *Empatia și ascultarea* interlocutorului reprezintă fundamente ale comunicării interpersonale, valori ale comunicării eficiente în mediul educațional postmodern. *Ascultarea empatică* presupune mult mai mult decât a înregistra, a reflecta sau, chiar, a înțelege cuvintele rostite. Remarcăm faptul că doar 10% din comunicarea interpersonală se realizează verbal, 30% – se realizează paraverbal și 60% reprezintă comunicarea nonverbală – limbajului corporal. Ascultarea empatică presupune percepția sentimentelor și semnificațiile acestora. După supraviețuirea fizică, nevoia cea mai imperioasă a ființei umane este supraviețuirea psihologică: a fi înțeles, a se putea afirma, a fi confirmat, a fi apreciat (Neacșu, I., 2000).

În această ordine de idei, *comunicarea interpersonală* va atinge apogeul eficienței, atunci când persoana va asculta enunțul interlocutorului până la capăt, fără a replica, fără a inferioriza interlocutorul, fără a-l transforma într-un învins comunicațional. Să ne amintim ceea ce spunea Michel de Montaigne, unul din cei mai importanți filozofi ai Renașterii: „cuvântul este pe jumătate al celui care vorbește, pe jumătate al celui care ascultă”. Prin urmare, succesul unei comunicări depinde în egală măsură de calitățile de exprimare ale vorbitorului și de capacitatea receptorului de a asculta activ. Ascultarea activă îmbunătățește relațiile sociale, scade frecvența de apariție a conflictelor interpersonale, îmbunătățește cooperarea, favorizează creșterea performanțelor, crește abilitatea de a negocia și de a convinge, permite o înțelegere mai clară a întregului mesaj și a procesului de comunicare. Simpla trecere în revistă a etapelor procesului de ascultare, permite evidențierea rolului care îi revine în orice situație de

comunicare: a auzi; a înțelege; a traduce în sensuri; a atribui semnificații; a evalua (Kory, F., 2013, p. 49). Kory Floyd definește ascultarea drept procesul activ de a deduce semnificația mesajului rostit de o persoană. Este important de remarcat două detalii ale acestei definiții. În primul rând că, ascultarea este un proces activ, acesta înseamnă că nu este automat; trebuie mai degrabă, să încercăm să ascultăm pe cineva. În al doilea rând, ascultarea nu înseamnă doar auzirea sau receptarea mesajului ci și deducerea unei semnificații din ceea ce auzim. Pornind de la distincția între „a asculta” și „a auzi” putem deduce două forme ale ascultării: (1) ascultarea pasivă – receptarea mesajelor, asociată cu absența răspunsurilor și a întrebărilor din partea interlocutorului și (2) ascultarea activă – mod de a reacționa prin care partenerul este stimulat să continue să vorbească și care vă permite totodată să aveți certitudinea că înțelegeți ceea ce vi se comunică (*Ibidem*, pag. 52).

În mare măsură, criza actuală a educației este o criză de comunicare. Omul fiind o ființă comunicantă și relațională, nu poate trăi în afara comunicării, ce reprezintă sensul, suportul și rațiunea existenței. Prin experiență și prin exercițiu, omul dobândește competența de comunicare. Nevoia de informații și nevoia de comunicare creează fundamentul motivațional al existenței (Macavei, E., 2001, p.113). De satisfacerea acestor trebuințe, dar și a altora, depinde supraviețuirea, dezvoltarea, adaptarea și integrarea socială, învățarea și asumarea diferitor roluri sociale. Susținând ideile lansate de Macavei E. (2001), putem afirma faptul că: de calitatea comunicării interpersonale în mediul educațional, depinde eficiența procesului de formare și dezvoltare a personalității. Procesul de educație include în sine, relația educator -educat, relație ce se bazează pe comunicare – o formă de interacțiune – ce implică o anumită reciprocitate. Eficiența comunicării dintre profesor și elev depinde de capacitatea empatică a ambelor părți implicate în proces. *Empatia și compasiunea* pedagogului, înainte de toate, au efecte pozitive asupra elevului (Chabot, D., Chabot, M., 2005, p. 9); *empatia și compasiunea* reprezentând valori ale culturii emoționale. Rolul empatiei în comunicarea interpersonală este la fel de semnificativ ca și al factorilor intelectuali, cunoașterea interpersonală având la bază, comunicarea empatică. *Empatia* este capacitatea ce se clădește pe baza conștientizării de sine emoționale, este fundamentul „capacității de înțelegere a celorlalți”, cu cât suntem mai deschiși față de propriile emoții, cu atât suntem mai capabili să interpretăm sentimentele altora (Goleman, D., 2008, p. 61).

Jacques Salomé (2002) lansează ideea (pe care o susținem) de a transforma *comunicarea* într-o disciplină de sine stătătoare predată în școli, care va responsabiliza individul în vederea creării unor relații sănătoase, printr-o comunicare activă și conștientă. *Scopul demersurilor pedagogice și educative*, în opinia psihologului, *nu este acela de a da sfaturi, ci de a stimula reflecția personală și maturizarea, de a declanșa trezirea conștiinței și luarea de poziție față de sine și față de ceilalți, punctul de plecare fiind exprimarea personală* (Salomé, J., pag.12).

Concluzii

În mediul educațional postmodern care acordă importanță meritocrației, promovării și aprecierii înaltelor performanțe, creației și deontologiei, *comunicarea interpersonală eficientă*, inițiată și menținută de educator, trebuie să aibă ca scop prioritar formarea personalității cu *spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare*, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și *independență de opinie și acțiune*, fiind *deschisă* pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.

În această ordine de idei, se reliefează ***coordonatele definitorii ale comunicării interpersonale în mediul educațional postmodern:***

- a) *Automonitorizarea emoțiilor* – conștientizarea modului în care comportamentul educatorului îl influențează pe educat;
- b) *Adaptabilitatea* – capacitatea educatorului de a-și adapta comportamentul cerințelor situațiilor educaționale concrete;
- c) *Empatia* – aptitudinea educatorului de a identifica și simți/înțelege ceea ce simte educatul;

- d) *Complexitatea cognitivă* – capacitatea de a interpreta o anumită situație din mai multe perspective;
- e) *Etica* – reguli pentru a judeca dacă ceva este corect sau incorect din punct de vedere moral.

Bibliografie

1. Cerghit, I., *Modele de instruire alternative și complementare*, Aramis, 2002.
2. Cristea, S., *Modernismul/postmodernitatea în educație*, În: Didactica Pro..., Nr.1(5), 2001.
3. Chabot, D., Chabot, M., *Pédagogie émotionnelle, ressentir pour apprendre*. Trafford Publishing, 2005.
4. *Dicționar de psihologie Larousse*. Univers Enciclopedic, 1998.
5. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, Curtea Veche, 2008.
6. Kory, F., *Comunicarea interpersonală*, Polirom, 2013.
7. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*. Aramis, 2001.
8. Marcus, S., *Empatia și relația profesor – elev*, Ed. Academiei R.S.R., 1987.
9. Marcus S. *Charismă și personalitate*, S. Ș. T., 2000.
10. Negret-Dobridor, I., Pânișoara, I.-O. *Știința învățării*, Polirom, 2005.
11. Neacșu, I., *Corelări psihoeducaționale ale emoționalității și afectivității*, Capitol în: Psihologie educațională, Universitatea București, 2000.
12. Paun, E., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Polirom, 2002.
13. Salomé, J., *Curajul de a fi tu însuși. Artă de a comunica conștient*, Curtea Veche, 2002.
14. Țărnă, E., *Bazele comunicării*, Prut Internațional, 2017.

INFLUENȚA DIFERENȚELOR CULTURALE ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ ȘI ÎN PROCESUL DE CONSILIERE ȘCOLARĂ

THE INFLUENCE OF CULTURAL DIFFERENCES IN DIDACTIC COMMUNICATION AND THE SCHOOL COUNSELING PROCESS

Ecaterina Dana RUSU¹

Abstract

The communication process is defined in specialized literature as a particular form of exchange between two or more people or two or more groups.

Assessed from a psycho-pedagogical perspective, didactic communication is showcased as an interactive model, the teacher and student being both broadcaster and receiver, creating thus, an exchange of ideas, corrections, additions, and implicitly a relationship of trust. Psycho-pedagogical counseling in the school space is an intervention that requires a bespoke approach, tailored to the socio-cultural particularities of the students.

The counselor, has multiple roles: as a screenwriter, director and actor. The way he conveys information, inquiries, conducts himself, his involvement, enthusiasm, conviction, passion, reliability, attitude and posture are elements that ensure the success of the counseling process and later, the development of the students' social and civic competences. All these elements elaborate the recommended didactic communication approach in the psycho-pedagogical counseling process.

It is recognized that any kind of communication, whether didactic or not, is influenced by disturbing factors. The factor on which I will insist in this paper refers to *the cultural differences*, and more specifically, I will address the cultural aspects of the *Roma minority* that can explain the success or failure in the process of communication with Roma students. I will also try to motivate their refusal to benefit from educational services such as psycho-pedagogical counseling and I will enumerate the frequent mistakes in the communication / counseling process made by specialists amid, the lack of knowledge and familiarity of roma cultural specificity and their own prejudices.

Key words: *didactic communication, psycho-pedagogical counseling, socio-cultural particularities, communication failure, minority students.*

Procesul educației din perspectiva diversității trebuie să fie considerat o preocupare generală. Diversitatea trebuie tratată nu ca o povară, ci ca un privilegiu, ca o sursă de îmbogățire culturală a noastră, a tuturor. Ignorarea sau negarea diferențelor dintre elevi, dezvoltarea unor acțiuni ce creează segregare sau inegalitate sunt considerate ineficiente. În locul acestora, sunt sugerate practici bazate pe egalitate, se pledează pentru dezvoltarea unei școli, deschise, motivante, care să aducă în spațiul său respect, comunicare, "vizibilitate" culturilor minoritare.

Iată, o serie de întrebări deloc facile ce așteaptă răspunsuri educaționale adecvate:

- Care sunt căile concrete de tratare a diversității culturale în școli și în comunități?
- Cum trebuie să se comporte profesorii în fața unor clase multiculturale?
- Care este atitudinea cea mai profitabilă în fața acestor "diferiți", a unor elevi care aduc în spațiul școlii culturi, stiluri de învățare sau de comportament altfel decât cele ale majorității?

¹ Prof., Consilier școlar, CJRAE, Iași, Drd., Facultatea de Filosofie și Științe Social-Politice, Univ. "Al. I. Cuza" Iași. dana_iasi2001@yahoo.com

- Ce trebuie să cuprindă Curriculumul școlar pentru a răspunde adecvat tuturor elevilor? Dar manualele?
- Care este relația cadrelor didactice cu părinții și comunitățile etnice minoritare?
- Este școala cu adevărat interculturală, o realitate cotidiană sau una îndepărtată, poate chiar utopică?

Teoria etichetării argumentează că etichetele, în mod curent, emană de la un fel de autoritate. De exemplu, un profesor, un părinte sau o persoană importantă, care repetă și consolidează eticheta până când aceasta devine ferm asociată unui individ. Teoria mai afirmă că atunci când etichetele sunt atașate oamenilor, poate fi dificil pentru un individ să mai scape de ele; individul poate ajunge să le accepte, le interiorizează și crede că sunt adevărate. Etichetarea se practică și în educație. Există feluri variate în care profesorii își folosesc experiența pentru a eticheta și categoriza elevii. Atunci când un profesor ia o clasă nouă, el va tinde să împartă clasa în trei categorii:

- “elevi buni”, care sunt conform așteptărilor sale;
- „elevi care nu se remarcă nici prin conformitate, nici prin deviere”;
- “elevi problematici”, cu devianță comportamentală.

Cu siguranță, profesorii vor avea mai mult succes în îndeplinirea nobilei profesii de dascăl, încercând să utilizeze strategii de comunicare care să nu conducă la etichetări și stereotipii. Ideal ar fi să renunțe la afirmații, glume, expresii cu și despre romi/țigani, chiar și la cele nevinovate care uneori, sunt folosite pentru a fi pus în valoare simțul umorului. Este indicat a fi utilizat un limbaj responsabil, care se dovedește foarte eficient în promovarea unui dialog deschis cu elevii. Se vor evita criticile, insultele, acuzațiile și defăimarea. Astfel, șansele ca mesajul să fie ascultat și înțeles pot fi reale. Iată o serie de greșeli frecvente de abordare a procesului de comunicare/consiliere făcute de specialiști pe fondul necunoașterii specificului cultural și a prejudecăților proprii ale acestora.

Un elev aparținând etniei rome are tendința de a judeca unele afirmații (chiar nerăutăcioase) ale profesorilor, ca fiind ostile sau jignitoare.

Exemple de afirmații care deranjează	Cum ar putea fi evitate aceste nevinovate incidente?
“Țiganii de azi au trecut din căruțe direct în Mercedesuri!”	Ar fi bine să nu se facă astfel de afirmații, știind că marea majoritate a elevilor rome fac parte din categoria familiilor cu venituri limitate. Romii bogați care locuiesc în case cu turnulețe și care au mai mult ca sigur și mașini de lux reprezintă un procent infim din populația romă.
“Puradeii voștri nu se spală cu lunile!”	Dacă educatoarea, învățătoarea sau diriginta constată că într-adevăr un elev rom emană mirosuri neplăcute, ar trebui să poarte cu acesta și familia sa o discuție în particular, nu în fața celorlalți colegi. Încercați cu tact și blândețe în cadrul activităților extrașcolare realizate cu toată clasa să vă apropiați de copiii cu astfel de probleme făcându-și înțelege cât de necesară este igiena.
“Aveți grijă la buzunare în autobuze când apar <brunețeei>!”	Elevii trebuie învățați cum să-și protejeze buzunarele și geanta în autobuze de răufăcători, în general, fără a afirma că autorii unor astfel de acte antisociale sunt numai “brunețeei”.
“Un țigan s-a dus la ...” și continuă gluma.	Încercați să evitați glumele care ar putea jigni copiii rome din colectivul clasei. Acești copii ar trebui să savureze o glumă alături de colegii lor, și nu să se simtă vizati de mesajul acesteia. În acest fel veți evita și izolarea lor în cadrul colectivului.
“Nici nu știți voi elevii rome câte eforturi facem noi educatorii să vă instruim!”	Orice copil are dreptul de a primi instruire și educație necondiționat.

“Tu ești blondă cum de-ai intrat pe locuri rezervate romilor?”	Intrarea la școli postgimnaziale a elevilor romi pe locuri rezervate se realizează pe baza unei adeverințe eliberate de o organizație neguvernamentală sau politică romă legal constituită, iar cadrele didactice nu decid asupra apartenenței sau neapartenței copiilor la această etnie.
“Ce-i cu țigăneala asta în clasă?”	Se pot găsi eventual alte formule, ca de exemplu „ce-i cu dezordinea aceasta în clasă?” sau alte formulări care nu conțin cuvântul țigan sau rom.
“Cum îndrăznești să te joci cu ceilalți copii, nu vezi ce urât ești?”	Nimeni nu poate decide alegerea partenerilor de joacă și nici dacă un copil e urât sau nu.
“Te-am văzut duminică prin cimitir cerșind, nu ți-e rușine?”	Este bine să purtați o discuție cu părinții despre această problemă, dar în nici un caz nu se simte bine copilul în fața colegilor dacă este făcut cerșetor.
“Nu mai vorbești țigănește nici măcar în pauze!”	În discuțiile între doi sau mai mulți copii de romi este permisă vorbirea limbii materne pe care ei o studiază și la clasă în unele școli, drept garantat de Constituția României.
“Ce ți-ai pus eșarfa aceea roșie, numai țiganii poartă așa!”	Se pot găsi formule de corijare a comportamentului vestimentar ce țin de asortarea culorilor, nu de predilecția unei etnii spre anumite culori.
“Elev X nu știi formula apei? Până și țiganul Y o știe!”	Astfel de formulări produc resentimente în rândul colegilor de clasă.
“Așa-i că țiganii voștri se întrețin numai din furat?”	Întrebarea este lipsită de relevanță și nefolositoare pentru educația spiritului de colabora între oameni.
“Cum de cânti așa de fals căci voi țiganii sunteți talentați la muzică!”	Talentul într-un domeniu artistic nu ține de apartenența la o etnie sau alta.

“Doamna X știți ca băiatul dumneavoastră este prieten cu țigancă Y de la clasa a XI-a?”	Să-i sprijinim pe elevi să-și aleagă prietenii pe cu totul alte criterii. Câteodată maturii nu realizează câtă suferință produc astfel de afirmații.
“Învățătoarea sau profesorul imită accentul rromilor când vorbesc în limba română!”	Folosiiți-vă talentul psihopedagogic și corectați cu multă eleganță și tact accentul elevilor rromi.
“Fetele de romi care s-au maritat nu au voie să mai vină la școală! (referire la învățământul gimnazial)”	Fetele de romi căldărari deși se mărită la vârste cuprinse între 12 ani și 14 ani trebuie sprijinite să-și continue studiile.
“Tatăl unei eleve rome mi-a vorbit foarte urât din cauză că am urechiat-o un pic pe fetița lui!”	Omul de la catedră este obligat prin statutul său să educe elevii împotriva violenței. Nu avem voie să stresăm elevii nici fizic nici verbal. Părintele respectiv putea fi abordat cu mai multă diplomatie. Este de dorit ca omul de la catedră să fie în stare să aplaneze conflicte de acest gen (nu scade prestigiul cadrului didactic dacă își cere scuze și promite că astfel de incidente nu se vor mai întâmpla cu elevii săi).

Studiul limbii materne devine uneori, subiect de controversă și poate conduce la stigmatizare. Nu puține sunt cazurile când aceasta este declanșată chiar de către cadrele didactice.

Exemple de exprimări injuste ale cadrelor didactice	Care este procedura corectă
“De ce mai învățați voi limba maternă romani căci o știți din familie?”	Studiul limbii materne în școală asigură corectitudinea învățării gramaticii și a lexicului. Fiecare vorbitor nativ al limbii materne romani aparține unui dialect (cele 4 dialecte sunt: ursăresc; căldărăresc; spoitoresc; carpatin) și de aceea prin studiul în școală se asigură învățarea limbii literare cu respectarea valențelor fiecărui dialect (și alte limbi materne se știu din familie și totuși se studiază în școală, este dreptul fiecărui om să-și cunoască corect limba maternă). Limba romani este o limbă indo-europeană din familia limbilor sanscrite, lingviștii o consideră cea mai fidelă din această arie.
“Așa-i că nu vrei să studiezi limba romani?”	Solicitați acordul părinților fără a încerca să sugerați refuzul prin alcătuirea întrebării. Este un drept garantat prin constituția României.
“Să știți că o să aveți multe probleme dacă vrei să învățați limba romani!”	Nu există nici un impediment pentru elevii care și-au declinat dorința de a studia limba romani.
“Orele de limba romani sunt opționale!”	Opțională este doar dorința părinților și a elevilor de a se studia în școală limba maternă. Dacă există un număr minim de 7 elevi care doresc să studieze, atunci conducerii școlii îi revine obligația de a asigura toate condițiile pentru introducerea unui număr de 3-4 ore/săptămână de limba și literatura romă și de câte o oră/săptămână a istoriei romilor (curriculum adițional).

Aceste exemple sunt elocvente pentru a explica ”comportamentele” și ”refuzul” elevilor romi de a beneficia de servicii educaționale precum consilierea psihopedagogică.

Categorizarea elevilor determină interacțiunea viitoare dintre profesori și elevi (“categoria de elev” este folosită ca punct de referință pentru interpretarea comportamentului unui elev). Eticheta este preluată de ceilalți (profesori și colegi de clasă) și contribuie la structurarea „eu-lui oglindit” (oglanda este comportamentul celorlalți față de persoana în cauză) iar așteptările determină rezultatele (efectul Pygmalion), (efectul Halo).

„Consilierea psihopedagogică în școală, trebuie să fie “unitatea a trei secvențe operaționale: diagnostic-constatativă, formativ-profilactică și terapeutică recuperatorie” (Golu, P.,1993). Consilierea reprezintă un proces de acordare a asistenței psihopedagogice elevilor și celorlalte persoane implicate în procesul educațional. Ch. Patterson susține că acest proces dezvoltă o relație interpersonală între consilier și unul sau mai mulți clienți (elevi, părinți, profesori), folosind metode psihologice, derivate dintr-o cunoaștere sistematică a personalității umane. Același autor menționează că scopul consilierii psihopedagogice este de a îmbunătăți sănătatea mintală a consiliaților și astfel, de a provoca o schimbare voluntară în atitudinile și comportamentul clientului. Consilierea este și un proces de învățare menit să orienteze clientul spre acțiune (Egan, 1990). În timpul consilierii elevul, profesorul sau părintele își acceptă și își recunoaște problemele și încearcă să găsească soluții și să creeze strategii proprii de rezolvare a problemelor. Din perspectivă constructivistă, consilierea se bazează pe ipoteza conform căreia nu există o singură realitate atotcuprinzătoare. Fiecare persoană este expertă în propria viață, își construiește existența în conexiune cu mediul înconjurător. Astfel, problemele consiliaților pot fi rezolvate prin descoperirea și valorificarea resurselor interne și satisfacerea nevoilor clientului. Consilierea psihopedagogică nu se identifică cu cea educațională. Prima, este realizată de către consilierul școlar în cabinetul de asistență psihopedagogică, iar cea de a doua, se desfășoară în cadrul orelor de consiliere și orientare de către dirigintele clasei.

Consilierea pornește de la premisa că elevul trebuie ajutat să-și păstreze sau, după caz, să-și obțină starea de bine, confortul psihic în mediul social în care trăiește. Consilierul școlar îl ajută pe copil să-și înțeleagă condiția; să-și identifice problemele personale (bucuriile și tristețile, succesele și dezamăgirile, iubirea și ura etc.); să-și găsească în sine resursele prin care să depășească unele stări negative ca: exagerarea, angoasa, depresia, credința că este persecutat și marginalizat etc. Să îl instrumenteze cu mijloacele specifice de ieșire din situații aparent fără ieșire; să-i dezvolte capacități de

comunicare și relaționare cu colegii, familia și cadrele didactice; să-l învețe să fie empatic și tolerant, să-și accepte persoana proprie; să fie el însuși; să facă față stresului; să-și gestioneze timpul eficient; să-l ajute să prevină subrealizarea școlară sau eșecul; Pe scurt să-i creeze premise pentru ca singur să-și instaleze starea de bine.

Organizația Mondială a Sănătății descrie următoarele componente ale stării de bine care sunt tot atâtea ținte de urmărit de către consilier în relația sa cu clientul.

- ✓ **ACCEPTAREA DE SINE** privită ca atitudine pozitivă față de persoana proprie acceptarea calităților și defectelor personale, percepția pozitivă a experiențelor trecute și a viitorului. Această componentă se fundamentează pe imaginea de sine corectă și pe o stimă de sine ridicată. Stima de sine scăzută este adesea cauza reală a disconfortului care determină reacții și comportamente mai puțin dezirabile la copilul de etnie romă.
- ✓ **RELAȚIILE POZITIVE CU CEILALȚI** de tipul încrederii în oameni, sociabilității, nevoii de a primi afecțiune, dar și de a oferi iubire, atitudinii empatice, deschise și calde față de ceilalți.
- ✓ **AUTONOMIE:** hotărâre, independență, rezistență la presiunile de grup și în egală măsură puterea de a se evalua pe sine după standarde personale și sociale, preocupat de experiențele și evaluările celorlalți, capabil să se descurce singur.
- ✓ **CONTROLUL:** sentimentul de competență și evaluare personală, control asupra sarcinilor, crearea oportunității de a valoriza nevoile și resursele personale, capacitatea de a face opțiuni conforme cu valorile proprii. Controlul se formează prin conștientizarea faptului că orice individ are, atât calități cât și defecte, pe cunoașterea și autocunoașterea persoanei ca ansamblu de valori, aptitudini și oportunități de folosire a acestora.
- ✓ **SENS ȘI SCOP ÎN VIAȚĂ:** copilul trebuie direcționat spre scopuri de durată medie și lungă conturate pe baza experienței pozitive a trecutului pe bucuria prezentului și relevanța viitorului. El se va orienta pe convingerea că merită să se implice, și va manifesta curiozitate față de ceea ce urmează să fie.
- ✓ **DEZVOLTARE PERSONALĂ:** deschidere spre experiențe noi, sentimentul de valorizare a potențialului propriu, capacitate de autorefecție, perceperea schimbărilor de sine pozitive, eficiență, flexibilitate, creativitate, nevoia de provocare dar și respingerea rutinei.

Mijloacele prin care consilierul îl ajută pe copil să-și găsească starea de confort sunt cele specifice activității acestuia. Comunicarea sinceră și deschisă, evaluarea personalității, dezbaterile problemelor, jocul de rol, deschiderea de perspective etc sunt armele consilierului în elaborarea unei strategii de suport pentru elevii consiliați. Iată de ce este necesar ca acest specialist să aibă competențe de comunicare în mediu inter/multicultural. Aceste competențe nu se dobândesc în sistemul de educație informal sau în cadrul formării inițiale ele pot fi aprofundate din perspectiva practică prin cercetare și cunoaștere. Comunitatea romă din Europa prezintă un nivel mai scăzut de școlarizare, o rată de analfabetism mai mare și un risc de abandon școlar mai ridicat, care are drept consecință pe termen lung un număr redus de romi incluși în forme de învățământ superior. Deși sistemul educațional al țărilor europene care au un procent semnificativ de populație romă nu este același, există totuși, similarități. Printre acestea, este important de evidențiat existența a trei cicluri școlare: preșcolar, primar și secundar. În plus, principalele principii și politici educaționale reglementează aspecte comune care țin de gratuitatea educației publice, egalitatea cetățenilor în ceea ce privește educația. Nu de puține ori acestea reprezintă deziderate, realitatea fiind alta mascată prin diferite instrumente care țin de autonomie sau strategie locală. M. Ahuja (2000) sugerează că promovarea și facilitarea dezvoltării profesionale care va pregăti școlile pentru a primi populații diverse se poate dovedi cea mai mare provocare adresată participării depline. Multe atitudini și practici actuale se bazează pe credințe culturale adânc înrădăcinate ce determină o înțelegere limitată a nevoilor elevilor marginalizați și o puternică rezistență la schimbare. Școlile nu își propun în mod intenționat să ridice bariere în calea învățării. Există, totuși, elemente care descurajează elevii, care rezultă din atitudinile cadrelor didactice, din sistemul însuși, din politicile și procedurile școlii și din abordările tradiționale ale managementului clasei de elevi.

Factorii de excludere socio-economică care afectează familia, sunt: sărăcia și sărăcia extremă, șomajul ori sub-angajarea, migrația internă și externă, lipsa documentelor de identitate și regulamentele care îngreunează accesul la școală, localizarea geografică care influențează posibilitatea accesării serviciilor educaționale prestate în diferite centre specializate. Există anumite atitudini ale comunității romă care afectează de multe ori, participarea școlară a elevilor, inclusiv încrederea acestora în serviciile educaționale. Pe termen lung, acestea se transpun sub forma refuzului a fi incluși în programe de suport

și asistență psihopedagogică. Cele mai des întâlnite sunt prejudecățile; unii romi văd școala ca pe un "teritoriu străin" care nu le este familiar. Există o lipsă de motivație a elevilor, deoarece modelele de reușită prin educație în cadrul familiilor rome sunt puține. Ca instituție, școlile sunt concepute și axate în principal, pe un model de relaționare cu un grup omogen de elevi. Diversitatea este deseori, văzută ca un obstacol asociat cu nevoia de a compensa dificultățile, mai mult decât o trăsătură care poate aduce plus valoare. Conform celor mai multe studii sociologice, psihologice și pedagogice, familia este una dintre instituțiile cheie ale procesului de socializare a persoanelor și o instituție esențială pentru romi. Pare a fi instituția prioritară care trebuie instruită și formată, astfel încât, să își poată îndeplini rolul de creștere a copiilor, a-i educa și a-i motiva. Familiile, precum și grupurile de egali, sunt vitale în sprijinirea și motivarea copiilor în educație, de aceea, în elaborarea intervenției educaționale, părinții și familia trebuie implicați inclusiv ca resurse educaționale. Stabilirea obiectivelor sau a scopurilor este o etapă importantă în procesul de consiliere. Etosul unei școli este expresia culturii sale în termeni practici. Cultura unei școli poate fi definită în raport cu atitudinile și credințele sale, în timp ce etosul poate fi observat prin modul în care aceste atitudini și valori afectează interacțiunea de zi cu zi a diverselor persoane, precum și relațiile lor cu școala văzută ca organizație. Etosul școlii poate fi observat prin intermediul atitudinii față de elevi și părinți și al mediului care-i întâmpină pe elevi și pe părinții acestora. O școală incluzivă are un etos primitor, semn al mediului în care elevii sunt apreciați, în care ei au o părere bună despre ei înșiși și în care se vor putea dezvolta. McLeod (2003) identifică următorii factori cruciali pentru crearea unui etos incluziv:

- ◆ Înțelegerea conceptului de incluziune și aprecierea diversității. Declarația de la Salamanca (1994) subliniază că practica incluzivă se dezvoltă cel mai bine acolo unde există o înțelegere comună a conceptului. Booth (2002), McLeod (2003) și alții susțin că, pentru o înțelegere adecvată a conceptului, trebuie să se recunoască faptul că incluziunea înseamnă punerea în valoare a tuturor aspectelor diversității elevilor, a familiilor și a comunităților lor. Nu este vorba despre un sinonim al conceptului de integrare, nici de o practică destinată exclusiv elevilor care au nevoie de ajutor suplimentar, ci despre o practică destinată, în același timp, tuturor membrilor comunității.

- ◆ Promovarea unei schimbări de atitudine este necesară în relația cu elevii minoritari tributari unor valori culturale tradiționale care de multe ori vin în contradicție cu valorile promovate în școlile etnocentriste. Atitudinile, valorile și experiențele profesorilor, ale părinților și elevilor sunt foarte variate, atât în interiorul comunității, cât și de la o comunitate la alta, iar multe credințe și practici sunt cu totul opuse etosului și culturii de tip integraționist. Una dintre cele mai importante provocări și, prin urmare, una dintre sarcinile esențiale pentru crearea unei școli incluzive, este analizarea și reevaluarea propriilor atitudini, credințe și experiențe, precum și ajutorul acordat celorlalți, pentru ca aceștia să facă, la rândul lor, același lucru. Booth (2002), McLeod (2003) și alții afirmă că primul pas în crearea unei școli incluzive este elaborarea și punerea anticipată în practică a unor procese care promovează schimbarea de atitudine a tuturor membrilor unei comunități.

- ◆ McLeod subliniază că „practica incluzivă avansează cel mai bine acolo unde, între profesori, între tineri și în rândul comunității, în sens larg, este bine dezvoltat simțul apartenenței reciproce. În astfel de școli, elevii sunt încurajați să pledeze atât cauzele altora, cât și propriile lor cauze, iar riscul apariției unor confruntări este diminuat prin folosirea unei abordări bazate pe mediere la toate nivelurile. De asemenea, astfel de școli acționează împreună cu comunitățile din care fac parte și își împart resursele pentru a facilita învățarea și dezvoltarea”.

SEED13 (2003) identifică următoarele trăsături care arată că o școală în care se dezvoltă un etos incluziv se află pe drumul cel bun: etosul școlii reflectă în mod coerent un set de valori afirmate clar; elevii, părinții, cadrele didactice și vizitatorii se simt întotdeauna apreciați; se observă cu claritate că elevii sunt considerați și tratați de cadrele didactice ca individualități; elevii sunt mândri de școala lor; relațiile profesori-elevi și elevi-elevi sunt bune; în orice aspect al vieții școlare, se așteaptă atingerea unor standarde înalte, pe principiul că nimeni nu se mulțumește cu puțin; există o abordare activă și pozitivă a managementului comportamental și disciplinar, bazată pe încurajarea conștiinței de sine, a respectului și a cooperării, scopul acestei abordări fiind îmbunătățirea mediului de învățare; există un echilibru între drepturile elevilor și responsabilitățile acestora față de comunitatea școlară; există un grad adecvat de responsabilitate în cadrul școlii, atât în ceea ce privește propria lor educație, cât și în ceea ce privește ajutorul acordat altora, acolo unde este cazul; școala este preocupată să asigure tratament și oportunități egale și să pună în lumină contribuția adusă la viața școlii de către diversitatea lingvistică, credințele religioase, etniile, culturile și cerințele educaționale speciale; pentru a-și dezvolta respectul

de sine, toți elevii au șansa de a reuși și își conștientizează realizările; persoanele și grupurile cu cerințe speciale participă din plin la activitățile sociale și curriculare.

Bibliografie

Baban, A., 2009, *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Editura Asociația de Științe Cognitive din România.

Egan, G., 1990, *The skilled helper: A systematic approach to effective helping*, editura Brooks/Cole Pub. Co.

”Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale adoptate de Conferința Mondială asupra educației speciale: Acces și calitate”. 1994 *

Booth, T. 2003, *Inclusion and Exclusion in the city: concepts and contexts*, in P. Potts (ed.), *Inclusion in the City: Selection, Schooling, and Community*, Routledge & Falmer, citând din Brahm Norwich, *Inclusion trends in England: 1997-2001*, Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE), Bristol (UK), 2002.

Webografie:

<https://biblioteca.regielive.ro/cursuri/psihopedagogie/consiliere-47721.html>, 08.05.2018, ora 20:27.

<https://sutliana.wordpress.com/pagina-cadrelor-didactice/invatamant-primar/experimentul-la-clasa-ochi-albastri-ochi-caprui/>, 08.05.2018, ora 22:59

<https://iteach.ro/experiencedidactice/combaterrea-discriminarii-implicatii-pentru-profesori>, 09.05.2018, ora 0:00

PRAXIOLOGIA INOVAȚIONALĂ: SUGESTII DE IMPLEMENTARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC

ARTISTIC PEDAGOGY CONCEIVED AS SCIENCE AND HUMANISTIC PRACTICE

Tatiana BULARGA¹

Abstract

Moldova is an area with a rich cultural, artistic, musical potential, with an impressive number of extremely talented children, with artistic predispositions above the medium level and with a great creative potential. Today's social economic conditions do not allow these children to manifest themselves completely, to capitalize on their capacities and to realize themselves according to their individual skills. They are, in most cases, lost in the general mass, thereby leading to the impoverishment of the cultural, artistic and spiritual life of society.

The provisions / regulatory positions aim at determining / elaborating the conceptual dimensions of the complementary framework of education, the elaboration of efficient logistic support standards for special promoters of musical-artistic education in accordance with the needs of the category designated by the pupils, related to the educational process, with the current trends of curricular development on a worldwide and national level, and also with the use of the results of the previous project.

Key words: *artistic education, gifted children, proactive behavior, success of personality, innovative and artistic praxiology.*

JEL: I250 Education and Economic Development.

Cadrul complementar de educație/instruire este definit drept unul destinat elevilor de vârstă școlară și în unele cazuri, de prezența la copii a capacităților excepționale – și copiilor de vârstă preșcolară. De aceea, procesul educațional organizat în instituțiile respective de învățământ trebuie să varieze în dependență de particularitățile specifice perioadelor de vârstă: preșcolară, școlară timpurie, preadolescentă.

Raportarea procesului educațional la particularitățile vârstelor desemnate rezidă în:

- crearea unei atmosfere comunicative interpersonale (profesor – elev, elev – elev) adecvate și favorabile în acest sens;
- proiectarea și organizarea acțiunilor educaționale în dependență de necesitățile vârstei concrete și particularitățile psihologice și individuale. Ce va asigura atingerea performanțelor de către elevi;
- informarea tuturor cadrelor didactice implicate în procesul educațional despre specificul influențelor pedagogice în legătură cu fiecare vârstă din cele desemnate.

Necesitatea elaborării unui curriculum pentru educația elevilor în cadrul învățământului muzical complementar este determinată de:

- schimbările și progresele parvenite la nivel mondial în domeniul proiectării procesului educațional în toate sferele (învățământul de cultură generală, liceal, special, complementar preuniversitar, universitar);
- redefinirea rolului educației muzicale complementare în realizarea potențialului individual artistic al copiilor;

¹ PhD, Associate Professor, "Alec Russo" Balti State University, Republic of Moldova.

- rezultatele recente ale cercetărilor în domeniul educației muzical-artistice ale copiilor, în problema valorificării potențialului individual.

Știința educației moderne situează în centrul actului didactic *subiectul* – persoana irepetabilă a fiecărui copil ca figură centrală a demersului educațional, și nu obiectul – materia de studiu ca centru al actului de predare-învățare. Ideea se înscrie în Filosofia științelor educației moderne. Accentul se fixează pe formarea/crearea/edificarea personalității copilului și nu pe învățarea/însușirea unei discipline de studiu, ca scop în sine.

Cu deosebită acuitate transpare această problemă educațională strategică în cazul *copiilor cu capacități deosebite* într-un domeniu sau altul, inclusiv în domeniul muzical-artistice. Or, tocmai în acest domeniu manifestarea predispozițiilor/înclinațiilor cu grad ridicat deasupra nivelului mediu se poate produce în mod deosebit de vădit, dacă sunt respectate condițiile necesare. Copiii dotați și supradotați au nevoie de o atenție specială în scopul valorificării adecvate a potențialului lor creator. În multe țări (SUA, Japonia, țări europene) există programe la nivel național de depistare, instruire și promovare socială și culturală a acestei categorii de copii.

Principiile – cheie ce stau la baza elaborării curriculumului au servit pozițiile Convenției privind drepturile copiilor, înaintate de ONU, dintre care putem evidenția dreptul fiecărui copil la o viață demnă și sănătoasă, iar educația efectuată la nivel instituțional constituie unul dintre elementele acesteia.

Pe temeiul dat se impune de a revizui conținuturile și formele educației muzicale a copiilor în învățământul artistic, care ar corespunde noilor dimensiuni ale reformei curriculare la nivel național și mondial.

Principiile didacticii generale care se află la baza elaborării curriculumului educației muzicale a copiilor în cadrul învățământului artistic

- principiul centrării procesului educațional pe copil;
- principiul învățării active;
- principiul educației integrate (transdisciplinaritatea experienței copiilor);
- principiul interacțiunii dintre participanții procesului educațional (personalitatea profesorului – individualitatea copilului).

Reieșind din aceea că activitatea educațională în cadrul învățământului muzical-artistice are trăsăturile sale specifice este oportună corelarea valorilor curriculumului educației muzicale a copiilor în cadrul învățământului artistic cu principiile specifice educației muzicale:

- principiul pasiunii;
- principiul intuiției;
- principiul corelației educației muzicale cu viața;
- principiul unității educației, instruirii și dezvoltării muzicale;
- principiul „de la practică la teorie”.

Principiile.

Activitatea muzical-artistice – concepută, în linii mari, ca domeniu educațional specific – orientată spre sporirea randamentului calității acțiunii cu același nume, ca și întreg sistemul educației artistice, pe lângă acele menționate, trebuie reglementată de cinci **principii praxiologice**, care stau la baza fortificării conceptului învățământului artistic național și nu numai.

Principiul educației personalității proactive, care este conceput ca instrument managerial de autoconducere și autoperfecționare, este realizat prin: proiectare, decizie, opțiune, inițiativă, independență, intraindependență.

În linii mari, *proactivitatea* constituie o calitate definitorie a omului, și are funcție reglatoare pentru toate acțiunile mentale (interne) și comportamentele (externe), aflate în continuă dinamică și dezvoltare. O asemenea calitate nu este o simplă reacție la stimulii interni sau externi, ci o *stare atitudinală*, manifestată prin asumarea de inițiative proprii, o calitate integră, formată și realizată de persoană în mod conștient.

Proactivitatea este rezultanta unui sistem de activități direcționate și promovate în baza *alegerii* operațiilor și a condițiilor favorabile, orientate spre eficientizarea procesului formativ prin schimbare interioară. Proactivitatea nu are neapărat *expresie externă*, ci, dimpotrivă, valoarea refăcătoare a actului realizat în baza acestei calități, stări psihice constă în stimularea unor *conduite interiorizate* (B.F. Skinner). Astfel, nici într-un caz nu putem cere celui care ascultă muzică să transforme în expresii externe tot ceea ce simte și ce cugetă în legătură cu creația muzicală audiată.

Rezultatele cercetării noastre sunt orientate emergent la eficientizarea factorilor externi ai procesului educațional și a factorilor ce țin de resursele umane, în special, la eficacitatea acțiunii muzical-artistice a elevului și la dinamica competenței profesionale a cadrului didactic. Cele două părți componente ale procesului educațional pot relaționa eficient datorită funcționării în sistem a principiului educației personalității proactive.

Principiul centrării valorice a acțiunii artistice (pe activitate/ acțiune, util/folositor, imagine artistică, creativitate), constituie baza atitudinal-conceptuală a elevului pentru achizițiile spiritual-artistice și realizările practice; presupune re-dimensionarea factorilor personali, atitudinali, comportamentali, responsabili de îmbogățirea universului intim, de cultivarea unei *pedagogii a sinelui*. Acest principiu prescrie stimularea libertății persoanei, *care, în esența ei, nu poate fi decât individuală* (G. Albu, 1998). Libertatea opțiunii trebuie să depășească *acțiunea în sine*, elevul trebuind să avanseze la *ocazia de a acționa* (I. Berlin, 1991). Psihologia atestă că anume prin proprietatea persoanei de a se *propaga din interior spre exterior* sunt relevate scopurile, pentru atingerea cărora actorul procesului depune toate eforturile în activitatea sa, adică pentru care el prescrie tendințele interioare menite să cucerească culmile diversității valorice în domeniile de înaltă spiritualitate și creativitate. În contextul proceselor macrosistemice, *orientarea personalistă* ar putea fi calificată drept paradigmă *câștig – câștig* (S. Covey), care reflectă anume profitul obținut de elev/student de la societate și care indică ceea ce el însuși oferă altora. Asemenea paradigmă de *orientare* a elevului/studentului constituie un model ideal al educației. În realitate însă, sunt frecvente cazurile contrare celui descris anterior, și anume, când persoana caută să obțină cât mai mult profit de la instituțiile sociale și, în același timp, să consume cât se poate de puține resurse proprii, care, în cele din urmă, se alege cu paradigma *câștig – eșec*.

Principiul introdeschiderii artistice reclamă stabilirea unei corelații eficiente a mediilor *individual* și *artistic* prin receptarea/ comprehensiunea/interpretarea deliberată de către adolescenți a mesajului artistic și a esenței estetice a operei de artă, precum și prin proiectarea hărților personale. Introdeschiderea persoanei spre conținuturile artistice este certificată de comportamentul său profund specific, exprimat de noțiunea „*atitudine intențională a acțiunii*”. Acest principiu vine să sporească eficiența procesului de cunoaștere teoretică și practică a artei pe temeiul că cele două părți constitutive ale principiului focalizează potențialul și energiile elevului atât prin interiorizarea, cât și prin exteriorizarea materiilor artistice. Puterea principiului nominalizat crește proporțional cu creșterea intensității conexionale, iar aceasta face să amplifice procesele *introdeschiderii artistice a elevului*, care mărturisesc despre nivelul performanței sale specifice. Principiul *introdeschiderii* afectează în sens pozitiv nu numai agenții educației (profesor/elev), ci și dimensiunea de deschidere a curriculei la disciplinele de artă.

Între *performanță, gândire și eficiență* (ceea ce produce efectul așteptat, adică ceea ce face să fie atins scopul scontat) există o relație reciprocă în care gândirea artistică are un rol mijlocitor, de conciliere. Din perspectiva constituirii gândirii ca factor favorizant în structura relațională menționată anterior, de rând cu identificarea multiplelor tipuri de gândire, ne referim, preponderent, la *gândirea eficientă* și *gândirea ineficientă* (M. Zlate). Limbajul artistic influențează gândirea, îi dă acesteia mișcare, energie, care, drept urmare, stimulează alte organe periferice, inclusiv, sistemele *vocal, vizual, tactil și auditiv*.

Am stabilit că între limbajul vorbirii și limbajele artistice există tangențe, relaționări cu semnificație reciproc avantajoasă. De exemplu, limbajul vorbirii are pentru limbajul muzical cu totul alte semnificații decât cele de interferență simplă: *frază, rimă, accent, intensitate, conținut artistic, imagine, motiv* etc. În procesul audiției muzicale elevul „vorbește în sine”, „vorbește cu universul său intim, cu sufletul”, asemenea procese de mișcare au loc și în sistemul vocal intern. Persoana implicată în procesele artistice (audiție, interpretare, dansare, pictură) parcurge calea de la „filozofia muzicală” la „filozofia logicii”, proces care îi determină, în mare parte, *dinamica eficienței personale*. *Eficiența acțiunii* câmpului imagistic crește în funcție de capacitatea/abilitatea elevului de a da curs liber imaginației prin intermediul „cuvintelor tacite”. Observările noastre mărturisesc despre faptul că orice intervenție, amestec, implicație externă în procesul de percepere muzicală, în special, intervențiile verbale parvenite din exterior, declanșează două situații: prima, de complinire a blocului experiențial verbal-artistic, a doua – de inhibare și distanțare de la „traseul verbal” al individului. Expunerile altora despre evenimentele muzicale audiate provoacă pentru persoana-receptor un nonconformism al limbajului propriu, *tacit* cu cel al majorității, al altora. Frica de a fi neînțeles, incompatibil, adesea îl face

pe elev să accepte limbaje străine, fapt care influențează distructiv asupra a ceea ce numim *unicitate, spațiu / mediu personal / personalist*.

Principiul creației și creativității este condiția edificatoare a făuririi frumosului și binelui și autocreării sinelui elevului; a elaborării idealului personal; „cuceririi” propriului univers intim.

Creația și creativitatea artistică urmează a fi direcționată astfel încât cuvântul/intonația și tot ce este legat de acești factori comunicativi, să aibă un scop permanent de a-și schimba paradigma cu tendința de avansare de la *noțiune-sens* la *trăire artistică*. Atenția și efortul elevului/studentului trebuie să fie orientate permanent spre particularitățile individuale, constituate ale obiectului de artă (pictură, muzică, coregrafie) cu complementarul *artistic*, deoarece anume ultimul constituie ceea ce obișnuim să numim prin noțiunile: *tipic, caracteristic, original*.

Principiul succesului artistic prescrie cauzei și rezultatelor învățământului/educației un caracter general și universal.

Angajarea în procesul educațional a *situațiilor de succes*, concepute și instrumentate prin prisma metodologică a principiilor expuse anterior, ar putea contribui, în modul cel mai direct, la rezultativitatea progresivă și eficientă a acțiunii adolescentului, numai în cazul și cu condiția că *succesul* va fi supus examinării atât ca *condiție*, cât și ca *finalitate* a educației artistice, fapt care implică aspectul *finalității*, aceasta din urmă susținută fiind de expectanțe, scopuri, proiecte – toate obligându-ne să realizăm planurile trasate conștient și inteligent.

Principiile praxiologice deopotrivă cu legile existenței și activării, după noi, nu sunt niște postulate amorfe, neschimbătoare, ci imagini inerente ale evenimentelor/ faptelor/ lucrurilor schimbătoare, continuu disponibile pentru reformare, refacere. Piatra de încercare în abordarea principiilor nominalizate constă în faptul că eficacitatea funcționării fiecărui principiu este examinată de pe pozițiile conexiunii pozițiilor/ demersurilor teoretice cu efectele sale practice.

Scopul general al cadrului de învățământ artistic. *Educația artistică a elevilor de vârstă școlară și în unele cazuri preșcolară urmărește scopul valorificării potențialului muzical-artistic al fiecărui copil/elev, dezvoltarea individualizată a capacităților respective, formarea la copii/elevi a culturii muzicale necesare persoanelor inițiate în domeniul muzical-artistic.*

Valorificarea potențialului individual muzical-artistic al elevilor presupune identificarea adecvată a capacităților elevilor și dezvoltarea lor ulterioară eficientă.

Pentru a descifra noțiunea de cultură muzicală vom apela la structura acesteia propusă de autorii curriculumului școlar la Educația muzicală (E.Coroii, A.Borș, S. Croitoru, I.Gagim):

- interesul și dragostea pentru arta muzicală;
- deprinderile de percepție muzicală, de ascultare și auzire de simțire și trăire a muzicii;
- deprinderile muzicale practice, de interpretare vocală și instrumentală a muzicii;
- volumul anumit de cunoștințe;
- creativitatea muzicală;
- gustul muzical elevat;
- reflecția despre muzică, aprecierea muzicii din punct de vedere valoric.

Finalitățile educației artistice a copiilor:

- formarea și susținerea la fiecare copil a imaginii bune de sine;
- identificarea adecvată a capacităților fiecărui copil, sferei/domeniului de manifestare a acestora (interpretarea instrumentală, interpretarea vocală, forme de creație muzicală);
- identificarea înclinațiilor elevilor (preferințelor elevilor pentru acel sau alt tip de activitate muzicală);
- crearea atmosferei comunicative favorabile pentru manifestarea oportună și degajată a copiilor;
- stimularea capacităților creative a elevilor;
- sprijinirea elevilor în atingerea performanțelor;
- dezvoltarea abilității de a relaționa productiv cu colegi și profesori.

Totodată, este necesară specificarea finalităților specifice domeniului muzical-artistic, care se constituie dintr-un bloc de cunoștințe, capacități și atitudini, după cum urmează:

- cunoașterea mijloacelor de expresie muzicală – elemente constitutive ale imaginii muzical-artistice;

- cunoașterea sferelor principale de expresivitate muzicală (cântecul, dansul, marșul) și trăsăturilor lor specifice;
- cunoașterea conținutului noțiunilor de sintaxă și punctuație muzicală;
- cunoașterea formelor muzicale și a specificului acestora;
- cunoașterea bazelor armoniei;
- cunoașterea curentelor, stilurilor componistice;
- cunoașterea specificului muzicii naționale și universale;
- dezvoltarea capacităților de percepere adecvată și profundă a muzicii;
- dezvoltarea capacităților de interpretare expresivă și performantă instrumentală și/sau vocală a muzicii;
- dezvoltarea generală a complexului dotării muzicale;
- dezvoltarea interesului stabil pentru domeniul muzical-artistic și în special pentru tipul anumit de activitate, adecvat dotării fiecărui copil;
- cultivarea gustului artistic elevat;
- dezvoltarea competenței de apreciere valorică a creațiilor muzicale;
- cultivarea sensibilității artistice și estetice.

Specificul strategiilor de predare – învățare

Învățământul artistic operează cu un sistem de forme și strategii tradiționale centrate pe necesitatea dezvoltării aprofundate a potențialului muzical al copiilor.

Opțiunea profesorilor în legătură cu instruirea/dezvoltarea/educarea copiilor în instituțiile de învățământ muzical complementar trebuie să se sprijine pe principiile trasate anterior și urmărind atingerea obiectivelor scontate de prezentul document.

Specificul activității cadrelor didactice în învățământ artistic

Activitatea specialistului în problema vizată ține de instruirea/ educarea elevilor dotați/supradotați muzical în cadrul învățământului special muzical-artistic (școli de muzică/arte pentru copii). Specificul activității profesorului elevilor dotați și supradotați constă în necesitatea depistării, sprijinirii și stimulării elevilor înzestrați cu capacități superioare, în grupurile omogene, eterogene și în formele individuale de lucru.

Deseori, în contextul vizat apare întrebarea: care trebuie să fie gradul dotării a însuși profesorului de instrument muzical, de cor, de canto, de discipline teoretice, implicat în instruirea/educarea elevilor înzestrați cu un potențial aptitudinal ridicat? În legătură cu acest aspect optăm pentru poziția conform căreia un educator bun nu trebuie să aibă, în mod obligatoriu, un grad ridicat al dotării muzicale/al talentului pentru muzică (acesta constituie doar o însușire dezirabilă), ci trebuie să știe să identifice, să valorifice, să dezvolte înzestrarea discipolilor săi, să dispună de calitățile comportamentale care vor facilita atingerea finalităților educaționale. De asemenea, e nevoie a preciza că finalitățile specifice, care vor urma, sunt generice pentru toate disciplinele promovate în cadrul instituțiilor de învățământ artistic.

Analiza studiilor de referință în literatura de specialitate ne-a permis să formulăm ***competențele și însușirile eficiente ale profesorului*** din învățământul artistic, după cum urmează:

Sub aspectul competențelor profesionale profesorul din învățământul artistic trebuie:

- să fie competent în domeniul artei muzicale, în acel compartiment pe care îl promovează;
- să fie facilitator al procesului instructiv-educativ; în acest context se impun următoarele funcții/competențe: a) crearea și menținerea în cadrul grupului de elevi a atmosferei comunicative pozitive; b) utilizarea flexibilă a timpului și programului de învățământ atât în cadrul orelor de curs, cât și în afara acestora, în dependență de necesitățile, interesele, aptitudinile speciale și particularitățile psihologice generale ale elevilor.);
- să identifice adecvat aptitudinile elevilor;
- să știe să colaboreze efectiv cu părinții elevilor;
- să fie capabil a diagnostica și a rezolva dificultățile de adaptare la procesul educațional al elevilor;
- să utilizeze creativ și individualizat activitățile muzicale și tehnologiile educaționale;
- să aibă abilități de proiectare a programelor individualizate de studiu, centrate pe necesitățile personale ale elevilor;

- să conștientizeze problemele speciale ale elevilor dotați muzical/talentați pentru muzică;
- să fie capabil să încurajeze elevii în dificultate și să acorde adecvat recompense pentru succes.

Din punctul de vedere al însușirilor personale profesorul ce activează în cadrul învățământului artistic trebuie:

- să se deosebească printr-o independență a gândirii;
- să fie empatic (intuiție și anticipare);
- să dispună de flexibilitate personală;
- să fie democratic, respectuos față de unicitatea fiecărui elev;
- să fie entuziast, să fie creativ, inovativ;
- să fie punctual, responsabil și perseverent față de activitatea sa;
- să exerseze un comportament atent, amabil, politicos, sociabil.

Atitudini dominante ale profesorului de arte:

- interese diversificate ce țin de domenii variate ale artei, culturii, științei;
- deschidere față de tendințe, idei noi;
- atitudine interesată față de performanțele elevilor;
- opțiunea pentru învățământul dezvoltativ-formativ;
- opțiunea pentru instruire/educație diferențiată;
- necesitate internă de cunoaștere și autoperfecționare continuă.

Parteneriatul educatorilor în procesul integrațional de dezvoltare muzicală a copiilor

Instituțiile de învățământ artistic (școlile de muzică/artes pentru copii) se ocupă de formarea orientată a copiilor în domeniul concret: interpretare instrumentală sau vocală. Este extrem de importantă pentru crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea elevilor stabilirea dintre educatorii inițiați în acest proces a relațiilor de parteneriat: cadrele didactice în instituțiile de învățământ artistic, părinții, cadrele didactice în instituțiile de învățământ de cultură generală). Toți educatorii trebuie să fie informați despre capacitățile (potențialul) copilului și să aibă o viziune unică asupra modului de dezvoltare a acestuia.

Bibliografie

1. Babii, V., (2005). *Eficiența educației muzical-artistice*. Chisinau: Elena.V.I.
2. Babii, V., Bularga, T., (2016). *Praxiologia inovativ-artistică*. Iasi: Artes.
3. Bularga, T., (2008). *Psihopedagogia interesului pentru muzică*. Chisinau: Elena.V.I.
4. Golu, M., (1993). *Dinamica personalității*. București: Ed. Geneze.
5. Joița, E., (1998). *Eficiența instruirii: Fundamente pentru o didactică praxiologică*. București: Ed. Didactică și Pedagogică.
6. Jigău, M., (1994). *Copiii supradotați*. București: S.A. Știință și Tehnică.
7. Stănescu, M.-L., (2002). *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați/* M.-L.Stănescu.-Iași: Polirom.
8. Vianu, I., (1979). *Opere: Introducere în teoria valorilor*. București: Ed. Minerva, vol VIII.
9. Zlate, M., (1999). *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Ed. Polirom, 1999.

FORMAREA COMPETENȚELOR INTERDISCIPLINARE SPECIFICE DOMENIULUI EDUCAȚIEI ARTISTICE

FORMING INTERDISCIPLINARY COMPETENCES SPECIFIC TO THE FIELD OF ARTISTIC EDUCATION

Viorica CRIȘCIUC¹

Abstract

This article reveals conceptual aspects with reference to artistic education and the formation of musical and interdisciplinary competences. It presents the realization of this process operating with the concepts of the famous Western, Russian and native scholars. One of the ideas characteristic of the scholarly pedagogical thinking is that in the process of forming the musical and interdisciplinary competences of the child through art, the child subjects the objects and phenomena to his acquired assimilation schemes.

Key words: *arts education, art, musical skills, interdisciplinary competences, knowledge mechanism.*

Reforma învățământului muzical din R. Moldova a declanșat un larg proces de reconceptualizare a educației artistice, de construcție și dezvoltare curriculară, reevaluare și restructurare a conținuturilor sale, de *reconsiderare și adaptare la principiile artei-receptării-creației a tehnologiilor de predare-învățare-evaluare*.

Construcția și dezvoltarea curriculară din ultimele decenii, se mai află conceptual încă, și metodologic, la faza căutărilor și adaptărilor. Curriculumul, spre deosebire de programele școlare tradiționale, centrate pe predarea materiilor muzicale, este axat pe formarea de competențe muzicale, marcând astfel, o trecere de la enciclopedismul culturii muzicale la formarea *culturii acțiunii muzicale contextualizate*. Această schimbare a condus la focalizarea actului didactic, pe educarea unei personalități culte, în cadrul căreia, un loc de bază revine procesului de *formare a competențelor interdisciplinare* [4, p.75].

Praxiologic, actualitatea cercetării este confirmată mai mult în plan negativ, în practica educației muzicale persistând o metodologie de formare a competențelor muzicale pe principii ale cunoașterii științifice. Drept consecință, procesul didactic la disciplina *Educație muzicală* se realizează mai mult confuz și incoerent, profesorii insistând pe *predarea-învățarea-evaluarea* materiilor muzicale și nu pe *formarea la elevi/studenți a competențelor specifice domeniilor principale ale Educației muzicale*.

În conformitate cu aceste premise a apărut și necesitatea reconceptualizării metodologiei *formării competențelor* specifice, a cărei componentă de cea mai largă amploare este *strategia didactică*, a elaborării instrumentarului științific-metodologic de formare a acestora în conformitate cu principiile creației-receptării muzicale și cu cele de desfășurare a procesului instructiv-educativ în cadrul general al Educației muzicale.

Premisele indicate au pus întrebări, precum: *Ce strategii/tehnologii/metode specifice educației muzicale ar trebui aplicate pentru formarea contextualizată la elevi/studenți a unui sistem de competențe specifice/muzicale? Cum relaționează elementele constitutive a competențelor (cunoștințele muzicale cu capacitățile și atitudinile muzicale în formarea elevilor/studenților)*, care au generat problema cercetării: Nonconcordanța în plan teoretic-aplicativ între specificul muzicii, al receptării

¹ PhD, university lecturer, Alecu Russo Balti State University. vioricacrisciuc@gmail.com

acesteia de către elevi/studenti, și metodologiile aplicate de formare a competențelor interdisciplinare [3, p.123].

Importanța problemei date constă în marcarea neconcordanței între planurile teoretic și aplicativ ale formării competențelor muzicale în cadrul disciplinelor și structurarea unei metodologii specifice de formare a competențelor muzicale, care să coreleze principii – obiective – conținuturi – metode /procedee /tehnici /forme /activități de predare-învățare-evaluare a materiilor muzicale și de receptare a valorilor muzicii; delimitarea criteriilor de clasificare a competențelor muzicale, în contextul activităților muzical-didactice, la disciplina Educația muzicală [1, p.90].

Contribuția metodologică la constituirea unei didactici a educației muzicale prin integrarea strategiilor specifice procesului de formare a competențelor specifice artelor constituie soluția științifică elaborată de noi a problemei cercetării.

Fundamentarea și validarea metodologiei specifice de formare a competențelor interdisciplinare prin:

1. Studiul în plan istoric a gradului de cercetare a problemei.
2. Stabilirea criteriilor de clasificare a competențelor muzicale și interdisciplinare din perspectivă estetică, muzicologică și pedagogică.
3. Fundamentarea tipologiei competențelor interdisciplinare.
4. Identificarea principiilor metodologice de formare a competențelor.
5. Fundamentarea metodologiei specifice de formare a competențelor interdisciplinare.

Chestiunea formării competențelor muzicale și interdisciplinare a parcurs calea istorică de la predarea-învățarea-evaluarea elementelor de semnificare a sunetelor muzicale la formarea unor informații complexe despre muzică și de la acestea – formarea unui sistem de competențe ca acțiune complexă a receptării muzicii și de formare-dezvoltare a competenței artistice, toate cele trei componente ale căreia (cunoștințe-capacități-atitudini) sunt marcate de atitudini, comportamente, aptitudini [9, p. 72].

În conformitate cu demersurile examinate, considerăm că termenul potrivit pentru desemnarea actului de cunoaștere artistic-estetic este *formarea competențelor interdisciplinare*.

În această bază, o definire a procesului de formare a *competențelor muzicale ca acțiune dinamic-praxiologică de interpretare, creație, audiere, reflecție a muzicii și de formare acțional-contextualizată a unui sistem de competențe interdisciplinare*, nu s-a realizat. La nivelul subiectului receptor, acest proces reprezintă receptarea mesajului muzical și achiziționarea informației drept acțiune de convertire a informației muzicale în cunoștințe-capacități-atitudini prin valorificarea activă a experiențelor de viață și a celor muzical-artistice ale elevilor/studentilor, provocându-i la trăiri estetice și la noi acțiuni de învățare și formare artistică.

Clasificarea competențelor.

Competențele în viziunea mai multor savanți au un nivel de generalizare diferit: cu cât clasa obiectivelor este mai mare, cu atât este mai generală [6, p.85]. Competențele au valoare diferită, fiind grupate în:

1. Competențe universale - proprii și aplicabile în orice gen sau formă de activitate și sunt structurate de Comisia Europeană în opt competențe de bază;

2. Competențe generale - care se manifestă și se formează într-un domeniu de cunoaștere sau activitate umană. Respectiv, potrivit celor patru domenii de cunoaștere: ex. competența comunicativ-lingvistică, competența artistic-estetică;

3. Competențe specifice - realizabile într-o sferă relativ îngustă, precum competența interpretativă ca și componentă a competenței artistic-estetice.

Competențele interdisciplinare se definesc pe domeniile activităților artistico-didactice de bază, în cazul nostru, pe disciplinele ariei curriculare Arte și se formează pe parcursul unui semestru sau an școlar. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora.

În această ordine de idei, *caracterizarea competențelor interdisciplinare* în mare parte este în raport cu clasificarea domeniilor specifice Educației muzicale.

- Sunt multifuncționale: participă la rezolvarea unei diversități de probleme de viață, sociale, didactice și artistice;
- Sunt multidimensionale: antrenează diferite procese cognitive și capacități intelectuale interdisciplinare.

Astfel, *stadiul dezvoltării cognitive* se caracterizează prin operații concrete ale gândirii și începutul operațiilor formale. În clasele mici, unii elevi pot fi capabili să lucreze cu abstracțiuni, dar cei mai mulți dintre ei, au nevoie de generalizări, pornind de la *experiențe concrete*. Toate elementele muzicii în procesul predării pot lua numele de cunoștințe muzicale, această calitate le conferă caracter unitar, care lucrează pentru formarea competențelor.

D. Hopkins și M. Ainsow menționează că, deoarece schimbările în formare nu sunt menținute până la nivelul exercitării unor efecte asupra elevilor, va trebui să recunoaștem că, se investește special în dezvoltarea personalului, nu în îmbunătățirea performanțelor elevilor [7, p.45].

Formarea competențelor trebuie deci, să se desfășoare conform unor modele specifice cunoașterii artistico-estetice, selectarea cărora să se facă pe anumite criterii:

- gradului de adecvare la specificul domeniului artistic;
- convertirii modelelor generale de formare a individului la principiile educației artistice: reinterpretării specifice, corelării educației muzicale cu viața, unității educației, instruirii și dezvoltării artistice;
- interacțiunii componentelor mecanismului specific formării competențelor.

Surse de referință definesc *competența* drept o integralitate de cunoștințe, capacități, atitudini, care se manifestă prompt în soluționarea unei probleme, îndeplinirea unui rol, a unei funcții sau exprimarea unei stări (X. Roegiers, M. Minder, M. Călin, S. Cristea). Competențele mai sunt definite drept cunoștințe care au devenit operaționale, de M. Călin, I. Jinga și E. Istrate ș.a., drept capacitate intelectuală, cu posibilități de transfer și care se asociază cu componente afective și atitudinale, de motivare a acțiunii – de P. Popescu-Neveanu [2, p. 234].

Majoritatea autorilor menționează pentru cunoștințe, capacitatea de a fi operaționale și de a exprima și atitudini, fapt demonstrat epistemic în această bază de V. Pâslaru, care menționează această calitate, ca fiind caracteristică, în cea mai mare măsură, cunoștințelor artistic-estetice, deci și celor muzicale.

În acest context, aderând la convingerile savanților menționați în cercetare, elaborarea tipologiei competențelor muzicale și interdisciplinare, s-a bazat pe procesualitatea cunoașterii muzical-artistice (B. Asafiev, I. Gagim etc.). Impulsul/forma (aspectul perceperii mesajului muzical, etapa cunoașterii primare) este o evocare, iată cunoștința este o teorie. Impulsul muzical este concretizat drept prima vibrație/senzație care apare discret și involuntar în adâncurile psihice urcând spre suprafața pentru a căpăta forma muzicală, iată fundamentul în orice încercare de a cunoaște muzica. Când ne referim la *dezvoltare* ca un element procesual a muzicii, aceasta înseamnă că o cunoștință teoretică poate deveni funcțională dacă e aplicată practic (aspectul înțelegerii, aplicării, sintezei), deci acesta este mecanismul convertirii cunoștinței teoretice într-o formă practică – în capacitate. Numai prin capacitatea de aplicare practică a cunoștințelor muzicale în activitățile muzical-didactice: audiție, creație, interpretare, reflecție se formează competențele necesare elevului, respectiv, ne referim la **funcționalitatea competențelor muzicale**. Când ne referim la elementul *terminus*, din procesul cunoașterii muzical-artistice, atunci cunoștințele funcționale devin atitudini, comportamentul, afectivitatea elevului. Forma psihologică interiorizată a aspectelor competențelor este **atitudinile, comportamentele, aptitudinile** elevului/studentului vis-a-vis de arta muzicală.

Percepția/ receptarea muzicii este considerată bază și esență a activității muzicale. În cercetările sale, I. Gagim a stabilit și a caracterizat trei niveluri generale ale percepției muzicale: (a) filosofic: muzica acționează asupra simțurilor elementare – plăcere-dezgust, excitație-liniște; (b) psihologic: este perceput mesajul artistic, se face transferul sonorului în psihologic, mișcarea exterioară devine interioară (imagistic); imaginația este indispensabilă individului uman, facilitând actul prin care se conferă sens și semnificație logică experiențelor, făcând posibilă nu numai trăirea dar și retrăirea evenimentelor; (c) spiritual: muzica comunică cu subiectul integral, energia muzicii tinzând să se exteriorizeze în acțiuni, perceperea și cunoașterea muzicii.

Analizând izvoarele teoretice și metodologice am constatat caracterul universal al competențelor muzicale, cercetând clasificările din diferite epoci istorice de către personalități notorii ale domeniului și din perspectiva domeniilor principale pe care se fondează Pedagogia muzicală (*Psihologia muzicii* și *Muzicologia*). Precum am menționat, procesul de predare-formare la elevi a cunoștințelor muzicale presupune nu numai tratarea lor tradițională/clasică ci și din **perspectiva dinamică** a proceselor interioare între elementele muzicii. Deci, pentru o viziune de perspectivă în procesul formării competențelor muzicale, este necesară tratarea competențelor ca **sisteme funcționale**

ce facilitează receptarea /înțelegerea /învățarea /asimilarea conținuturilor ca o etapă importantă în trăirea fenomenului artistic, respectiv formarea/ dezvoltarea competențelor domeniului.

Prin urmare, procesualitatea în cunoașterea artistico-estetică realizată în baza conceptelor fundamentale, gnoseologice, epistemologice în cunoașterea realității, cunoașterea muzicală și clasificarea competențelor muzicale (Aristotel, I. Kant, G. Hegel, B. Asafiev, Gh. Orlov, E. Nazaikinski, V. Bobrovski, L. Mazeli, V. Medușevki, Vl. Pîslaru, I. Gagim, M. Morari), au determinat re-conceptualizarea pe interior și re-gândirea tipologiei competențelor după principiile specifice de formare la elevi a competențelor muzicale în activitățile muzical-didactice a lecției [1, p.44].

Potrivit *Standardelor de eficiență a învățării Educației muzicale în învățământul primar și gimnazial* din Republica Moldova (2011), menționăm că standardele propuse în documentul elaborat de Ministerul Educației al Republicii Moldova au în vedere competențele necesare de formare-evaluare specifice disciplinei Educația muzicală și sunt formulate potrivit celor patru domenii de activitate muzicală, considerate obligatorii pentru învățământul general: creație muzicală elementară, interpretare muzicală (vocal-corală și la instrumente muzicale pentru copii, reflecție). Acest fel de a înțelege competențele muzicale ne-a determinat să clasificăm/divizăm competențele muzicale și interdisciplinare în:

- Competențe muzicale din domeniul I - Audiție;
- Competențe muzicale din domeniul II – Interpretare muzicală;
- Competențe muzicale din domeniul III – Creație muzicală;
- Competențe muzicale din domeniul IV –Reflecție.

Competențele muzicale specifice domeniilor Educației muzicale – sunt caracterizate prin nivelul de manifestare a atitudinilor și a stărilor comportamentale specifice elevului receptor de muzică. În literatura psihologică, filosofică și pedagogică potrivit cercetătorilor (J. Piaget, L. Thurstone, G. Allport, A. Chircev, V. Measișcev, D. Vrabie, Vl. Pâslaru, I. Gagim) în structura atitudinilor sunt prezente atât elemente cognitive cât și elemente afective și comportamentale. Componentele cognitivă și afectivă ale atitudinii sunt acelea care determină conștientizarea și semnificația raportului subiect-obiect. Prin urmare, în aprecierile estetice date unei creații muzicale, prin comportamentul propriu-zis al subiectului educației în activitățile muzical-didactice de audiție, interpretare, creație, toate marcate de reflecție, este angajată într-un mod integral, atât sfera intelectuală, cât și în cea emoțională. În baza acestor constatări cu referire la problema abordată, menționăm că temelia mecanismelor interioare și exterioare o constituie trăirile emoționale. *Competențele specifice* cuprind mai multe elemente intim legate și interdependente: conștiința muzicală, convingerile despre muzică, aprecierile, valorizările, care decurg din concepția de viață a elevului, din sistemul său de valori [8, p.99].

Înțelegem în sens larg, competența muzicală (*formată pe integralizarea competențelor fundamentale, cunoștințelor funcționale, la nivel de atitudini*), este și o competență de aplicare a capacităților artistice în activitățile didactice ale lecției, și nu numai.

Conceptul de *cunoaștere artistic-estetică, parte componentă a trăirii muzicale*, opusă divertismentului – a apărut abia la începutul sec. al XIX-lea și se datorează lui Ludovic van Beethoven: „Ca să înțelegi ființa muzicii, e nevoie de ritmul spiritului. Ea ne lasă să presimțim științele cerești și ne mijlocește inspirația lor. Ceea ce spiritul primește de la ea pe cale senzorială este încorporarea unei cunoașteri spirituale” [8, p.121].

Specificitatea *cunoașterii muzicale*, ca parte integrată a cunoașterii artistic-estetice, constă în re-crearea obiectului cunoașterii (mesajului operei muzicale) și trăirea afectivă profundă a acestuia, deci e o cunoaștere preponderent emoționată și creativă. Aici, adevărul nu este doar descoperit, ci și re-creat, și trăit afectiv, deci e un adevăr personalizat. De aceea, și *formarea competențelor muzicale* este un proces dublu-unitar: trăirea profundă a receptării muzicale se produce concomitent cu descoperirea/re-crearea mesajului prin descifrarea elementelor limbajului muzical al operei.

Cei doi subiecți ai procesului de receptare *pedagogică* a muzicii realizează acțiuni specifice:

- profesorul realizează predarea conținuturilor curriculare, creând un mediu contextualizat de cunoaștere muzicală prin acțiuni de *expunere, explicare și definire*;
- elevul însușește materiile predate, reproducând acțiunile profesorului, acordându-le însă o conotație personală, ca și mesajului operei muzicale.

Ambii subiecți abordează conținuturile în procesul viu de receptare a muzicii.

Ca *acțiune de cunoaștere generală (gnoseologică)*, formarea competențelor muzicale constituie un act de interacțiune a factorilor cunoașterii, de origine psihologică și pedagogică:

- a) *cunoașterea senzorială* – percepția informației muzicale, rezultată cu reprezentări și imagini mintale;
- b) *cunoașterea conștientă* – înțelegerea, abstractizarea și generalizarea informației prin comparații, analize și sinteze, în elementele esențiale ale operei muzicale, în formă de idei, concepte, teze, principii/legi, teorii;
- c) *fixarea (stocarea)* – crearea fondului aperiectiv, memorizarea logică a informației; feedback-ul de intervenție și suplimentare, reluare sau corectare a informației;
- d) *aplicarea* – formarea capacităților și atitudinilor, proiectarea și investigația științifică elementară, desfășurarea experimentelor de dezvoltare a receptării/comentării/interpretării muzicii;
- e) *evaluarea* – proiectată de profesor; are caracter reglator și interactiv; constă în controlul (verificarea), aprecierea competențelor formate, evidențiind nivelul, valoarea și eficiența predării cunoștințelor muzicale [1, p. 231].

Ca *acțiune muzical-pedagogică specifică*, formarea competențelor muzicale parcurge căi specifice:

- I. *perceperea primară și reprezentarea auditivă* a operei muzicale începe cu re-trăirea estetică a stării sufletești a compozitorului în perioada creării operei muzicale și se rezultă cu acumularea experiențelor auditive;
- II. *trăirea estetică* a operei muzicale este responsabilă de valorizarea personalizată a cunoștințelor; este definitorie muzicii, căci fără ea nu este posibilă nici crearea, nici receptarea operei muzicale, *în cunoașterea muzicală cunoașterea rațională este dominată de cea emoțională*;
- III. *înțelegerea, aplicarea și sinteza* – rezultate cu experiența de cogniție muzicală propriu-zisă [2, p. 97]. Și acțiunile desfășurate pe căile specifice formării competențelor interacționează, în fapt, producându-se concomitent; doar cel de al treilea traseu se prelungește și după perceperea primară a operei muzicale.

Conceptul triadic al *procesualității în cunoașterea artistic-estetică*, în care se înscrie întregul proces de formare a capacităților și atitudinilor la elevi, ne-a servit drept fundament în elaborarea bazei teoretice și stabilirea tipologiei de clasificare a cunoștințelor muzicale.

Baza psihofiziologică a procesului de formare la elevi a competențelor muzicale o constituie activarea de către sunete a centrului existențial din emisfera dreaptă a creierului, unde emoționalitatea/trăirea estetică a muzicii este convertită în cunoștințele muzicale, creierului nostru transmițându-i-se, odată cu starea muzical-afectivă, și informații despre natura (=calitatea) muzicii percepute: despre structura operei, particularitățile stilistice și mesajul acesteia. Datorită comunicării concomitente a informațiilor cu caracter afectiv și rațional, se produce convergența trăirii cu raționalul, a sensibilului cu mentalul.

Baza cognitiv-filosofică a naturii triadice a competențelor (cunoștințe-capacități-atitudini) cu origine în câteva domenii începe cu conceptul aristotelic, potrivit căruia „complex/ indisolubil/ nedivizibil este ceea ce are *început, mijloc, și sfârșit*” și obține expresie definitorie în filosofia lui G. Hegel, care a fundamentat principiul dezvoltării sistemelor categoriale de cunoștințe și capacități [3, p.243], și cea a lui Im. Kant, care a menționat natura sintetică a cunoștințelor și capacităților pe care le clasifică, respectiv, după criteriile cantității, calității și al relațiilor interioare dintre ele. În muzicologie, de ex., este cunoscut conceptul triadic al lui B. Asafiev *I–M–T (Initio-impuls, motus-dezvoltare, terminus-sfârșit/concluzie)*, întemeiat pe această teză filozofică [3]. Procesul triadic de cunoaștere se manifestă și în unitatea operațiilor gândirii *sincretism-analiză-sinteză*, ca principiu universal de cunoaștere și ca mecanism de elucidare și etapizare a procesului de cunoaștere muzicală, deci și ca principiu de formare a competențelor muzicale din perspectiva cunoașterii muzical-artistice.

Prin formarea competențelor interculturale, elevii își pot dezvolta continuu capacitățile, fiind ghidați de obiectivele:

- stăpânirii unui ansamblu de *competențe fundamentale*;
- dezvoltării capacității de a aplica cunoștințele în situații simple – *funcționalitatea competențelor*;
- rezolvării diferitor situații-problemă, fertilizând capacitățile cu viziuni proprii;

- rezolvării unor situații semnificative în variate contexte de viață cotidiană – *comportamente* și *atitudini*;
- valorizării prin: acceptarea unei valori, preferința pentru o valoare, angajare.

Modelele de formare a competențelor interdisciplinare pentru dezvoltarea domeniului artistic

Modelul interacțional (J. Bellak, J. R. Davitz), centrat pe mai multe categorii de semnificații, inclusiv pe cele de ordin afectiv, care conțin implicit și conceptele cheie de receptare a mesajului muzical: emoție, trăire, stare de cânt (I. Gagim). Modelul interacțional, conform lui I. Gagim, cumulează funcțiile cunoașterii de tip muzical la nivel *filosofic* (muzica acționează asupra simțurilor elementare – plăcere-dezgust, excitare-liniște), *psihologic* (este perceput mesajul artistic, se face transferul sonorului în psihologic, mișcarea exterioară devine interioară imagistic), *spiritual* (muzica comunică cu subiectul integral, energia muzicii tinzând să se exteriorizeze în acțiuni de percepere și cunoaștere a muzicii) [5, p.75].

Modelul multidirecțional, aplicabil la proiectarea conținuturilor educaționale, care instituie varietatea cunoștințelor teoretice și istorice, accesibilitatea însușirii lor practice, dinamice, afective. Acest model oferă calea optimă de predare a cunoștințelor, el fiind aplicat în practică după criteriul *interacțiunii aspectelor sonore, vizuale, verbale a cunoștințelor în activitățile muzical-didactice*, elevul realizând obiectivele în totalitatea taxonomiei lor, de la *cogniție* la *capacitate* și de la aceasta la *atitudini* [10, p.61].

Modelul sau stilul integrat, care valorifică inițiativa elevilor, fiind ajutați de profesor să inițieze acțiuni, să le analizeze avansând de la concret la abstract, să-și expună punctele de vedere, să identifice lacunele în propriile experiențe de cunoaștere, profesorul împărtășindu-le din experiența proprie și dirijându-le activitatea în mod discret la crearea motivațiilor și formularea concluziilor.

Bibliografie

1. Crișciuc V., *The mechanism of artistic cognition in teaching music*. În: *Review of artistic education*, Artes publishing house, Romania-Iași 2012, p. 7-15.
2. Jonassen D., Tassmer M. *Taks Analysis Methods for Instructional Design*, 1999, 544 p.
3. Klausmeier H. J., *Conceptual Development during the School Years*. În: *Cognitive Learning in Children*. New York Academic Press, 1976. 322 p.
4. Mialaret G., *Vocabulaire de l'education. Education et Sciences de l'education*, Presses Universitaire de France, 2000. 322 p.
5. Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge Creating Company*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 320 p.
6. Pașca E.-M., *Un posibil traseu al educației muzicale în perioada prenotației, din perspectiva interdisciplinară*. Iași: ARTES, 2006. 308 p.
7. Pălărie V., *Pedagogie*. Ch.: Univers Pedagogic, 2007. 160 p.
8. Pâslaru V., Drăguțan A., Grâu E., *Atitudini fundamentale*. Ch.: Cartier Educațional, 1998. 40 p.
9. Roegiers X. Roegiers X., *Manuel scolaire de developpement de competences dans l'enseignement*. BIEF, Departement de science de l'education de l'URL, 1998. 220 p.
10. Weaver W., Price G., *Synergetics: Its Potential For Education*, Ernest Benn Limited: London, 1990. 422 p.

ACTIVITĂȚILE MUZICAL-DIDACTICE CA FORMĂ DE COMUNICARE

DIDACTIC MUSICAL ACTIVITIES AS A FORM OF COMMUNICATION

Marina MORARI¹

Abstract

Art is connected to human functions and purposes, and represents a human value. It helps the man to transform both inner and outer worlds. Music activities, as well as the outcomes of these activities, can greatly influence the process of education. Feelings, images, language, form, and style are the resources of the musical creation process that stand at the basis of the artistic communication.

Didactic music activities can be used in the process of audition, interpretation, creation and reflexion. Building channels of communication with musical works is a complex process. The artistic creation of the personality, in this respect, it follows a series of stages: artistic incubation, artistic interaction, artistic transformation / reorganization, and universal dialogue.

Key words: *didactic activities, music education, artistic communication.*

Introducere

Arta este pusă în legătură cu funcțiile și scopurile umane, înscrisă într-o ierarhie valorică umană. Prin artă, omul transformă lumea exterioară și cea interioară. Activitățile muzicale, precum și produsul acestor activități, pot deveni cauze determinante în educație. Pentru organizarea demersului educațional cadrul didactic alege finalitățile care sunt necesare să fie atinse. Educația propriu-zisă, se realizează prin ceva. Acest „ceva” la lecțiile de educație muzicală este muzica însăși, respectiv, creațiile muzicale. În cadrul activităților muzical-didactice, elevii descoperă creațiile muzicale din diferite perspective. Adevăratele experiențe muzical-artistice presupun contactul direct al elevului cu fenomenul muzical. Ce mesaj conține creația muzicală? Cum poate fi construită comunicarea elev – muzică? Prin ce se deosebește comunicarea elevului cu muzica în diferite activități muzical-didactice?

1. „Deschiderea ființării” sau cu ce vine opera de artă în fața noastră?

De la Parmenide și Aristotel până la Hegel și Heidegger, sunt punctate reperele mari ale interpretării identității operei de artă. Contribuții semnificative ce își păstrează în mare parte actualitatea și-au adus și reprezentanții școlii filosofice românești: Lucian Blaga, Tudor Vianu, Constantin Noica. Arta este pusă în legătură cu funcțiile și scopurile umane, înscrisă într-o ierarhie valorică umană. Prin artă, omul transformă lumea exterioară și cea interioară ca „obiect al conștiinței sale spirituale”, în care, așa cum remarcă G. W. Hegel, își recunoaște propriul eu și îl privește în perspectiva eternității [3, p.37].

Referindu-se la esența artei, G. W. Hegel, într-o lumină metafizică remarcă ideea, potrivit căreia creația artistică nu ne mai procură satisfacțiile spirituale pe care oamenii veacurilor trecute le așteptau de la ea [ibid. p.17]. După opinia aceluiași gânditor, „opera de artă nu este produs al naturii, ci este înfăptuită prin activitatea omenească”, „este făcută în mod esențial pentru om, și anume, e mai mult sau mai puțin luată din ceea ce e sensibil pentru simțurile acestuia”; „cu toate acestea însă, opera de artă nu

¹ Conf. PhD., USARB, Bălți, Republic of Moldova. mmmorari@gmail.com

este numai pentru percepția sensibilă, ca obiect sensibil, ci starea ei este în așa fel, încât, fiind ceva sensibil, ea este totodată în mod esențial și pentru spirit” [3, p. 31, 41].

Opera de artă în general, și o creație muzicală în particular, poate apărea fie ca un cuprins, fie ca o formă, însă realitatea vie a artei respinge această distincție, afirmând unitatea dintre formă și conținut ce rezultă în producerea artei. O creație muzicală presupune un conținut ce se exprimă prin intermediul unei forme, prelucrând materia și înzestrând-o cu spirit. Hegel a rezolvat polemica dintre cei care considerau că forma este cea care contează iar cei care accentuau importanța conținutului ideatic, afirmând că opera reprezintă sinteza indisolubilă a ideii cu forma. Considerând că forma fiind limitată de materie/material, Hegel conchide că un conținut devine restricționat prin dependența acestuia de forma prin care se exprimă, astfel că arta nu este, totuși, expresia absolută a spiritului. “Arta și operele ei, ca unele ce au luat naștere din spirit fiind create de el, sunt ele însele de natură spirituală, deși plămuierea lor îmbracă aparența sensibilității și infiltrează în sensibil spiritul” [idem].

Opera de artă este produsul acțiunii spiritului; ea este produsă de om, dar unul înzestrat cu talent și geniu, opera de artă nu se realizează pe baza unor „rețete” precise deoarece devine o piesă goală de orice idee (deosebirea dintre un meșteșugar și un artist). E posibil oare, prin receptarea unei creații muzicale auditorul să se identifice în așa măsură cu mesajul ei încât să avanseze la nivelul genialității autorului creației? Ori, o creație genială poate genera stări cu totul deosebite receptorului?

În *Prelegerile de estetică* Hegel face distincția între artistul de geniu și artistul talentat în felul următor: „talentul e capacitatea specifică, iar geniul este cea universală”. Artistul talentat este capabil să producă opere de artă bune, care vor fi apreciate de epocă, dar care vor fi depășite în valoare de cele ce vor urma, pe când artistul de geniu este creatorul unor opere ce vor transcende limitele temporale și vor fi apreciate peste secole.

Opera de artă are un scop în sine și anume acela de a produce arta. În comunicare cu creațiile artistice artisticul „vorbește” și prin urmare, comunicarea devine comunicare doar dacă acest „artistic” este receptat adecvat. Hegel afirmă, că opera adevărată este faptul de creație însuși, “care se afirmă în mod strict și este experimentat ca aceea ce rămîne, independent de „fapt”, care este contingența acțiunii individuale ca atare a împrejurărilor, a mijloacelor și a realității” [Idem, p. 89]. Hegel susține, că scopul artei este acela de a trezi anumite sentimente și pasiuni, de a face să fie înțelese nenorocirea, mizeria, răul și crima, de a lăsa imaginația să lucreze liberă și de a reflecta diversitatea presupusă de activitatea umană. Văzând sub forma operei de artă înclinările și instinctele umane, omul poate să le analizeze obiectiv ca pe ceva de care reușește să se detașeze, astfel că scopul operei de artă este acela de a purifica pasiunile, de a instrui în domeniul cunoașterii și a perfecționa moral, adică un *rol cathartic*. În concluzie, opera de artă este un produs al spiritului care presupune o unitate indisolubilă între conținutul ideatic și forma prin care se exprimă. Aceste două elemente suferă un proces de transformare deoarece, nu doar forma se adaptează conținutului, ci și conținutul formei. Opera de artă nu este nelimitată sau absolută, religia și filosofia depășind importanța spirituală a acesteia. Creată de om și nu de natură, are tendința de a se perfecționa, mai ales din punct de vedere tehnic, și conține în interiorul său o mare parte din pasiunile și activitățile umane. Deși opera de artă este creată în sine și pentru sine, face totuși parte din realitatea umană, situată bineînțeles, pe o treaptă mai înaltă deasupra realității cotidiene, banale, și este plasată în fața publicului pentru a fi judecată, gustată, apreciată.

Opera de artă este produsul creat în activitatea de creație, care constituie punctul de întâlnire al „creației” și „creatorului”. Așa cum afirmă M. Heidegger, originea operei de artă este arta: „Artistul și opera *sunt*, fiecare în sine și în corelația lor, printr-un al treilea termen, care de bună seamă este și primul, anume prin acel ceva de la care artistul și opera de artă își capătă de altfel numele: prin artă” [4, p.17]. Cu alte cuvinte, nici unul dintre acești termeni nu poate exista unul fără celălalt. „Arta nu este altceva decât un cuvânt căruia nu-i mai corespunde nimic real.” [idem.] Ca mod de ființare, opera de artă este un obiect, „un lucru confecționat”, după expresia lui M. Heidegger, cu multe atribute și determinații, prin care se deosebește de orice alt tip de operă, marcându-și totodată identitatea. Originea operei de artă trebuie căutată în proveniența esenței sale, „opera ia naștere din și prin activitatea artistului” [ibidem.]. Căutând răspuns la întrebările: ce este și cum anume este o operă a artei, unde și cum există arta, M. Heidegger crede, că esența artei nu poate fi dobândită printr-o cercetare comparată a operelor de artă existente, ci prin determinarea realității nemijlocite și depline a operei de artă. Însă, comparând opera de artă cu un lucru, M. Heidegger ajunge cu claritate la două idei [4, p. 45]: 1. Mijloacele cu care opera de artă surprinde realitatea sunt cu totul deosebite, par „a nu fi adecvate”; 2. Acel ceva ce constituie conținutul operei nu aparține operei, deoarece artistul transpune în structura operei „felul în care el

concepe lucrul”. De aici, în operă regăsim „deschiderea ființării întru ființa ei” [4, p. 44]. Cuvântul *deschidere* în accepțiunea heideggeriană corespunde obligatoriu ființei, iar *descoperirea* se cuvine neapărat ființării. Ființa se deschide, în vreme ce ființarea se descoperă. Ca o realitate să fie descoperită de om ea trebuie să intre obligatoriu în sfera de deschidere a ființei omului. Un om care descoperă un lucru/o operă este cel care atrage lucrul/opera în câmpul de deschidere al ființei proprii, și astfel, absorbindu-l în propriul câmp de interes, îi conferă lucrului o ființă (adică un sens, o valoare) pe care acesta abia acum o capătă.

2. Care principii organizează opera de artă?

Tudor Vianu dezvăluie opera de artă ca nucleu al sistemul său estetic, conturând opera de artă privită în sine, procesul producerii și al receptării ei. În esență, „creația artistică este de fapt, intențională. Ea se îndreaptă conștient către producerea operei” [8, p. 217], a unei lumi cu totul noi în raport cu ceea ce avem în premisele naturale și existențiale în genere. Opera de artă este rezultatul unei prelucrări, „un mod special de organizare a materiei și de compunere a datelor conștiinței”. În cercetarea operei trebuie să deosebim materialul prelucrat și actul organizării.

Una din ideile cele mai caracteristice lui T. Vianu este aceea, că „materialul” artei nu este inexpressiv, ci „luminat și pătruns de semnificația anumitor valori”, a căror origine e „în sufletul artistului, în felul său de a înțelege și resimți lumea și viața”: trăirile artistului nu sunt niște simple acumulări de fapte și imagini, ci și apreciere, și selecție a acestora, căci „înainte de a fi artist, creatorul de artă este un om capabil de a răsfrânge lumea într-un mod personal și fiecare dintre experiențele lui are un sens moral sau politic, teoretic sau religios” [ibid., p. 234]. Diferite „valori întrețesute în unitatea ei” (a operei), structura ierarhică, care reprezintă „subsumarea mai multor valori sub categoria largă a valorii estetice” - contribuie în final la dobândirea unei „adâncimi spirituale”. „Opera are o viață a ei” nu pentru că „se dirijează după un scop ales de creator”, dirijare posibilă tocmai, pentru că valoarea este „un alt atribut caracteristic al operei” [ibid., p. 521, 529].

O contribuție notabilă constituie definiția cuprinzătoare dată operei de artă de T. Vianu, fiind foarte generală, ea poate fi aplicată tuturor artelor: arta este un mod de organizare a materiei și a datelor conștiinței [8, p. 137]. Opera de artă, înțeleasă ca totalitate, un cosmos definitiv și desăvârșit, căruia nu i se poate nici adăuga, nici sustrage nimic, T. Vianu recunoaște o existență eternă a operei de artă, asigurată de însușirea sa estetică. Această însușire dă operei puterea de a transgresa timpul cronologic și a se instaura în timpul ca atare, înțeles ca formă a universalității prin ceea ce Platon numea „tabloul aionic”, adică prin eternitate. Totodată, opera de artă este nemijlocit legată de întreaga societate, prin valorile extraestetice pe care le însumează și le supune unității sale. Anume, conținutul extraestetic dă expresivitate artei și o face participantă la dinamismul vieții istorice și exercită o mare forță de influență asupra societății. În rol de principii de organizare ale operei de artă, după T. Vianu, sunt recunoscute [ibidem, p.137]:

a) **Izolarea.** Primul moment constitutiv al operei de artă, izolarea - decurge din caracterizarea valorii estetice ca un scop în sine și permite izolarea operei din complexul fenomenelor care alcătuiesc câmpul experiențelor practice. Modalitățile izolării variază însă cu fiecare artă. Astfel, tăcerea care precede începutul unei creații muzicale sau al unei reprezentări teatrale lucrează în aceste arte ca un cadru izolator. Tăcerea care anticipează muzica nu este numai o condiție psihologică pentru buna ei receptare, dar și un moment estetic constitutiv. Ceea ce este tăcerea și întunericul în muzică, este rama în pictură. Nu există operă de artă care, prin felul în care se înfățișează, să nu manifeste însușirea de a fi izolată față de restul realității.

b) **Ordonarea.** Pentru o conștiință care nu este călăuzită nici de disciplina științifică, nici de aceea a artei, impresiile pătrund în ea într-un mod cu totul întâmplător. Icoana lumii poate fi ordonată, dar spre deosebire de știință, arta nu are nevoie să-și sacrifice calitățile sensibile. Se poate spune, „că arta rămâne în toate împrejurările ordonarea lumii ca imagine”.

c) **Clarificarea.** În cunoașterea lumii, putem distinge un conținut perceptiv și unul normativ, aspectul și semnificația lui. Clarificarea, ca un moment constitutiv al artei, nu implică pentru operele ei obligația de a înfățișa numai plăsmuiri clare, adică bine conturate și bine luminate. În pictură, spre exemplu, reprezentarea clar-obscurului se desprinde din elemente sugerate, iar în muzică și poezie stările de spirit sunt exprimate fără o formă bine determinată.

d) **Idealizarea.** Prin operația izolării, ordonării și clarificării, fragmentul de materie sau grupul de fapte ale conștiinței, prelucrat de artist, poate dobândi o însușire ideală, care alcătuiește un al patrulea moment constitutiv al operei de artă. Opera de artă poate fi considerată independent de conștiința care o reflectă, pentru a putea determina pe această cale, particularitățile structurii ei obiective. Artă rămâne totdeauna corelaționată cu spiritul omenesc. Fiind un fel de a apărea, ea este un fel de a apărea pentru conștiința umană. Particularitățile structurii ei sunt, în mod permanent, adaptate funcțiunilor conștiinței. Izolată din mijlocul lumii, necondiționată de ea, simplă aparență, trebuie să-i recunoaștem însușirea ideală.

Prin urmare, îmbinarea punctului de vedere axiologic (T. Vianu) cu înțelegerea operei în perspectivă ontologică aduce, incontestabil, un spor de claritate și aprofundare în sfera temei noastre de cercetare, utilă pentru abordarea fenomenului artistic în educație. În context educațional, în activitatea de audiție elevii în mod normal trebuie să parcurgă momentele de constituire a operei de artă: *izolarea, ordonarea, clarificare, idealizarea*, care la rândul lor contribuie la stabilirea momentului adevăratei comunicări *om - muzică*. Artă se retrage dintr-o activitate producătoare de obiecte într-o activitate pur spirituală, de tipul reveriei și al meditației, urmărindu-se, printre altele, corelarea practicii artistice cu existența artistului și a receptorului. Astfel, în actul artistic opera de artă poate să devină din scop în sine, un instrument al împlinirii existențiale, în primul rând a artistului și apoi, eventual, a receptorului. Ea trebuie să-l împace pe om cu natura, de care s-a rupt prin mentalitatea științifică și tehnică, și să-l reînvețe „locuirea”, să-l ajute să regăsească sentimentul intimității cu lumea. În context didactic, aceste principii pot deveni busole în actul de comunicare prin audiții muzicale.

3. Tipologia activităților muzical-didactice

Modalitățile de realizare a educației artistice se referă la activități curente sau dezirabile. Actualmente, activitățile artistice prin intermediul cărora se realizează educația artistică sunt stipulate în curriculum-urile disciplinelor ariei curriculare *Arte* și în *Planul-cadru* pentru învățământul primar, gimnazial și liceal. Varietatea activităților artistice condiționează succesul procesului de educație în cadrul unei lecții. Cultura artistică a elevilor nu poate fi formată înafara activităților practice, în care elevul activ comunică, interacționează cu arta/fenomenul artistic [5].

Cantitatea tipurilor de activități artistice reunite într-o lecție nu garantează succesul în atingerea obiectivelor propuse spre realizare. Pentru aceasta este necesară abordarea integrată în organizarea lecției, în care toate activitățile se subordonează unei teme, iar demersul lecției asigură un proces de formare/dezvoltare artistică a elevului. [9, p. 56]. După opinia autorilor L. Dmitrieva și N. Cernoivanenko, realizarea abordării integrale a lecției este posibilă în temeiul unei formări metodologice adecvate a cadrelor didactice: (1) când sunt conștientizate valorile tipurilor de activitate artistică; (2) fiecare activitate în parte își aduce aportul său în educație; (3) și totodată activitățile se completează reciproc; (4) interacționează între ele în așa fel, încât construiesc un proces integrat al educației [idem, p. 53].

Pe parcursul ultimelor trei decenii s-a diversificat și constituit paleta activităților artistice, specifice pentru fiecare disciplină din aria curriculară arte sau domeniu de artă. Denumirea activității artistice în mare parte corespunde unei anumite științe care studiază un aspect/domeniu artistic sau reprezintă o activitate corespunzătoare unei specii/gen artistic.

În cadrul activităților artistice se deschid și descoperă secretele unei artei *in actu*, elementele de limbaj, imaginea artistică a diferitor genuri și forme artistice. Opinia privind activitățile muzicale școlare, după I. Gagim, poate fi acceptată pentru activitățile artistice din alte domenii artistice: „Activitatea muzicală școlară poate fi foarte diversă – de la lecția de muzică propriu-zisă până la lecții-concert, discuții despre muzică, victorine și concursuri muzicale, cercuri de interpretare muzicală: ansambluri vocale, instrumentale, vocal-instrumentale, grupuri folclorice, coruri după vârste, corul general al școlii, orchestre de diferite genuri (de muzică populară, de instrumente muzicale pentru copii, fanfară etc.), cluburi muzicale școlare după interese (amatori de muzică populară, rock, de cameră, simfonică, vocală, corală etc.), excursii muzicale (la sălile de concert, la teatrul de operă și balet, la casa de creație a copiilor etc.) și altele [2, p. 54]. Pe baza acestor dezvoltări identificăm criteriul de clasificare al activităților artistice în baza formelor de organizare ale educației:

- formală - intenționată, sistematică și evaluată, încredințată specialiștilor din domeniul acceptat instituțional și cuprinde totalitatea influențelor și acțiunilor organizate sistematic, gradate cronologic și elaborate în cadrul unor instituții specializate în vederea formării personalității;
- informală - considerată ca fiind educație incidentală și include totalitatea influențelor neintenționate, eterogene și difuze, prin care fiecare persoană dobândește cunoștințe, abilități și aptitudini din experiențele sale zilnice, educația realizată spontan.
- non-formală – cuprinde totalitatea acțiunilor organizate în mod sistematic, dar în afara sistemului formal al educației și este considerată complementară cu educația formală sub raportul finalităților conținutului și a modalităților concrete de realizare.

Între aceste forme de organizare a educației trebuie să existe relații continue și permanente de interdependență [web, 1].

Educația prin muzică vizează valorificarea potențialului educativ al operei de artă în vederea formării generale a personalității umane a elevului. Nivelul formativ-aplicativ presupune formarea atitudinii adecvate față de valorile artistico-estetice și contribuie atât la formarea idealului estetic, de a avea satisfacții sufletești în fața frumosului din opera de artă, cât și la stimularea tendinței de a crea noi valori. Obiectivele și conținuturile educației muzicale sunt concepute sub aspectul unei corelații între limbajul specific acestui gen de artă, al interacțiunii de stiluri și epoci în diversele genuri ale muzicii.

Activitatea muzicală a elevului la lecția de educație muzicală se va organiza potrivit celor patru domenii: creație, interpretare, audiție, receptare. Muzica este creată de compozitor, cântată de interpret, dar cursul vieții și-l întregeste ajungând la ascultător. Ascultătorul este destinația ei finală. El este a treia persoană, care încheie actul de comunicare muzicală, fiind participantul ei activ; el este al treilea creator al lucrării, care continuă opera compozitorului și a interpretului [5]. Pentru a transforma muzica în mijloc de înălțare spirituală, trebuie de urmat anumite principii de *ascultare-căutare*, *ascultare-cercetare*, *ascultare-cunoaștere* [2].

Prin gradul de asimilare al artei muzicale poate fi apreciat nivelul de cultură muzicală al unei persoane. În formarea unei culturi muzicale este necesară acumularea experienței de receptare a muzicii, care se întregeste prin reflecții. Muzica nu poate exista în afara percepției. Orice formă de comunicare cu muzica, orice activitate muzicală ne dezvoltă simțul muzical, sentimentul muzical, inteligența muzicală, conștiința muzicală etc. Pe lângă pasiunea pentru muzică, capacitatea de a o audia, interpreta, simți, cultura muzicală presupune neapărat și un sistem de cunoștințe: cunoștințe care contribuie la formarea unei viziuni integre despre arta muzicală și cunoștințe care ajută la cercetarea muzicii, la perceperea imaginii muzicale. Muzica ne deșteaptă emoții puternice, ea invită și predispune la meditație și la surprinderea directă a înțelesului. Emoțiile provocate de creația artistică pot servi drept unul din indicii de cunoaștere a fenomenului artistic. Însă din acestea nu rezultă că scopul artei se reduce la o simplă excitație emoțională. În practica educației muzicale s-au conturat șapte trepte în procesul de cunoaștere a unei creații muzicale, care în linii mari sunt și trepte de comunicare [1]:

- I. Reacția pur emoțională;
- II. Percepția imaginativă, alcătuită din reprezentări mintale;
- III. Efectul muzicii asupra gândirii: meditații inspirate de stările sufletești;
- IV. Gândirea pur muzicală: contemplarea muzicii în realitatea ei obiectivă;
- V. Filozofia inerentă muzicii, eliberată de gânduri subiective;
- VI. Percepția muzicii ca lume în sine;
- VII. Treapta existențială: ascultarea muzicii ca necesitate vitală. [1, p.130].

La treapta a patra ascultarea muzicii devine *act veritabil de cunoaștere*, când muzica este percepută ca fiind *desprinsă de impactul ei emoțional și intelectual*. Astfel, principalul mijloc de investigație trebuie să fie ascultarea analitică, și în timpul audiției propriu-zise, și în timpul interpretării muzicale, și în timpul creației muzicale elementare. Comunicarea cu opera de artă muzicală este un *proces de conștiință* complex, ce adună emoții, impresii, sentimente, idei [6]. Astfel, comunicarea cu muzica presupune accesul la esența muzicii – un proces înlesnit prin *convergența* trăirii și înțelegerii, sensibilului și mentalului, desfătării și cugetului. Tipurile activităților muzicale pot fi identificate din formele de comunicare cu muzica în rol de creator, interpret și receptor.

Concluzii

Cele mai importante forme de inițiere în muzică sunt: interpretarea, audiția, creația și reflecția (gândirea muzicală). Mesajul muzicii este un mijloc de formare a personalității și nu doar scop în sine. „Muzica este deschidere a lumii întrebării și a întrebătorului, prin subiectul ce se raportează la ea: omul. Sensibilizat la armonia sunetelor muzicale, omul dobândește o concepție mai clară, gândește mai bine la ordinea și comuniunea de care are nevoie; disciplinându-și spiritul, se poate lumina în căutarea și deslușirea principiului ordonator al vieții sale, poate deveni conștient de măreția de care el este în stare” [6, p.18]. Prin reflecții elevul își va exprima/forma viziunea, gusturile, aprecierile, atitudinile pentru viață. Reflexiile vin în cadrul și după activitățile propriuzise. Experiența artistică devine material pentru reflexiune, meditație, gândire.

Studiul oricărei creații muzicale parcurge inevitabil, câteva axe în cadrul activităților muzical-didactice: imaginea muzicală, limbajul muzicii, forma/genul muzicii. Studiul mesajului sonor-artistic (al imaginii muzicale) presupune descoperirea mijloacelor de expresie muzicală (melodie, ritm, tempo, nuanțe dinamice, timbru etc.) și invers - cercetarea limbajului muzical înlesnește descoperirea imaginii muzicale dintr-o creație, cu condiția că trăirea emoției este prezentă în toate momentele actului muzicii: audiție – interpretare – creație [7]. Muzica *exprimă* și, totodată, *determină* cea mai vastă gamă a trăirilor umane. Nu pot fi educate capacitățile de a medita despre muzică fără a o audia; nu poate fi emisă o apreciere valorică unei creații fără activitatea de receptare a ei; nu putem percepe frumosul în opera de artă fără altoirea sensibilității, capacității de a trăi emoțional mesajul sonor.

În activitatea de audiție, elevul „comunică” cu întregul creației muzicale, în care poate descoperi expresivitatea limbajului, imaginea muzicii, formă și stil, simțire și gândirea unui om sau a unei epoci etc. În activitatea de interpretare muzicală (vocală, corală, instrumentală) elevul explorează propriile dexterități, se învață să comunice prin intermediul limbajului muzicii, să comunice cu semenii în actul de interpretare etc. În activitățile de creație muzicală (improvizație, ritmizare, mișcări muzical-ritmice, jocul muzical, acompaniamentul ritmico-timbral etc.) elevul își manifestă atitudinea creativă, interesul pentru muzică etc. Având în vedere cele trei domenii posibile de activitate muzicală, audiția, creația, interpretare, se poate spune în final, că în fiecare domeniu elevul percepe sensul muzicii, dacă își dezvoltă anumite abilități: de comunicare cu muzica prin receptare; de exprimare prin mijloacele muzicii ca act de comunicare a propriilor sentimente, idei și atitudini; de creație muzicală elementară ca posibilitate de autocunoaștere și exprimare prin mijloacele muzicii. În așa fel, comunicarea elev – muzică poate deveni cunoaștere a sinelui și a lumii înconjurătoare.

Bibliografie

1. Bălan, George, (1996), *Cum să ascultăm muzica*, Humanitas, București.
2. Gagim, Ion, (2006), *Știința și arta educației muzicale*, Editura ARC, Chișinău.
3. Hegel Georg Wilhelm Friedrich, (1966), *Prelegeri de estetică*, vol. I. trad. de D.D. Roșca, Editura. Academiei, București.
4. Heidegger, Martin, (2011), *Originea operei de artă*, Humanitas, București.
5. Morari, Marina, (2014), *Actul artistic: delimitări terminologice și conceptuale cu deschideri pentru educație*. În: Artă și educație artistică. Revistă de Cultură, Știință și Practică educațională. №1 (23), Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți, Bălți, p. 6-19,
6. Morari, Marina, (2011), *Educație muzicală: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar/gimnazial*. Ministerul educației al RM, Lyceum, Chișinău.
7. Morari, Marina, (2016), *What is an Artistic Experience?* In: GISAP: Educational Sciences. Periodical Scientific journal of the International Academy of Science and Higher Education (IASHE), London, UK, No 10 (2016), p.13-16.
8. Vianu, Tudor, (2010), *Estetica*, Editura Orizonturi, București.
9. Дмитриева Людмила Георгиевна, Черноиваненко Наталья Михайловна (1998), *Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. Пособие для студ.сред.пед. учеб. Заведений*. 2-е изд, Издательский центр «Академия», Москва.

Websites:

<http://trainermarianaiacob.weebly.com/blog/educatia-formala-nonformala-si-informala>
<http://trainermarianaiacob.weebly.com/blog/educatia-formala-nonformala-si-informala>

REITERĂRI, VALENȚE, TRANSFORMĂRI ALE PROCESULUI DE COMUNICARE EDUCAȚIONALĂ ÎN CONTEXTUL ACADEMIC

REITERATIONS, MEANINGS, TRANSFORMATIONS OF THE EDUCATIONAL COMMUNICATION PROCESS IN THE ACADEMIC CONTEXT

Elena ICHIM¹

Abstract

The auspices of the educational communication process are currently confronted with transcendental challenges, given by unique and complex environments such as virtual ones. This paper is a theoretical investigation developed on the basis of a pedagogical vision which had the purpose of highlighting a conceptual framework and methods of networking, necessary for effective communication in the university space. Current educational meanings describe teacher-student interaction as a communication process where horizontal relations prevail and the student assumes an active role in their own training. The teacher is not only a professional communicator, but also a practitioner of the relationship methods. Interpersonal dimension within learner groups requires interaction and interactivity. Switching from unilateral communication to a complex network of communications involves a permanent dialogue between the teacher and the student.

Effective communication and interaction with educational purpose cause changes in receptors, yielding positive results in learning situations. The dynamic possibilities of the educational communication process are also highlighted by the new communication strategies in the cyber space that require mainly didactic attention when referring to the learning environment. We conclude that, in order to generate authentic training environments, it is not enough just to communicate and interact, but it is also important to approach them in a pedagogical and formative way, to make these processes fluid and efficient.

Key words: *education, communication, student-teacher interaction.*

Introducere

În sistemul lumii vii, comunicarea atinge un punct de maxim, prin complexitate, forme, conținut, cât și diversitatea codurilor, canalelor, situațiilor și a modalităților în care se produce. Comunicarea, ca în orice proces interactiv și în special cel al spectrului educațional este importantă deoarece transpare ca instrument de interacțiune socială, având loc în diverse contexte și realități, fiind vitală procesului de predare-învățare. Cu alte cuvinte, comunicarea implică în cadrul culturii umane un instrument esențial pentru însăși existența individului, formarea culturii și a progresului social în măsura în care permite stabilirea și consolidarea legăturilor între persoane. Tipurile și stiluri de comunicare definesc dinamica legăturilor interpersonale. În acest sens lucrarea abordează importanța comunicării interpersonale dintre profesor și studenți.

Calitatea și excelența în învățământul superior sunt reconstruite constant prin intermediul diferiților indicatori. Healey (2000) afirma că excelența academică implică un nivel înalt de competențe care are printre obiectivele sale motivarea studenților prin participarea la diversitate, comunicare și reflecție în procesul de predare-învățare. Învățământul superior vizează următoarele componente: predare, cercetare, inovare și management. Rincón Quintero (2009) scoate în evidență prin intermediul unei cercetări, în ceea ce privește comunicarea interpersonală dintre profesorii universitari și studenți,

¹ MA. 2nd year, Faculty of Psychology and Education Sciences, Policies and management in education, University "Alexandru Ioan Cuza", Iași, România. elenaichim94@yahoo.com

că aceasta se află într-o evidentă decădere operaționalizată prin bariere redată de dinamica educațională, de un timp limitat al profesorului de a transmite informații, de condițiile spațiului fizic și aparent la care se adaugă profilul unui student nepregătit cu instrumente necesare unei interacțiuni comunicative eficiente.

Interacțiune și interactivitate

După cum menționa și Moore (apud. Marginson, 2011) una dintre confuzii apare din utilizarea inadecvată a unor termeni precum cel de interacțiune, care adesea, este folosit într-o manieră imprecisă și diversă. În consecință, ambiguitatea apare nu numai la nivel conceptual, ci și la nivel practic. Conceptul de interacțiune este adesea, echivalat cu cel de interactivitate. Wagner (1997, apud. Rizo, 2004) descrie interacțiunea ca schimb, în care indivizii și grupurile se influențează reciproc și apare atunci când există evenimente, acțiuni. În timp ce interactivitatea este descrisă drept capacitate tehnologică de stabilire a unei conexiuni punct cu punct în timp real. În acest fel, interacțiunea este focalizată asupra comportamentului oamenilor, în timp ce interactivitatea se concentrează pe caracteristicile sistemelor tehnologice. Cabero și Llorente (2007) permit reafirmarea acestor definiții și asociază interacțiunea cu relațiile umane, iar interactivitatea cu relația pe care oamenii o stabilesc cu anumite materiale și mijloace tehnologice.

Relația profesor-student

Comunicarea este instrumentul-cheie pentru controlul interacțiunilor în procesul de predare-învățare și baza pentru relațiile sociale ale tuturor membrilor care alcătuiesc comunitatea universitară. Potrivit Katz și Kahn (1996, apud. Estermann, 2013) relațiile sociale în rețelele de comunicare sunt delimitate de controlul instituției însăși. Simetria condițiilor, în mod substanțial immanentă ființei umane face comunicarea și educația părți integrate în realitatea umană. Sintetizând din lucrările empirice efectuate în ultima decadă, în ceea ce privește interacțiunea profesor-student, unele dintre aspectele relevan-te asupra cărora merită să reflectăm sunt: eficacitatea profesorului, stilul didactic, așteptările acestuia. În acest sens, definiția comunicării apare din perspectiva relației profesor-student ca transmitere de stimuli pentru a provoca un răspuns și ca un proces important pentru funcționarea oricărui grup educațional (Morales, 1997, apud. Rincón Quintero 2009). Însă, fără un *proces interpersonal de comunicare* adecvat nu putem vorbi despre legături sustenabile între profesori și studenți.

După Codina (2004, apud. Carrascosa, 2014), dezvoltarea competenței de comunicare interpersonală este de o importanță vitală pentru grupurile de studenți și pentru societate, în general. Atunci, intenția comunicării interpersonale între profesori și studenți nu se reduce numai la transmiterea unui mesaj cu un conținut programatic ci, reclamă implicare cu scopuri teleologice, superioare învățării simple și construirea de cunoștințe și structuri etice, morale și sociale care permit apoi dezvoltarea profesională în cadrul acestor referințe. Un proces al caracteristicilor descrise anterior, poate implica doar o interacțiune reală, curentă, imediată și eficientă, dintre profesor și student. Spitzberg, B. & Cupach W. (2002), Salmi, J. (2009) definesc efectele unei comunicări interpersonale eficiente, după cum urmează: calitatea comunicării interpersonale într-o organizație este foarte importantă, iar persoanele cu abilități bune de comunicare au ajutat grupurile de cursanți să ia decizii mai bune. Caldela (2008) relatează că profesorul care investește mult timp în vorbire, prezentare, explicare, atunci când comunică cu studenții și nu exprimă sau ascultă în cel mai eficient mod, orice strategie de predare-învățare este sortită să eșueze. În ceea ce privește dinamica învățării, Caldela explică faptul că una dintre principalele abilități ale profesorului ar trebui să fie comunicarea eficientă și empatică. Profesorul să fie sensibil la sentimentele grupului de studenți, empatic cu interesele și temerile grupului, atent pentru a rezolva probleme și, mai presus de toate, să inspire încredere. Codina (2000) scoate în evidență necesitatea corpului profesoral de a practica ascultarea activă, empatică, în special pentru a reduce tensiunea psihologică în sine a oricărei interacțiuni de comunicare cu scopul dezvoltării capacității comunicative care este semnificativ legată de predarea vizibilă.

Comunicarea interpersonală și spectrul său de acțiune

Explorând o tematică generoasă și de mare actualitate, devine inevitabilă legitimarea comunicării ca parte a domeniului academic. Instituția de învățământ reprezintă spațiul unde se creează și se elaborează acte de comunicare, dar și locul unde se cultivă comunicarea. Profesorul nu este doar un comunicant profesionist, ci și un practicant al metodelor de relaționare. În practicile de cercetare s-au identificat *opt dimensiuni* în care spectrul de acțiune al comunicării sociale este redat în cadrul conceptualizării legăturilor interpersonale. Unii autori descriu comunicarea interpersonală prin:

intenționalitate, înțelegere, co-prezență și comunicare dialogică. (Knapp y Daly, 2002, Berger, 2005, apud. Garza Guzmán, 2009). Alte dimensiuni, gestionate în funcție de parametri diferiți, definesc în mod specific comunicarea interpersonală prin *coduri, cantitate, relație și conținut*. Conchidem astfel, că unii autori sunt mai aproape de descrierea procesul însuși de comunicare interpersonală și a atribuțiilor sale, în timp ce alții abordează descrierea relației stabilite între actorii comunicării.

Strategii de comunicare educațională: între trecut și viitor

Într-o cercetare recentă, realizată de Esther Simancas-González & Marcial García-López (2017) s-a coroborat că, din 47 de universități intervievate, doar 3 consideră transparența drept obiectiv pentru a gestiona eficient procesul de comunicare. Responsabilitatea este un obiectiv pentru 24% din universități, fiind inclusă în cadrul itemului de transparență (6%), care nu a fost luat în considerare separat datorită reprezentării sale reduse. Pentru un procent de 18%, recrutarea studenților și îmbunătățirea comunicării interne sunt, de asemenea, obiective importante. 70% dintre directorii responsabili de departamentele de comunicare confirmă faptul că managementul brand-ului universitar este esențial pentru transmiterea identității și a valorilor universității, obținerea unei vizibilități și a unei notorietăți sporite și poziționarea competitivă a universității pe piața universităților, 24%, de asemenea, enumeră *proiecția internațională a universității* printre obiectivele comunicării eficiente. Programul Campus de Excelență Internațională (CEI), inclus în "Strategia Universitară 2015" (67 de universități din 3 țări Spania, Germania și Franța) și lansat în 2009, a însemnat o încercare de a genera "ecosisteme de cunoaștere" diferențiate, prin interacțiunea universităților cu alte centre de cercetare, spații științifice, centre tehnologice și companii locale.

Universitățile, actualmente, se confruntă cu provocări diverse care le pot garanta sustenabilitate în viitor. Dintre aceste provocări putem evidenția următoarele: accesul la o finanțare stabilă și suficientă, management eficient care, indiferent de sistemul de guvernare adoptat să dezvolte strategii necesare pentru inovare, atât pe plan internațional (poziția în clasamentul global), cât și pe cel național și regional, încorporarea de noi tehnologii, reprezentate în succesul mediatic al MOOC, în metodele și programele de predare din spațiul academic și crearea unor sisteme adecvate de comunicare care să le permită să se prezinte în mod transparent societății. Toate aceste provocări sunt interdependente și pentru a fi abordate cu succes, de o instituție de învățământ superior, ele ar trebui considerate ca un întreg și nu fiecare izolat. Se înregistrează încă tendințe de a folosi instrumente și canale de comunicare unidirecționale, pe verticală care par să evidențieze un model de difuzie, refractar bidirecționalității. Acest lucru este datorat faptului că agenții universitari și grupurile implicate au fost exclusiv înțeleși ca receptoare pasive, ca destinatari simpli ai mesajelor.

Având în vedere expansiunea tehnologică, publicul și funcția socială a instituției de învățământ superior, considerăm că ar fi necesar și cu siguranță mai eficient, din punct de vedere al dezvoltării inovației și cercetării științifice, căutarea de soluții care să promoveze dialogul cu agenți externi și să încurajeze participarea activă a grupurilor de studenți din comunitățile universitare.

Reflecții finale: schimbări și tendințe în spațiul universitar

Veritabilele procese de expansiune ale tehnologiei au modificat tradiționala schemă comunicațională. Provocările date de noile medii digitale de comunicare globală se răsfrâng și asupra contextului universitar. Transformările sociale, culturale, politice și economice, accelerate de inovații tehnologice, conferă o importanță deosebită comunicării instituționale (Túñez-López, 2012). Existența actuală a organizațiilor sociale este condiționată în mare parte, de imagine și încrederea pe care reușesc să o genereze. Universitățile nu sunt departe de această conjunctură. Se poate spune că există departamente responsabile pentru gestionarea comunicării în universități, fapt ce denotă gradul de instituționalizare pe care l-a atins comunicarea. Cu toate acestea, cea mai mare parte a investigațiilor pe acest subiect (De Bailliencourt, T., Beauvisage, 2005, T. & Smoreda, Z., 2007) confirmă că majoritatea universităților nu au reușit să implementeze un management eficient al procesului de comunicare. O problemă endemică a universităților la care se referă diverși autori, o reprezintă comunicarea internă (Fernández-Beltrán, 2007; Palencia-Lefler-Ors, 2008; Herranz-Dela-House; Tapia-Frade; Vicente-Lázaro, 2009). Factorii cei mai importanți ar putea fi: multitudinea de subiecți care alcătuiesc instituția, preeminența canalelor descendente și unidirecționale, lipsa dorinței de schimbare, predominanța strategiilor de comunicare axate exclusiv pe aspectele externe. În general, strategiile de comunicare ale universităților publice se axează pe proiectarea imaginii, pentru a fi atractive și competitive pe piață.

Acest principiu a infiltrat *politicile universitare* care au determinat crearea unei piețe globale a învățământului superior reglementat de concurență. Modelul dominant de comunicare în universitățile publice este difuzionist și vertical, ignorând modele alternative, participative și orizontale. Legitimitatea instituțiilor academice în prezent, cât și pentru viitor, ca spații de învățare, de reflecție și generare a cunoștințelor, depinde în mare măsură, de capacitatea de a implementa un management deschis, incluziv și transparent care să răspundă noilor cadre de relații bazate pe comunicarea în rețea (Simancas-González, 2016). În ce măsură este așa? Este esențial să realizăm un diagnostic al stării de management al comunicării în universități? Rămân drept teme de reflecție, deși ritmul și direcțiile de schimbare în contextul academic transpar în adoptarea unor strategii eminamente sociale, care să determine colaborarea și participarea grupurilor implicate în construirea colectivă a cunoașterii, trecând de la un model unidirecțional la unul circular, dialogic, conversațional.

Bibliografie

- Cabero J., & Llorente, M. C., *Interaction in e-learning: use of tools, elements of analysis and educational possibilities*, RIED v. 10: 2, pp 97-123 I.S.S.N.: 1138-2783, 2007.
- Caldela, O., *Pedagogía, cómo enseñar bien*. Curso en línea www.mailxmail.com, 2008.
- Carrascosa, J. M., *La necesaria reforma de la Universidad?* Revista Transversales, Nr. 33, 2014.
- Codina, L., *Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos*, Revista Española de Documentación Científica, v. 23, Nr. 1, p. 9-44, 2000.
- De Baillien court, T., Beauvisage, T. & Smoreda, Z. *La Communications interpersonnelle face à la multiplication des technologies de contact*, în Réseaux 145-146, págs. 81-115, 2007.
- Estermann, T., Bennetot Pruvot, E., Claeys-Kulik, A. L., *Designing strategies for efficient funding of higher education in Europe*. DEFINE Interim report. European University Association (EUA), 2013.
- Fernández-Beltrán, F., *La gestión de la nueva comunicación interna. Análisis de la aplicación de las tecnologías de la información en los procesos de comunicación interna de las universidades de la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. ISBN:9788469075651, 2007.
- Garza Guzmán, M., *Interpersonal Communication: Theoretical perspectives, future prospects*, publicat în Journal of Communication, Volumen 6, Número 12 pp. 49-70, 2009.
- González, E.S. & López M.A., *Communication management in Spanish public universities*, El profesional de la información, v. 26, n. 4, pp. 735-744. Málaga, España, 2017.
- Healey, M., *Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: A discipline-based approach*. Higher Education Research & Development, Vol. 19, n° 2, pp. 169-189, 2000.
- Losada-Díaz, José-Carlos, *Prensa e imagen corporativa en la Universidad*. Murcia: Ucam-Aedos, ISBN: 978 84 95383297, 2002.
- Marginson, S., *Higher education and public good*. Higher Education Quarterly. Vol. 65, n° 4, October 2011, pp. 411-433, 2011.
- Pânișoară Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională* (ediția a IV-a revăzută și adăugită), Editura Polirom, Iași, 2015.
- Ramirez, F.O., *Accounting for excellence: Transforming universities into organizational actors*. in Rust: Higher education, policy, and the global competition phenomenon. Palgrave Macmillan, 43-58, 2010.
- Rizo, M., *Comunicación e interacción social*. Global Media Journal Edición México, 2004.
- Disponibil la: http://gmje.mty.itesm.mx/articulos2/martarizo_ot04.html.
- Salmi, J., *The challenge of establishing world-class universities*. Washington, DC: The 10 World Bank, 2009.
- Silvaș, A. Albu, E., *Comunicarea în procesul educațional*, Editura Eikon, Cluj- Napoca, 2013.
- Simancas-González, Esther, *La comunicación en la universidad pública española. De la comunicación instrumental a la comunicación para la democracia y la participación*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, 2016.
- <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12246>
- <http://eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasionalpapers.aspx>
- Spitzberg, B. & Cupach W., *Interpersonal Skills*. En M. L. Knapp y J. A. Daly (Editores), Handbook of Interpersonal Communication. USA: Sage Publications, 2002.
- Túñez-López, Miguel, *La gestión de la comunicación en las organizaciones*. Zamora: Comunicación Social. ISBN: 978 84 92860937, 2012.

VALOAREA CULTURII ÎN SOCIETATEA ACTUALĂ

THE VALUE OF CULTURE IN THE CURRENT SOCIETY

Anca IORGA¹

Abstract

The level of elevation and education, as well as the preoccupations and taste for art and beauty can make an individual a cultivated man. Sociologists, psychologists and anthropologists who have been concerned about their cultural studies believe that the term *cultivated man* should be taken in a more generous sense. At the heart of artistic creation is man, seen through all his individual and collective manifestations, with the complexity of the relationship that sets himself with the environment in which he lives.

Cultures have an open character and interact with each other. Cultural productions have always circulated, especially due to the development of the communication networks and the *mass media*, by transmitting, assimilating and adapting cultural elements. This has provided a breakthrough in culture, thus stimulating individual and social evolution, imagination and creativity.

By offering reproductions of works of art or works that lend aspects of the original ones, we can suggest to the young generation the path to original works. So, we have to look at the situation as a first step in getting a fully authentic aesthetic experience.

Key words: *authentic culture, artwork, artistic image.*

Introducere

Cultura reprezintă acel sistem de creații care răspunde cerințelor existențiale, concrete, pentru toți membrii societății. O societate umană nu poate exista fără cultură. Aceasta orientează valoric societatea în funcție de interese, aspirații și tendințe și este structurată din interior de agenții ideologici prezenți în acea societate. În acest moment, la nivelul întregului mapamond, există o varietate culturală care poate fi privită ca benefică, dacă luăm în calcul și înțelegem că diferențele oferă bogăția culturală a unei societăți a lumii. Important este ca această varietate culturală să nu genereze conflicte și să nu ducă la fanatism. Acesta este motivul pentru care, unitatea în diversitate rămâne actuală și în același timp dificil de atins de către societățile actuale.

Nivelul de elevație și educație, ca și preocupările și gustul pentru artă și frumos pot face dintr-un individ un om cultivat, așa cum era considerat în viziunea grecilor antici – *pepaideumenos*. [1] Sociologii, psihologii și antropologii, care au fost preocupați în studiile lor de domeniul culturii, au demonstrat că situația nu este atât de simplă cum pare la prima vedere. Ei consideră că termenul de om cultivat trebuie luat într-o accepție mai generoasă. Astfel cultura se referă la stilul de viață al indivizilor, care include totalitatea ideilor, cunoștințelor, comportamentelor, modului de gândire și bunurilor materiale pe care le dețin. Cultura este creată de grupuri de indivizi dominanți, care se folosesc de ideile culturale și de valori pentru a-și urmări propriile interese.[6] Este adevărat însă, că unele elemente culturale sunt funcționale pentru toți. În același timp, cultura poate fi înțeleasă ca un ghid de conviețuire, învățându-ne să facem diferența dintre bine și rău, drept și nedrept, ce este bine să facem și ce nu. Totuși, trebuie să fim atenți și să nu cădem în greșeala de a considera sinonime societatea și cultura. Societatea

¹ Lecturer, PhD., University "Spiru Haret", Faculty of Physical Education and Sport, Bucharest.
iorga.anca@gmail.com

rămâne acel grup de oameni care se bucură de o oarecare libertate de acțiune și care împart un teritoriu și o cultură, pe când cultura se referă la modul de viață al acestor oameni. [7]

Conținut și formă în artă

Artă se exprimă prin imagini artistice, care reprezintă, în sinteză, întruchiparea rezultatelor muncii creatorului respectivei imagini. Această imagine este premisa conștientă a oricărui limbaj estetic, ce poartă încărcătura ideatică-emoțională a unei opere de artă. [8] De aceea, analiza unei creații artistice presupune înțelegerea și determinarea mecanismului delicat și în același timp complex, ce se petrece în intimitatea imaginii artistice, unde se realizează de fapt, transformarea faptelor de viață într-o autentică valoare estetică. Imaginea artistică este o formă de reflectare subiectivă a realității, reprezentând o modalitate de cunoaștere a operei de artă. Ea ne apare sub trei ipostaze: imaginea proiectivă (pe care o identificăm în procesul de creație), imaginea expresivă (care este forma operei finite) și imaginea de stimul a procesului contemplării. Imaginea artistică este și o modalitate individuală sau colectivă de interiorizare a informației, formând imaginea senzorial-perceptivă, adică reprezentarea, și o formă de expresie, în relațiile determinante ale omului cu lumea înconjurătoare. Conținutul și forma unei opere de artă sau cuprinsul și aspectul acesteia sunt categorii estetice corelative, cu un puternic caracter de perenitate și universalitate. Acestea sintetizează înfinitatea manifestărilor, reprezentând cele două coordonate fundamentale ale existenței. Există o strânsă și indestructibilă unitate între aspectele de fond (conținut, cuprins) și cele configurative (formă, înfățișare). Astfel, conținutul înglobează totalitatea proceselor și trăsăturilor care condiționează existența lucrurilor și fenomenelor și interacțiunile ce se stabilesc între aceste componente, constituind suportul material ce întreține dinamica internă a mișcării de dezvoltare. Pe când forma, deși determinată de conținut, are un rol activ asupra lui, definind modul de structurare a părților conținutului.

În centrul creației artistice stă omul, privit prin toate manifestările lui individuale și colective, cu toată complexitatea raportului ce se stabilește cu mediul în care trăiește. George Călinescu spunea: *Ceea ce interesează în artă, nu este natura ca lucru în sine, în afară de om, ci universul văzut de om.* [2] Perimetrul artei este limitat și delimitat, pe de o parte, de orizontul de cunoaștere al artistului și pe de altă parte, de nivelul de dezvoltare al societății. Excepție fac doar geniile care își depășesc prospectiv epoca în care trăiesc. Prin urmare, în obiectul artei sunt incluse atât motivele interioare ale artistului, cât și motivele exterioare, ce țin de întregul orizont sub care se realizează, se afirmă și se destramă destinele umane. Opera de artă este o construcție care încheie procesul de elaborare artistică, materializat în forme specifice diferitelor arte. În același timp este rezultatul unei acțiuni demiurgice a autorului ei, care a realizat un produs original, un model al unei conștiințe, al unor sentimente și motive care determină reacții estetice fără precedent. Opera de artă devine un obiect estetic numai în contact cu un receptor. Prin aspectul ei de generalitate, opera de artă se adresează unor indivizi diferiți (ca vârstă, pregătire, cultură, interese), unor epoci diferite, izbutind să determine reacții estetice, intelective și emoționale, relativ distincte, păstrându-și nealterat conținutul său polisemantic.

Conținutul operei de artă reprezintă ansamblul aspectelor obiective și subiective ale lumii reale, care sunt gândite, realizate și metamorfozate prin viziunea creatoare a artistului. În funcție de perioada istorică, de opțiunea pentru o modalitatea artistică de abordare și de personalitatea artistului, ponderea aspectelor obiective și subiective se realizează diferențiat, fără însă a influența coerența și armonia operei de artă.

În conținutul operei de artă distingem două componente: tema (aspecte de viață înfățișate, fenomene selectate și prezentate de artist) și ideea (axul director în jurul căruia se structurează opera). Marile opere de artă, ce s-au păstrat în patrimoniul culturii nonverbale, și-au găsit izvorul de inspirație în sferele tematice majore, care au avut o mare importanță pentru oameni și destinul omenirii: nașterea, durerea, moartea, dragostea, bucuria, lupta pentru independență și pentru nedreptate, avariția, tema geniului nefericit, a mizantropului, a omului neadaptat. Opera de artă, reală și ideală, individuală și generalizată, se recunoaște și în alte dualități cum sunt cele dintre particular și tipic, concret și abstract, senzorial și rațional, aflate de multe ori în contradicție, și care pun în lumină unitatea ansamblului artistic. Din acest punct de vedere opera de artă reprezintă un întreg expresiv, indivizibil și multipolar, creat pentru a fi prețuit și iubit, pentru a rămâne în piatră sau cuvânt, în sunet sau culoare, ca o realitate vie ce înfruntă trecerea timpului. [4]

Relații și interferențe între diferitele culturi

Culturile au un caracter deschis și interacționează între ele. Se știe că producțiile culturale au circulat dintotdeauna, mai ales datorită dezvoltării rețelei de comunicații și a mijloacelor de comunicare în masă, transmițând, asimilând și adaptând elemente culturale. [1] Acest lucru a asigurat un progres al culturii, fiind astfel stimulate evoluția, imaginația și creativitatea individuală și socială. De-a lungul timpului, a apărut o întrepătrundere între cultura populară și cultura de masă. Relația care apare între cultura populară și cultura de masă ne arată că există o încorporare a culturii de masă, cultura populară dobândind un caracter de kitsch, de contrafacere în dauna valorii originale. Din păcate aceste realizări culturale sunt doar produse cu intenții artistice, dar cu prost gust din toate punctele de vedere, având menirea să înlocuiască arta adevărată, satisfăcând astfel nevoia vulgară de frumos derizoriu. Fenomenul se prezintă astfel: sub presiune unor noi forme de exprimare artistică, generate și susținute de mass-media, creațiile culturii populare au cunoscut o scădere a popularității lor. Ca să luăm un exemplu concret, în România, după revoluția din '89, arta populară și folclorul în general, a fost amenințat cu dispariția. În acest context, oamenii de artă, din domeniul muzical, au încercat să caute forme noi de exprimare, multe dintre ele bazându-se pe cuceririle din domeniul tehnologiei. Astfel, în lumea muzicii a apărut un nou gen: muzica etno, ai căror reprezentanți s-au bucurat de o considerabilă popularitate. Au apărut formații ca Etno, Romania, Haiducii, Tariful de la Clejani, Hora, Etnic și altele care au prelucrat cântece consacrate din folclorul românesc, pe care le-au modificat, uneori, până la distorsionarea totală a liniei melodice, proces în urma căruia au apărut noi melodii. Această muzică s-a adresat îndeosebi publicului de adolescenți și tineri, care s-au născut și s-au format într-o cultură marcată de producțiile mass-media, cu puternică influență din zona Americii de Nord.

Un fenomen similar s-a petrecut și în ceea ce privește portul popular românesc. Dacă în majoritatea zonelor etnografice se conservă și se păstrează construcția străveche a portului popular, cu elementele ce îl caracterizează, elemente păstrate din generație în generație, există și situații în care s-au adus o serie de îmbunătățiri și de completări, care îndepărtează costumul popular tot mai mult de ceea ce este românesc, autentic și original. În ultimii 20 – 30 de ani, elemente de prost gust au invadat piesele de îmbrăcăminte tradițională. Astfel, nu se mai respectă tiparul tradițional în croiul pieselor de costum, au fost înlocuite materiile prime folosite de strămoșii noștri în fabricarea îmbrăcăminții, culorile tradiționale sunt înlocuite, reprezentațiile geometrice, zoomorfe, fitomorfe din broderii au fost falsificate. De asemenea, nu mai există deosebire între portul unui copil, a unui tânăr sau a unui om mai în vârstă. Și ca să dau un singur exemplu în acest sens, mă voi referii la roata din pene de păun, folosită în județul Bistrița – Năsăud, după cel de-al doilea Război Mondial. Această roată se purta la pălărie de la vârsta adolescenței până la căsătorie, când, în noaptea nunții, soția desprindea penele de la pălărie și le păstra în casă. Astăzi pălăria bistrițeană își păstrează decorul din pene indiferent de vârsta celui ce o poartă. Ba mai mult, s-au adăugat noi elemente de decor în jurul calotei de la pălărie, care din păcate, nu mai au nimic în comun cu modestia, sobrietatea și autenticitatea piesei respective. Și, din păcate, exemplele ar putea continua.

Hermann Istvan remarcă că în sfera comunicației în masă *kitsch-ul este cel mai ușor și cel mai simplu transmisibil, căci natura sa înclină spre reproducerea pasivă, nu spre cea activă, trăită*. [5] Putem spune astfel, că lumea kitsch-ului este, în esență, o lume a iluziei și a autoamăgirii estetice. Dar trebuie să recunoaștem că uneori, oferind copii ale unor opere de artă sau lucrări ce împrumută unele aspecte ale operelor de artă, putem sugera tinerei generații calea către lucrările originale. Deci trebuie să privim situația drept un prim pas necesar în obținerea unei experiențe estetice pe deplin autentice.

Receptarea și comunicarea operei de artă

Pornim abordarea receptării operei de artă de la ceea ce afirma Umberto Eco: *Percepția unui întreg nu este imediată; ea este un fapt de organizare care se învață și se învață într-un context social-cultural; în acest cadru, legile percepției nu sunt constituite din pură neutralitate, ci se formează în interiorul unor modele de cultură determinate*. [3] Prin urmare, prima impresie care ne apare în desfășurarea receptării artistice are un rol de introducere și orientare *vis à vis* de opera de artă. Importanța percepției rezidă în spontaneitatea specifică în actul receptării. Această reacție spontană, care este o componentă a plăcerii estetice, presupune o reacție promptă la contactul cu opera de artă. Reacția consumatorului de artă se materializează într-o judecată, care poate fi de gust sau de valoare, și care nu

excluse o comprehensiune a esenței operei. Aici, putem vorbi și de procesul de receptare asociat cu liberul arbitru, care face ca aceeași lucrare să suscite o gamă largă de comentarii și diferite reacții din partea privitorului. În actul receptării, rolul interesului artistic determină interesul consumatorului de artă pentru opera respectivă. Acest lucru se întâmplă în primul rând, prin însușirea de unicat și prin originalitatea pe care fiecare operă de artă o are. Orice operă autentică declanșează stări și gânduri inedite, care duc la o experiență estetică ce solicită interes, prin caracterul distinct și inconfundabil. Acest lucru declanșează o plăcere estetică și o nevoie de a cunoaște noi adevăruri artistice.

În procesul receptării, interesul devine o funcție care face legătura și caută informația provocată de cunoscut și necunoscut, previzibil și imprevizibil. Acest interes este cauzat pe de o parte, de factori estetici și pe de altă parte, de factori extraestetici. Pentru a înțelege sensul pe care emițătorul a urmărit să-l transmită în mesajul său, receptorul trebuie să dețină acele instrumente și coduri necesare înțelegerii. Trebuie să luăm în calcul că, proporțional cu gradul de erudiție și competență, judecățile asupra operei vor fi mai pertinente, iar satisfacția estetică va fi mai mare. Dacă luăm ca exemplu arta plastică, putem afirma că nu toată lumea care privește o pictură suprarealistă a lui Salvador Dali, să spunem, înțelege mesajul pe care pictorul a dorit să îl transmită. Dali a văzut în suprarealism o posibilitate pentru a-și manifesta imaginația exuberantă și virtuozitatea tehnică a desenului și a combinației de culori. Dar, cultura pe care o are receptorul, în domeniul artelor plastice, este condiția *sine qua non* pentru înțelegerea corectă a sensului pe care artistul a dat-o creației sale. În aceeași măsură, dacă ne referim la muzica clasică sau la cea preclasică, putem spune că nu toți cei care ascultă o arie dintr-o operă de Georges Bizet sau un concert preclasic al lui Antonio Vivaldi, înțeleg și decodifică cu precizie mesajul muzical al compozitorilor. Este necesar un anumit nivel de cultură muzicală pentru a percepe corect mesajul dat lucrărilor de către compozitori. Și totuși, aceste exemple nu exclud faptul că și consumatorii de artă mai puțin avizați, se pot bucura de armonia formelor și a culorilor, în cazul artelor plastice, sau de plăcuta și liniștitoare armonie a sunetelor în cazul muzicii. Putem spune că acest lucru este valabil pentru toate domeniile artei, de la proză, poezie, teatru, dans, cinematografie, până la alte domenii ce sunt incluse în cultură, cum ar fi, de exemplu, programele folosite pe computer. Este de menționat că avem nevoie, totuși, de un nivel minim de informații, pentru că niciodată o persoană care nu știe să citească, nu va avea acces la lectura unei cărți, așa cum nici o persoană care nu știe să folosească un computer, nu va putea opera cu această tehnologie.

Dacă pornim de la premisa că opera de artă este accesibilă receptorului, atunci vom avea o apreciere a creației artistice, prin stabilirea și emiterea unor judecăți artistice. Aceste judecăți pot fi de gust sau de valoare. Principala problemă, este aceea a înțelegerii capacității minții de a forma, întreține și afirma aceste judecăți și reprezintă în mod intrinsec anumite stări și trăiri pe care receptorul le experimentează în urma contactului cu opera de artă. Dacă judecățile ce țin de gust au un profund caracter subiectiv, judecățile de valoare au o rigoare mai mare și sunt mult mai obiective. Însă subiectivismul nu poate fi în totalitate eliminat de către receptor. Cele două tipuri există în paralel, deci receptarea creației stă sub semnul arbitriului, a preferinței inexplicabile, așa cum afirmă și Tudor Vianu: *Judecata artistică este pătrunsă de valori raționale și raționabile, corespunzătoare structurii raționale a operei răsfrântă în operațiile gustului. Raționalitatea implicită și învăluită în impresiile gustului face posibile toate acele judecăți asupra artei pe care analiza le semnalează în decursul procesului de receptare.*[8] Relația de comunicare ce se stabilește între artist și consumatorul de artă stă sub semnul interacțiunii creator-creație-public. Publicul desemnează acel grup de indivizi, care iau contact cu arta, într-un anumit timp și spațiu, implicând o comunitate de receptori care au drept obiectiv captarea unui mesaj artistic. Publicul este alcătuit dintr-un grup de persoane care sunt extrem de diferite din punct de vedere al sensibilității și intelectului, ca și al gradului de avizare sau neavizare în ceea ce privește nivelul de interpretare și înțelegere a mesajului pe care artistul încearcă să îl transmită. De aceea este normal ca și judecățile critice și părerile emise de public să fie la rândul lor eterogene. O unanimitate de opinie în ceea ce privește judecata unei opere de artă este exclusă. Se poate vorbi, în cel mai fericit caz, de o apreciere majoritară într-o direcție sau alta. Factorii care influențează poziția critică țin de normele estetice și de idealurile epocii în care este receptată respectiva lucrare. Pentru a demonstra cele afirmate putem să ne gândim la prima pictură impresionistă a lui Claude Monet, *Impresie, răsărit de soare*, realizată în 1872, sau la tetralogia *Inelul Nibelungilor* (*Aurul Rinului, Walkiria, Siegfried și Crepusculul zeilor*), compusă de Richard Wagner între 1852 și 1869, care au fost primite cu mare rezervă de publicul vremii. Dar, odată cu intrarea în următorul secol, la numai câteva decenii distanță, aceste opere devin modele de referință atât pentru public, cât și pentru istoria artei. Acest exemplu ne duce cu gândul la

faptul că operația de valorizare este dependentă și de familiarizarea publicului cu un anumit limbaj artistic, necesitând de cele mai multe ori o perioadă de asimilare, mai ales când aceste lucrări propun direcții noi în planul tehnicii sau al expresiei.

Comunicarea artistică este o etapă a procesului artistic, care cuprinde patru etape: creația, comunicarea, receptarea și aprecierea. Pentru a simplifica situația s-a format ideea de a include problemele referitoare la comunicarea și aprecierea operei de artă în domeniul receptării, afirmându-se că acestea se înrutesc într-o măsură considerabilă.

Concluzii

În încheiere, să amintim componentele unei culturi, și anume: credințe, simboluri, limba, normele sociale și valorile. Fiecare dintre aceste componente au un rol și un loc bine definite în cultura unui popor. De-a lungul timpului, s-au realizat multe ierarhizări ale acestor componente, existând mulți autori care consideră că pe primul loc s-ar afla limba, dar și mulți care spun că valoarea ocupă poziția centrală în definirea noțiunii de cultură.

În zilele noastre, cultura presupune o continuă autoînnoire. Este adevărat, că tânăra generație învață tot ceea ce trebuie să știe și să facă, de la reprezentanții generației precedente, dar în același timp, ia cunoștințe și informații foarte actuale și de la generația din care fac parte. Trebuie să remarcăm și faptul că uneori adulții și bătrânii sunt constrânși să învețe de la tânăra generație multe lucruri. Să amintim numai exemplul care se întâlnește cel mai des, acela în care adulții învață de la cei mai tineri să folosească noile tehnologii (utilizarea computerelor, a smartphone-urilor care au posibilitatea accesării Internetului și alte nenumărate funcții). În concluzie, am putea afirma că multitudinea și varietatea tipurilor de culturi vin să justifice multe puncte de vedere diferite, ce privesc fenomenul cultural actual.

Bibliografie

1. Biriș, Elena-Claudia, *Societate și diversitate culturală*, Editura Fundației România de Măine, București, 2004.
2. Călinescu, George, *Cronicle optimistului*, Editura EPL, București, 1964.
3. Eco, Umberto, *Scrieri despre gândirea medievală*, Editura Polirom, Iași, 2016.
4. Focillon, Henri, *Viața formelor*, Editura Meridiane, București, 1995.
5. Istvan, Hermann, *Kitsch-ul, fenomen al pseudoartei*, Editura Politică, București, 1973.
6. Mihăilescu, Ioan, *Sociologie generală*, Editura Universității, București, 2000.
7. Sullivan, Thomas; Thompson, Kenrick, *Sociology, Concepts, Issues and Applications*, Second Edition, Macmillan Publishing Company, New York, 1990.
8. Vianu, Tudor, *Estetica*, Editura Orizonturi, București, 2010.

TRIO ÎN DO MAJOR KV 548 PENTRU PIAN, VIOARĂ ȘI VIOLONCEL (1788) DE WOLFGANG AMADEUS MOZART

TRIO IN MAJOR KV 548 FOR PIANO, VIOLINO AND CELLO (1788)
BY WOLFGANG AMADEUS MOZART

Lucia DIACONU¹

Abstract

Wolfgang Amadeus Mozart is one of the most prolific personalities in the history of universal music, being the greatest musician of his unparalleled age in his qualities as composer and performer. A genius in whose creation is reflected an entire musical era supported on a huge number of creations expressed through innovation and originality known as the name of classicism. Classicism also designates an aesthetic notion but also a historical age in the development of music, literature, and arts in general, this period being chronologically positioned in the eighteenth century. From aesthetic point of view, musical classicism refers to music pertaining to perfection through sobriety, balance, solidarity, transparency, and especially the accessibility of its language.

This era finds itself by the triumph of the harmonic concept, the emergence of bitematism within the classical sonata, which crystallizes as a fundamental form of instrumental classical music and especially the consolidation of the symphony, the entire musical creation being performed according to the imposing law of contrast under the control of a spontaneous and deeply creative.

Key words: *chamber music, musical language, interpretative technique.*

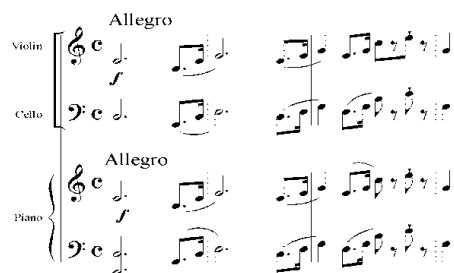
1. Introducere

Lucrarea este introdusă în catalogul “*Mozart's Work Catalogue*” la 14 iulie 1788, dar nu se știe când sau cu ce ocazie a fost scrisă. Din punct de vedere analitic și această lucrare se încadrează în structura tripartită, cu următoarea succesiune: **Partea I** - *Allegro* - formă de sonată, **Partea a II-a** - *Andante cantabile* - formă de sonată, **Partea a III-a** - *Allegro* - formă de *lied* tripartit compus.

2. Partea a I-a – Allegro

Scrisă în tonalitatea *Do Major* și în măsura de 4/4, prima mișcare a lucrării este alcătuită în formă de sonată, cu **expoziție**, **dezvoltare** și **repriză**. **Expoziția** (măs. 1-62) debutează cu o introducere de patru măsuri, cu melodică ascendentă pe arpegiul tonalității *Do Major*, cu caracter energic, militar (datorită formulei ritmice punctate), expusă de toate vocile ansamblului în unison: Ex. nr. 1 - măs. 1-4

¹ Associate Professor PhD., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania,
diaconulucia@yahoo.com



Tema I (măs. 5-29) este expusă de pian, la o singură voce și are un caracter diafan, contrastant cu introducerea: Ex. nr. 2 - măs. 5-9.



Tema prezintă o ușoară asimetrie structurală, datorită alcătuirii din 2+4 măsuri. În reluarea de către vioară, tema este structurată în 2+3 măsuri, și este dinamizată prin intervențiile, ornamentate cu triluri, ale pianului. Tema I este apoi dezvoltată prin secvențe ascendente (game) ale pianului, susținute de figurații la vocea de bas a pianului și de secvențe în arpegii descendente ale violoncelului. Finalul fragmentului este dinamizat prin expunerea dialogată a secvențelor între vioară și pian, cu oprire pe tonalitatea *Re Major* (dominanta dominantei tonalității inițiale). **Tema a II-a** (măs. 30-52), în *Sol Major*, este alcătuită din două fraze muzicale, cu semnificație de *întrebare-răspuns*, prezentate succesiv de pian (două măsuri) și vioară (două măsuri): Ex. nr. 3 - măs. 30-33.



Tema este apoi dezvoltată prin pasaje de virtuositate expuse succesiv de vioară și pian, și se încheie cu o cadență armonică (I-V-I) a tonalității *Sol Major*. **Concluzia expoziției** (măs. 53-62) readuce, în formă concentrată (doar trei măsuri) și în *Sol Major*, tema **introducerii**, realizând astfel simetria arhitecturală a expoziției. Tema este tratată variațional la pian (ornamental-prin triluri, ritmico-melodic-prin diminuția celei punctate), cu răspunsuri ale viorii (procedeu preluat din tema a II-a).

Dezvoltarea (măs. 63-103) prelucrează exclusiv materialul tematic al **introducerii** și al **temei I** (motivul inițial). Urmărind apartenența entităților celular-motivice, putem împărți dezvoltarea în trei faze. **Prima fază** (măs. 63-74), exploatează formula arpegială a **introducerii** și se desfășoară din punct de vedere tonal în spațiul oferit de tonalitățile *sol minor*, *re minor*, *la minor* (relații de cvartă descendentă). **Faza a II-a** (măs. 74-87) preia, în tranziții tonale (*la minor*, *fa minor*, *Mi Major*) succesiunile de doime-pătrime și anacruza de trei optimi din **tema I**, prezentată în forma inițială și apoi în diminuție ritmică: Ex. nr. 4 - măs. 79-87.



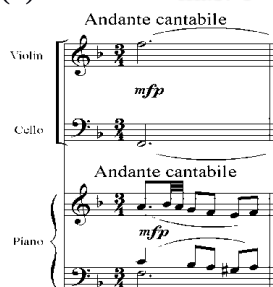
Faza a III-a (măs. 88-103), construită prin secvențarea motivului inițial al **temei I**, realizează revenirea la tonalitatea inițială, *Do Major*. Secvențarea este expusă întâi succesiv (vioară, pian, violoncel), apoi în *stretto* între vioară și pian, iar în final în dublaj între vioară și pian. Secțiunea se încheie pe un acord de *Sol₇*, care solicită revenirea sunetului *Do* ca tonică.

Repriza (măs. 104-180) prezintă integral materialul tematic al expoziției, cu particularitatea expunerii **temei I** în *Do Major* și apoi în *do minor*, precum și inserarea concentrată a tratării tematice din **faza a II-a** a dezvoltării, între **tema a II-a** și **concluzie**. Acest fragment (**concluzia**) este reluat integral și identic, în tonalitatea *Do Major*.

3. Partea a II-a - Andante cantabile

Cea de-a doua mișcare a lucrării este alcătuită pe structura formei de *sonată*. Diferențele sesizabile la o primă vedere, în raport cu Partea I, sunt de natură tonală și agogică. Desfășurată în perimetrul tonalității *Fa Major* (la subdominantă), și în măsura de 3/4, Partea a II-a se derulează în *andante*, termenul *cantabile* asociat celui de *andante* sugerând expresia acestei mișcări. **Expoziția** (măs. 1-32) conține două teme, cu planuri tonale distincte.

Tema I (măs. 1-16), în *Fa Major*, este alcătuită din trei fraze (perioadă tripodică), expuse succesiv de pian-vioară-pian. Prima frază a temei I expune chiar din prima măsură în partitura pianului, motivul generator al structurii tematice (**a**): Ex. nr. 5 - măs. 1



Acesta va fi tratat variațional prin secvențare (în fraza a II-a), diminuție ritmică și dezvoltare melodică (în fraza a III-a). Frazele I și a III-a sunt expuse exclusiv de pian și susținute armonic de vioară și violoncel (faza I prin pedale, iar fraza a III-a prin *ostinati*). Fraza a II-a este prezentată de pian și reluată de vioară, cu un acompaniament figurat de tip *bas Alberti*, la pian. **Tema a II-a** (măs. 17-32), în *Do Major*, este expusă de violoncel, fapt inedit în creația de gen a compozitorului: Ex. nr. 6 - măs. 17-20



Acest fragment reprezintă un moment crucial pentru evoluția violoncelului în ansamblul cameral cu pian. Astfel, acest instrument nu se mai limitează la o punctare armonică sau completare melodică, ci devine, alături de pian și vioară, instrument solistic, cu expuneri tematice individualizate. Elementele de contrast tematic între cele două teme ale mișcării se materializează în aspectul desenului melodic preponderent descendent în tema a II-a, în opoziție cu desenul ondulat al temei I. **Expoziția** se încheie cu o **concluzie** de cinci măsuri (măs. 28-32), susținută de *ostinato* al tonicii (sunetul *Do*), alcătuită dintr-o împletire tematică între violoncel și pian: Ex. nr. 7 - măs. 28-32.

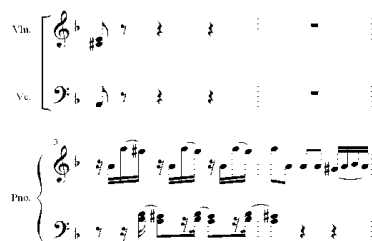


În această concluzie, vioara are doar rol figurativ, de comentariu. **Dezvoltarea** (măs. 33-55) debutează cu două măsuri cadențiale, introductive, cu aspect cromatic (*Mib*, *Do#*), cu rol tranzitiv tonal către *Sib Major*, prin intermediul *mediantei* (*Re*): Ex. nr. 8 - măs. 33-34



Acest moment reprezintă un element de discontinuitate realizat prin expunerea la unison între toate vocile ansamblului, prin prezența formulei ritmice punctate și prin articulația prin pauză generală între cele două secțiuni. **Dezvoltarea** propriu-zisă debutează la măsura 35, are un caracter instabil tonal și se alcătuiește din două fragmente: **Faza I** (măs. 35-49) se constituie din tratarea variată a **temei I**, realizată prin secvențarea, în tranziții tonale, a măsurii a treia din tema I, la vioară și violoncel. Scriitura dialogată și aspectul melodic cromatic, precum și desenul ondulat al liniei melodice a pianului, tensionează fragmentul, care devine centrul dramatic al mișcării. În plan tonal, se remarcă inflexiunile modulatorii *Sib Major-sol minor-Mib Major-re minor*, cu tendință modulatorie spre *la minor*.

Faza a II-a (măs. 50-55), alternează tonalitățile *la minor* (ca *mediantă* a tonalității inițiale, *Fa Major*) și *re minor*, și se constituie din expunerea gamelor respective, în varianta melodică, la fiecare voce a ansamblului - pian (mâna dreaptă), vioară, pian (mâna stângă), violoncel. Acest fragment se prezintă dinamizat (prin trezecidoimile în care sunt expuse gamele) și totodată transparent armonic (prin *ostinato*-urile în terțe ale acompaniamentului). Tranziția către secțiunea următoare se realizează printr-o formulă concluziv-anticipativă amplă (două măsuri), expusă de pian: Ex. nr. 9 - măs. 54-55



Repriza (măs. 56-93) reia integral materialul tematic al expoziției, cu modificări cadențiale la nivelul temei a II-a (cadență întreruptă). Diferența cantitativă dintre expoziție (32 măsuri) și repriză (38 măsuri), este datorată amplificării segmentului concludiv transformat în **codă**.

4. Partea a III-a – Allegro

Cea de-a treia mișcare a lucrării, în *Do Major* și în 6/8 este concepută diferit în raport cu alcătuirea obișnuită a unui final - *rondo* sau *rondo-sonată*. De această dată, Mozart concepe finalul ca o suită de variațiuni ale aceleiași teme, structurată în ansamblu în trei secțiuni, determinate după planurile tonale. Finalul se alcătuiește astfel într-o formă de *lied* tripartit compus, după cum urmează:

<u>A (Do)</u>	<u>B (do)</u>	<u>A (Do)</u>	<u>coda (Do)</u>
<i>a a' a_v a</i>	<i>b b' punte</i>	<i>a_v a a' a a_v</i>	

Prima secțiune, A (măs. 1-77), alcătuită simetric sub aspect tematic și tonal (căci fragmentele extreme sunt identice), este construită prin tratarea variațională, în plan tonal și metro-ritmic, a frazei inițiale, cu care debutează fragmentul *a* (măs. 1-16): Ex. nr. 10 – mas. 1-4.



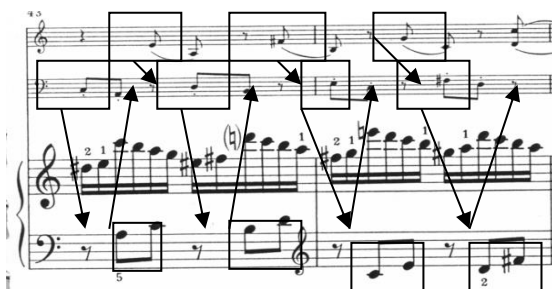
Fragmentul *a* este structurat în 8 (4+4) + 8 (4+4) măsuri, tema fiind prezentată inițial de pian și preluată de vioară. Al doilea fragment, *a'* (măs. 17- 38) păstrează tonalitatea *Do Major* și configurația metro-ritmică a temei, cu excepția primului motiv: Ex. nr. 11 – mas. 16-23.



Fragmentul este susținut prin *ostinato* și pedală a dominantei, *Sol*, fără a se realiza însă o modulație. Expresia este contrastantă cu primul fragment, prin cursivitatea acompaniamentului figurat, în *legato*. Tema este apoi preluată de vioară, iar acompaniamentul se dinamizează prin figurații arpeggiate în șaisprezecimi. Ultimele șase măsuri au aspect tranzitoriu, prin secvențarea descendentă, cu inflexiuni modulatorii, a celei inițiale din *a*, în dialog între vioară și pian și cu tendință modulatorie spre *Sol Major*: Ex. nr. 12 – mas. 33-38.



Următorul fragment, *a_v* (măs. 39-61) secvențează celular, în dialog sau dublaj între vioară și violoncel, motivul inițial din *a*. Fragmentul cadențează armonic la dominantă (în măs. 52-53), iar în ultimele măsuri (53-61) revine la tonalitatea inițială, *Do Major*. În prima parte a fragmentului acompaniamentul este de tip figurat, în șaisprezecimi cu aspect cromatic, la mâna dreaptă a pianului, iar în a doua parte, se constituie din *ostinato* și pedale. Scriitura este de tip contrapunctic, în măsurile 43-44 contrapunctul fiind realizat între violoncel, mâna stângă a pianului și vioară: Ex. nr. 13 – mas. 43-44.

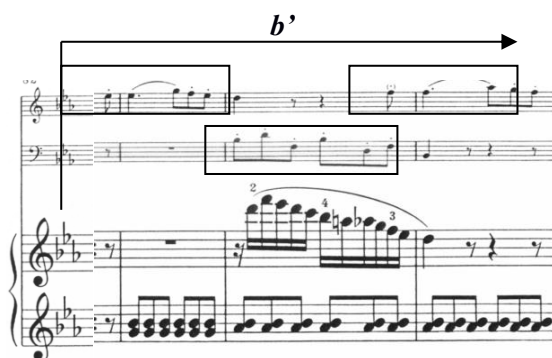


Scriitura de tip contrapunctic este prezentă și în ultima parte a fragmentului, prin dialogul în *stretto* dintre violoncel și vioară: Ex. nr. 14 – mas. 53-61.



Ultimul fragment al secțiunii (măs. 62-77) reia, integral și identic, primul fragment, *a*. Secțiunea **B** (măs. 78-106), în *do minor*, comportă două fragmente, *b* (măs. 78-85) și *b'* (măs. 86-106), urmate de o punte (măs. 100-106) prin care se revine la tonalitatea *Do Major*. Fragmentul *b* (măs. 78-85) modulează la tonalitatea *Mib Major*, iar fragmentul *b'*, care debutează în această tonalitate, revine în final la tonalitatea *do minor*. În întreaga secțiune, frazele se alcătuiesc pe principiul dialogului motivic între voci, iar acompaniamentul este predominant în *ostinato*: Ex. nr. 15 – mas. 77-80 și Ex. nr. 16 – mas. 86-88





Alcătuirea metro-ritmică a temelor din această secțiune, precum și scriitura dialogată motivic sunt preluate din fragmentul *a'*. Ultimul fragment al secțiunii, *b'*, este dinamizat prin intervențiile pianului, în game ascendente și descendente. Puntea (măs. 100-105), secvențează motivul inițial din *b*, și realizează tranziția tonală spre următoarea secțiune.

Ultima secțiune, **A** (măs. 106-195) este dezvoltată în raport cu prima secțiune, datorită alcătuirii (*a_v a a' a_v*), precum și datorită menținerii unității tonale în întreaga secțiune. Astfel, cele două fragmente *a_v* (măs. 106-133 și măs. 172-195) sunt expuse pe tonică (spre deosebire de prima secțiune, în care fragmentul apare pe dominantă). Ultimele șase măsuri ale fragmentului se constituie în **codă**, prin secvențarea celei inițiale (în unison la întregul ansamblu), pe sunetele arpegiului descendent al tonalității *Do Major*: Ex. nr. 17 - măs. 190-195.



5. Concluzii

Structura arhitectonică a acestui **Trio** constituie așadar o excepție de la alcătuirea formală uzuală, prin înlocuirea formei de *rondo* sau *rondo-sonată* în care este construit de regulă o mișcare finală, cu o formă *tripartit compusă*, formă specifică mișcărilor intermediare ale genului. Astfel, Clasicismul muzical este exprimat prin noțiune de tonalitate care se realizează pregnant prin ceea ce se numește cadența, formula utilizată în armonia clasică, pentru a crea suspensii sau pentru a încheia discursul muzical. Cadența finală crează acea senzație de repaos sonor sesizat și așteptat de urechea ascultătorului. La clasici, cadența comandă riguros construcția muzicală, garantând coerența operei. Prin cadență, materialul sonor ia o formă logică. În lucrările lui Mozart, jocul cadențelor este simplu și clar, astfel își gasește aici stadiul definitiv sub aparențele cele mai simple. Mozart posedă în gradul cel mai înalt sentimentul tonalului perfect, adaptându-se perfect, formei sale de sonată, bazată în întregime pe simple raporturi de tonalitate.

Bibliografie

1. Berger, Wilhelm Georg, 1970, *Cvartetul de coarde de la Haydn la Debussy*, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București.
2. Berger, Wilhelm Georg, 1965, *Ghid pentru muzica instrumentală de cameră*, Editura Muzicală, București.
3. Herman, Vasile, 1982, *Originile și dezvoltarea formelor muzicale*, Editura Muzicală, București.
4. László, Francisc, 1974, *Geneza trioului cu pian la Mozart*, în: *Studii de muzicologie*, vol. X, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București.
5. Ștefănescu, Ioana, 1996, *O istorie a muzicii universale*, II, Editura Fundației culturale române, București.

CREAȚIA CORALĂ ROMÂNEASCĂ DE INSPIRAȚIE FOLCLORICĂ DIN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL-XX-LEA

THE ROMANIAN CORAL CREATION OF FOLKLORIC INSPIRATION IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Marta BURDULOI¹

Abstract

In order to understand how the worship of musical creation relies on popular music, we first point out that the same connection between folk creation and cult creation can be observed in the field of literature. Outstanding works are rooted in the rich folk treasures: Goethe's "Faust", creations of masters of realism like Tolstoy, Gogol, Pushkin. Folk literature was a rich field of inspiration for outstanding musical works such as the "Fidelio" by L. Van Beethoven (the libretto is based on a popular story), the symphonic poem "A Night on Mount Pleșuv", or the opera "The Fair in Sarocinsk" by Mussorgsky (inspired by Russian fairy tales), the symphonic suite "Șeherezada" by Rimski Korsakov (Oriental fairy tales).

Key words: Romanian music school, choral creation, style and folkloric influences.

1. Introducere

Arta populară, fie că este vorba de domeniul literar, fie că este vorba de domeniul musical, oferă creatorilor artei culte posibilitatea de a cunoaște trăsăturile sufletești ale poporului, precum și felul specific de exprimare artistică a ideilor și sentimentelor oamenilor din popor. Aspectele principale ale legăturii între creația muzicală populară și cea cultă sunt: folclorul ca izvor de inspirație în ceea ce privește *conținutul* operelor muzicale și folclorul ca bază a dezvoltării muzicii în ceea ce privește *mijloacele de expresie*. În ceea ce urmează ne vom opri asupra aspectelor legate de influența structurii muzicii folclorice asupra structurii formale a creației corale de inspirație folclorică din prima jumătate a secolului al XX-lea.

2. Reprezentanți ai genului coral în România

Începând cu primele generații de compozitori aparținând școlii românești de compoziție, s-a observat o preocupare intensă din partea acestora pentru creația corală, având ca premise atât tradiția corală aparținând practicii bisericești, precum și funcția educativă cu care a fost investită în procesul formării elevilor în școala generală. Dintre cei mai de seamă creatori ai genului aparținând sfârșitului secolului al-XX-lea, amintim pe Alexandru Flechtenmacher, George Stephănescu, George Dima, Ciprian Porumbescu și nu în ultimul rând Gavriil Musicescu, considerat de Zeno Vancea „Primul compozitor român care a prelucrat pentru cor melodii țărănești autentice, într-o armonizare cu totul adecvată, derivată din specificul modal al acestor melodii. Făcându-și studiile la Petrograd, el a cunoscut concepțiile care au stat la baza creației compozitorilor ruși din grupul *celor cinci*, ce au devenit directoare

¹ Assistante PhD., “George Enescu” National University of Arts from Iași, România, martinica_79@yahoo.com

și pentru propria sa creație”. (citată din „Bella Bartok și lumea noastră” de Franz Liszt). Musicescu este deschizătorul uneia din cele două direcții de prelucrare a folclorului în creația românească cultă, la care se vor afilia, în funcție de gândirea componistică în cadrul cărora s-au format în școlile europene, compozitorii din generațiile următoare: armonizarea ce respectă trăsăturile modale ale creației populare și armonizarea cu mijloacele armoniei clasice funcționale. Prima jumătate a secolului al-XX-lea se remarcă prin dubla ipostază a creatorului de gen coral: compozitor și culegător de folclor. Vom enumera în câteva cuvinte, principalele figuri componistice ale vremii.

Creația lui **Ion Vidu** cuprinde armonizări de melodii populare, aranjate pentru cor („Coasa”, „Duba”, „Marie, Marie”), lucrări în care forma inițială a melodiei cât și a textului popular au fost supuse unor modificări mai mari sau mai mici („Ana Lugojana”, „Peste deal”), piese în care sunt dezvoltate celule sau motive populare în spiritul muzicii folclorice, alternând motivul popular cu cele de proprie invenție („Negruța”, „Răsunet din Crișana”), lucrări mai ample cu acompaniament instrumental, lucrări cu caracter de marș.

Dumitru Georgescu Kiriac este unul din compozitorii care nu ratează melodiile conform sistemului funcțional clasic, ci intuiește armonia modală inclusă virtual în cântecele populare de structură modală. Creația sa cuprinde melodii culese de el, aranjate pentru cor „Morarul”, „Ce mi-e drag pe lume”, „Când aud cucul cântând”, „S-a dus cucul”, etc și muzică religioasă: „Liturgia psaltică”, Axionul „Îngerul a strigat”, etc., stilul său este caracterizat printr-o frecvență a tratării polifonice subordonată armoniei.

Creația lui **Gheorghe Cucu** demonstrează preferința compozitorului pentru genul coral, cuprinzând lucrări de la cele mai reduse dimensiuni – colinde la 2-3 voci destinate școlarilor – la piese originale amplu dezvoltate, ce folosesc adesea forme ale muzicii instrumentale (ex. rondo „Mânia”, „Satiră”, „Frumosul vine pe apă”), precum și muzică corală religioasă (prelucrări autentice de melodii bisericesti în stil contrapunctic).

Ioan D. Chirescu a scris un număr impresionant de lucrări corale – 200 de piese – ce cuprind atât cântece pentru școlari și tineri cât și prelucrări de melodii populare pentru cor mixt: „Dor, doruțele”, „Mândruliță de la Râmna”, „Frunză verde foaie fragă”, etc.

George Dima a compus numai în genul muzicii vocale (pentru voce și pian și pentru cor), în creația sa deosebindu-se două categorii de melodii populare pe care le prelucreează, indicate prin titlaturile: „melodie populară” și „melodie veche românească” (ce reprezintă creația unor compozitori amatori, ale căror nume fuseseră de mult uitate).

Timotei Popovici compune coruri pentru copii în unison („Mămăruță ruță”, „Sfat bun”, „Capra cu trei iezi”) sau pe 2-3 voci egale („S-a dus cucul”), precum și lucrări pe versuri de autori culti: Ion Creangă („Păsărica-n timpul iernii”), Ștefan Octavian Iosif („Cântec de leagăn”), George Coșbuc („La oglindă”).

Dimitrie Cuclin este unul din compozitorii ce îmbină procedeele de construcție clasice (ritmica clasicilor, simetria formelor, silul polifonic) cu libertatea melodiei populare, dând la iveală atât lucrări miniaturale, libere, cât și coruri încadrate în forme ample.

Fără a le minimaliza importanța în vastul domeniu al creației corale de la începutul secolului al XX-lea mai amintim aici pe Alexandru Zira, Tiberiu Brediceanu, Sabin Drăgoi, urmași apoi în a doua jumătate a secolului al-XX-lea de Sigismund Toduță, Max Eisikovitz, Paul Constantinescu, Alexandru Pașcanu, Achim Stoia, Tudor Jarda, Radu Paladi, Dan Voiculescu, Dumitru Capoiianu, Liviu Comes și alții. Nu putem să nu amintim aici două figuri componistice remarcabile ce au jucat un rol hotărâtor în fenomenul de reflectare a spiritualității populare autohtone în creația cultă.

George Enescu este „unul din primii și cei mai de seamă reprezentanți ai încorporării stilului liber *parlando rubato* popular în arta europeană cultă”. (citată Ștefan Niculescu în *Aspecte ale folclorului în opera lui G. Enescu*). În momentele de factură corală incluse în lucrările ca „Vox Maris” sau opera „Oedip”, Enescu utilizează alături de procedee imitative tradiționale, tehnica eterofoniei și acel procedeu al stereofoniei, constând în suprapunerea a două coruri, sunetele provenind din direcții opuse, prelucrând melodii populare românești cu elemente de subton, în moduri diatonice sau cromatice, specifice genului doinei și bocetului: „Corul bătrânilor atenieni”, „Corul bărbătesc”, din ultimul act al operei „Oedip”.

Un alt compozitor preocupat de culegerea și prelucrarea muzicii populare românești, a fost **Bella Bartok**. A cules numeroase lucrări pe care le-a publicat în culegeri de folclor ce cuprind atât folclor al maghiarilor din Transilvania, cât și folclor românesc din Banat, Hunedoara, Maramureș, Bihor, Mureș, Turda: o monografie dedicată colindelor (1926), publică melodii de colinde românești în 1935. Alături de culegerile de folclor, scrie articole în diverse lexicoane maghiare și nu numai (A Dictionary of Modern Music and Musicians), dar și compune lucrări în care prelucrează elementele populare românești: „Două cântece populare românești pentru cor de femei” (1915- primele creații de inspirație folclorică românească) și „Cantata profană” (sau „Cei nouă cerbi năzdrăvani”) cu text românesc și unul maghiar (ulterior adăugat și text german) (originalul românesc a fost uitat). Înainte de a identifica modalitățile prin care muzica folclorică a influențat structura formală a lucrărilor corale de inspirație populară, vom enumera principalele procedee de pătrundere și dezvoltare a elementelor folclorice în muzica cultă.

1. Culegerea melodiilor autentic populare, notarea și transcrierea lor pentru cor, prin înveșmântare armonică, adăugirea altor fraze melodice, menite să îmbogățească înțelesul melodiilor populare, sau prin alăturarea acestora în creații unitare după principiului contrastului de mișcare și caracter. (ex. Suita)
2. Citarea de melodii de cântece și dansuri populare – folosirea izvorului muzicii populare în lucrări muzicale de amploare, alături de teme proprii compozitorilor. Temele sunt transfigurate din punct de vedere melodic și armonic, îmbrăcând diferite trăsături expresive.
3. Creația în „stil popular” – reproducerea caracteristicilor fundamentale ale unui anumit tip de cântece și dansuri populare cu mijloace tematice originale, proprii compozitorului.

Tot aici menționăm faptul că elementul folcloric nu se limitează doar la trăsăturile ritmico-melodice preluate, ci și la versurile populare, pe baza cărora sunt compuse lucrările. Întâlnim astfel, melodii originale ale compozitorului pe versuri populare, prelucrări ale melodiilor populare pe versuri populare sau versuri culese de alt compozitor, precum și melodii proprii pe versuri culte sau aparținând compozitorului. (la Dumitru Cuclin întâlnim cea mai mare varietate.)

3. Genurile și trăsăturile structurale ale muzicii folclorice prelucrate în creația corală de inspirație folclorică

Vom enumera pe scurt aceste genuri folclorice la care apoi vom detalia trăsăturile structurale. Astfel întâlnim:

- a. *Folclorul obiceiurilor de peste an* – colindul;
 - b. *Folclorul legat de evenimentele importante din viața omului*:
 - repertoriu nuptial;
 - cântecul miresei „Cântecul miresei” de Dumitru Kiriace;
 - repertoriu funebru – bocet;
 - c. *Genuri neocasionale*:
 - cântecul păstoresc (doină, joc);
 - cântecul de leagăn – T. Popovici;
 - repertoriul copiilor;
 - doina – „Să cântăm doina”, D. Kiriace „Mânia”, Gh. Cucu;
 - balada – „Craiul munților” – T. Popovici;
 - cântecul propriu-zis;
 - d. *Folclorul orășenesc*:
 - cântecul de lume;
 - romanța;
 - cântecul patriotic;
 - cântecul muncitoresc sau revoluționar;
- (la ultimele două se introduce cântecul de esență populară)
- e. *Dansul popular*

Alături de acestea amintim și muzica religioasă care nu este un gen folcloric propriu-zis, dar care datorită melosului modal, a ritmicii asimetrice și a intonațiilor caracteristice, se situează în tezaurul popular românesc autentic. Trăsături structurale ale genurilor populare păstrate în lucrările corale de inspirație folclorică sunt următoarele:

- a. *colind* – formă fixă, strofică
 - prezența refrenului;
 - dimensiuni reduse
 - vers izometric hexa sau octosilabic
 - prioritatea schemelor asimetrice de formă (perioade tripodice).
- b. *cântecul miresei* – stroficitatea formei (bi sau tristrofic)
 - cu sau fără referen
- c. *bocet* – strofic
 - parlando-rubato
 - formă liberă de succesiune a versurilor în strofa
- d. *cântecul de leagăn* – formă strofică, 1-2 rânduri melodice
 - fraze înrudite printr-un motiv comun
 - refren specific 2-4 silabe repetate până la dimensiunea unui vers octosilabic
- e. *repertoriu copiilor* – formă liberă datorată succesiunii libere a versurilor
 - ritm autonom
- f. *doina* – fraze inegale melodic, deși au același tipar al versurilor
 - mod recitativ
 - formule introductive – Of, of și finale – măi, etc
 - în doina de dragoste uneori alternează două melodii sau două mișcări diferite, una în *rubato* și alta în *giusto*
- g. *balada* – introducere instrumentală (valabil și la doină)
 - partea vocală alternează cu interludii instrumentale (în lucrările corale solsit-cor)
 - în încheiere, o melodie de joc
- h. *cântecul propriu-zis* – cel mai frecvent utilizat
 - versurile nu se grupează în strofe poetice, modul de grupare în strofa melodică este liberă (un singur vers repetat sau mai multe)
 - ultimul rând melodic înlocuit cu silabe, tip refren
 - în cântecul modern se observă influența melodiei de dans, de unde preocuparea pentru simetrie
 - diferența metrică (picior metric) și număr de silabe între vers și refren
 - generează forme de tip cuplet-refren (de unde frecvența rondo-ului).
- i. *folclorul orășenesc* – caracter strofic
 - melodia cu formă neobișnuită (multe rânduri melodice)

4. Genurile muzicii corale românești de inspirație folclorică.

Forma arhitecturală a muzicii populare și influența ei asupra structurii piesei corale.

Vom clasifica aceste genuri corale pe care apoi le vom analiza:

1. *Miniatura corală*:
 - a. prelucrări de cântece populare (cită folcloric)
 - b. piese concepute în stil popular sau cu intonații ale folclorului orășenesc
 - c. miniaturi tratate – polifonic – Chirescu, Chiriac, Cuclin armonic
 - d. forme de sonată, rondo, temă cu variațiuni, suită pentru copii
 - e. coruri pentru copii
2. *Cântecul de masă*:
 - în ritm de marș
 - cu caracter liric
3. *Poemul coral* – caracterizat prin ample dezvoltări dramatice
 - a. de tip armonic și polifonic ex. Gh. Cucu
 - b. în modurile 1. major-minor accidentale 2. Diatonice și cromatice Ex. „Pohod na Sibir” Sabin Drăgoi

4. *Madrigalul românesc*, a cărei dezvoltare s-a realizat în perioada interbelică și postbelică. D. G. Chiriac este compozitorul ce îmbină în mod genial genul madrigalului cu melodia populară românească.

5. *Cântarea corală bisericească*

Forma arhitectonică a muzicii populare este determinată de modul de organizare a rândurilor melodice, precum și de organizarea și distribuirea mijloacelor de expresie. Vom analiza câteva elemente de structură raportate la cele două ramuri ale obiectului Forme Muzicale: morfologia și sintaxa.

a. Morfologia

Rândul melodic popular se desfășoară în limitele celor două tipare metrice ale versului octosilabic și hexasilabic, cu formele catalectice – hepta și pentasilabic, de unde rezultă o limită a arcului melodic: „Frunză verde foaie fragă” – I. D. Chirescu (8 silabe), „Coroană de vișinel” – Gh. Cucu (7 silabe), „Mi-i tristă floarea” – Dumitru Cuclin (5 silabe).

În stilul modern, arcul melodic se dezvoltă și peste limitele versului ajungând la 9 și chiar 12 silabe, prin silabe de completare sau adiții, procedeu preluat în unele creații corale: „Foaie verde sălcioară, măi” („Mărioara” de Gh. Cucu), „Am un bade, bade dus departe, dus departe, Multe dealuri, multe ape ne desparte” („Peste deal” – Ion Vidu) 14,12 silabe.

Din punct de vedere melodic se observă o unitate a motivelor, în special, la nivel de strofă melodică. Motivul unic este dezvoltat și prelucrat intonațional, ritmic, transpus în alte tonalități sau simplificat. În cazul lucrărilor monostrofice este foarte vizibilă unitatea motivică. În piese bi, tri sau tetraastrofice apar diferențieri motivice datorate contrastului de caracter (doină – joc).

Chiar libertatea melodică a doinei este încadrată unei anumite unități intonaționale, deși în unele cazuri compozitorul valorifică diversitatea genului în rânduri melodice distincte din punct de vedere melodic- ex. „Ce frunză” – D. Cuclin.

Raportul dintre versul poetic și rândul melodic, este foarte variat, tiparul octosilabic încadrându-se în rânduri melodice de 1-6 măsuri -ex. „ce frunză” – D. Cuclin versul -1 măsură; „Cântă puilul cucului” – T. Popovici, versul =3 măsuri; „Moțul la drum” – Ion Vidu, versul octosilabic încadrat în 6 măsuri.

Datorită procedurilor polifonice (imitație canonică, imitație liberă) precum și a modului de grupare a rândurilor melodice (numărul, conținutul, structura și tehnica lor de înrudire) apar numeroase variante de structură a frazei și perioadei în lucrările corale.

b. Sintaxa

În muzica populară, strofa melodică (perioada), are 2-12 rânduri melodice, cea mai răspândită este strofa de 3 și 4 rânduri. Acest tipar se reflectă în creația corală de inspirație folclorică prin structura frazei din 2-3 versuri manifestată la nivel temporal în fraze simetrice sau asimetrice (4 sau mai mult de 4 măsuri) ce se grupează în perioade (duble, simetrice, tripodice, etc). Un element de maximă importanță îl constituie refrenul, ce nu se include în numerotarea măsurilor constitutive ale frazei.

A. Din analizele efectuate constatăm existența următoarelor tipuri de frază.

a. *frază simetrică pătrată - 4măsuri* – „Frunză verde de-alunică” – Cuclin, „Ana Lugojana” – I. Vidu, etc.

b. *frază simetrică pătrată de 8m.* (cuprind 3 versuri) – doina din „Răsunetul Ardealului” de I. Vidu

c. *frază asimetrică - 9 măsuri* – împărțite asimetric datorită polifoniei din introducerea din „Răsunetul Ardealului”

- 5 măsuri – „Cântecul miresei” – Kiriatic

- 3 măsuri – „Doină” – Timotei Popovici

- 2 măsuri – „Cântec de leagăn” – T. Popovici

- 7 măsuri - „Ovație de nuntă” – Gh. Cucu

- fraza perioadă – doina din „Răsunet din Crișana” de I. Vidu – 9 măsuri toată lucrarea.

Modalități de înlănțuire a rândurilor melodice:

a. repetarea identică sau variată (melodic, ritmic sau melodic și ritmic) ex. „Ana Lugojana”- Ion Vidu

- b. repetarea unui rând lărgit sau căruia i se aplică mai multe procedee (lărgire, transpoziție, interjecție).
Ex. „Frumosul vine pe apă” – Gh. Cucu
c. transpunerea la diferite intervale (superioare sau inferioare) – „La oglindă” – T. Popovici; „Cântă puiul cucului” – T. Popovici
d. succesiunea unor rânduri diferite – Colinde „Citinule, citioară” . Chirescu.

B. Tipuri de strofe (perioade) întâlnite:

- a. *simplă simetrică cu refren* („Ana Lugojana” – I. Vidu – prima secțiune) și fără refren („Cântec de dor” – Gh. Cucu)
b. *dublă simetrică* – „Pârâiaș cu apă lină” – I. Vidu, „Du-te iarnă” – D.G. Kiriatic, „Frunză verde, foaie fragă” – I.D. Chirescu
c. *tripodică simetrică* („Cântă puiul cucului” – T. Popovici, „Mânia” – Gh. Cucu”, „Să cântăm doina” – Kiriatic, secțiunea B) și *asimetrică* („Doina” – t. Popovici, „Frunză verde de-alunică” – Cuclin)
d. *dublă asimetrică* – „Pe ulița armenescă” – D. Cuclin – (divizată simetric), „Ovație de nuntă” – Gh. Cucu (7+7), jocul din „Poveste de deal” – I. Vidu (5+5).
- divizată asimetric – „Cântec de leagăn” – T. Popovici, „Greierul” – Gh. Cucu (6+4)
e. *pentastofică* – „Cântec de leagăn” – T. Popovici – 5 fraze

Forme arhitectonice întâlnite în lucrările analizate:

A. Strofe mici.

a. Monostrofice

- **indivizibile** datorită imitației; vocile intră pe rând și termină pe rând: „Măi vântișor” – D. Cuclin sau indivizibil datorită dimensiunii – „Ce frunză” – D. Cuclin
- **divizibile** – cu refren – „Coasa” I. Vidu, „Vraja” – I. Vidu
- fără refren – „Citinele, citioară”, - I.D. Chirescu”, „La Sfânta Marie Mare” – I.D. Chirescu + acestea sunt secțiuni din formele strofice mari

b. Bistrofice

- **bistrofic simplu** – părțile componente ale poemului coral „Craiul munților” de T. Popovici, „Hațegană” – T. Popovici, „Mândruliță de la rămna” I. D. Chirescu, „Cântă cucul, se rotește” – D. G. Kiriatic, „Hi, hai, murugule, hai” – D. G. Kiriatic
 - **bistrofic dublu** - „Doina” – D. Cuclin, „Când aud c-o să mă duc” – D. Cuclin, „Cântec de leagăn” – T. Popovici, „Nunta din Cana Galilei” – I.D. Chirescu, „Cântecul miresei” – D.G. Kiriatic
 - **cu mică repriză** – „Păsărica- timpul iernii” – T. Popovici
- + secțiuni din formele strofice mari

c. Tristrofice:

- **de tip A B A** „Mi-i tristă floarea” – D. Cuclin, „Doamne, măi, mare” și „Scherzo” – D. Cuclin, „Să cântăm doina” – D.G. Kiriatic
- **de tip catenă** – ABC ; „Murgul Iancului” din poemul „Craiul munților” de T. Popovici, „Morarul” – D.G. Kiriatic
- **de tip ABA1** – „Coconul” – I.D. Chirescu
- **de tip A Av1 Av2** – „Ovație de nuntă” - Gh. Cucu, „La cuptorul de topit” – I.D. Chirescu, „Am umblat pădurile” – D.G. Kiriatic.
- d. *Tetraftrofice* – „Pe ulița armenescă” – D. Cuclin (ABCD), „Cântec de dor” – Gh. Cucu – AA Av1 Av2 A .

B. Forme strofice mari.

- a. *bistrofic mare* „Negruța” (I.Vidu) – intr. A B; „Peste deal” (I. Vidu) A: || B Concluzie; „Ana Lugojana” 8I. Vidu) A: || B: || Refren + Codă.
b. *tetraftrofic mare* – „Frunzuliță de șerp” (D.Cuclin) – A A' A "A", (Răsunetul Ardealului) (I. Vidu) – A B C Av. O excepție o reprezintă forma strofică de tip A B Av redusă la dimensiunea unui monostrofic – „Frunză verde de-alunică” – D. Cuclin a (4 măsuri) b (4 măsuri) av (6 măsuri).

C. Forme strofice cu refren.

În această categorie se încadrează rondo-ul în variatele sale ipostaze, ce îmbină concepția clasică a formei cu tipul de rondo popular, generat de existența refrenului în versificația folclorică.

a. *rondo clasic* – „Mânia” (Gh. Cucu)

A r A1 r A2 r, „Rondo de primăvară” (D. Cuclin) – A B A C A

b. *rondo excepțional* – „Dor de primăvară” (Gh. Cucu)

A ref Av ref punte a1 refr

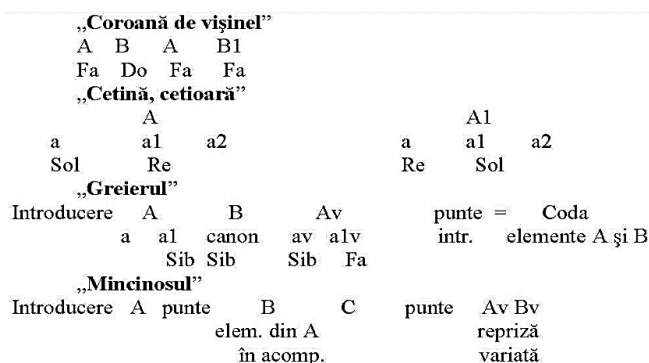
a a1 av a1

„Frumosul vine pe apă” (Gh. Cucu)

A B punte A B punte A punte (întâlnim elem. din B) și Coda (elemente din A)

D. Forme dezvoltătoare.

Putem discuta despre astfel de forme prin prisma unor tendințe de preluare a modelelor arhitectonice din muzica instrumentală, dar mai ales datorită tendințelor de conturare a contrastelor tonale, a relațiilor funcționale specifice formei de sonată mai precis relația dominantică între temele principale. Astfel recunoaștem forme rudimentare ale structurii de sonată. Sonată fără dezvoltare, cu dezvoltare redusă, ce pot fi încadrate în același timp formelor strofice datorită dimensiunilor mici. Compozitorul care aduce în prim plan modelul contrastului tonal și cel al uniformității tonale a reprizei este Gh. Cucu.



E. Genuri particulare – suita corală

Lucrările în care se întâlnesc două mișcări contrastante de tip doină-joc, precedate de introduceri cu inflexiuni instrumentale, iar în final o codă cu aceleași trăsături ca în introducere: „Negruța”, „Moțul la drum”, de I. Vidu; „Răsunet din Crișana”, „Răsunetul Ardealului” – I. Vidu. Modalități de realizare a contrastului între secțiunile aceleiași lucrări sau între frazele componente ale perioadei:

a. *contrast tonal* – „Negruța” I. Vidu A

A A1
minor major

„Am umblat pădurile” D. G. Kiriac A Av1 Av2
fa sol la

b. *contrast de mișcare* (doină-joc) – vezi exemplele de la E

c. *contrast de scriitură* – „Frunzuliță de șerp” D. Cuclin

A' A' A'' A'''
polif. armonic polif. armonic
2 voci 3 voci + arm 4v. 4 voci

„Cântec de dor” Gh. Cucu

AA Av1(polif) Av2(modulant) A

d. *contrast de structură* – „Haz de necaz” Gh. Cucu (cu sau fără refren)

A A'
a a1+v a a1+v

e. *contrast metric* – „La cuptorul de topit” I. D. Chirescu

A Av1 Av2 Coda
a a1
simetric 5 7
2 8 8
4

5. Concluzii

Sintetizând relația dintre cântecul popular și creația corală românească, putem afirma că aceasta este firesc realizată prin trecerea de la cultura orală la cea academică. Elementele structural folclorice inedite au conferit statutul de sursă de inspirație inepuizabilă pentru creația corală românească, al cărei tablou multidimensional îl completează și care, însumează în mod firesc o diversitate de stiluri într-o unitate organică. Astfel, s-a creat o sinteză, în care creatorii au valorificat nelimitatele resurse oferite de folclorul autentic.

Bibliografie

- Chirescu, Ioan D., 1971, *Coruri*, Editura Muzicală, București.
- Cuclin, Dimitrie, 1956, *21 Coruri*, litografia Ministerului Învățământului, București.
- Comișel Emilia, 1967, *Folclor muzical*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Georgescu Kiriac, Dumitru, 1955, *Opere alese*, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București.
- Laszlo Francisc, 1995, *Bella Bartok și lumea noastră*, Editura Dacia, Cluj Napoca.
- Popovici Doru, 1966, *Muzica corală românească*, Editura Muzicală, București.
- Popovici, Timotei, 1970, *Coruri*, Editura Muzicală, București.
- Rusu Liviu, *Unele aspecte ale creației corale* – Rev. Muzica 5 - 7,8 / 1955.
- Tomescu Vasile, *Cântecul și dansul popular, izvor al creației musicale*, Rev. Muzica 1/1960.
- Vidu, Ion, 1945, *Coruri*, Editura Scrisul românesc, București.

REPERE CONCEPTUAL-METODOLOGICE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ A ELEVILOR ȘI STUDENȚILOR

CONCEPTUAL-METHODOLOGICAL REFERENCES IN ARTISTIC EDUCATION OF PUPILS AND STUDENTS

Olimpiada Arbuz-SPATARI¹

Abstract

The modernization of the higher education in the field of fine arts necessarily presupposes the reconsideration of the initial professional training methodology¹ of the plastic artists and of the teachers in the field - of the plastic arts teachers and of the technological education.

It is known, however, that these professional profiles are marked by a very high specificity, determined by their belonging to artistic knowledge, which objectively imposes not only a revision of the traditional methodologies but also the rethinking of the entire epistemological framework of training in the profession. This particular character derives from the nature of artistic knowledge in general and from the arts in particular, and consists of perception, imagination, thought and creation in plastic images produced from materials of the sensitive world and phenomena of the supersensible world (Kant).

Key words: methodology, artistic and plastic education, arts education.

În spațiul ex-sovietic termenul *metodologie* se folosește mai des, cu al doilea sens al său: bază conceptuală, epistemologie, pentru primul sens fiind folosit termenul *metodica predării*. Noi îl folosim exclusiv cu sensul său de bază: cale de cunoaștere; totalitatea metodelor, procedeele, tehnicilor, formelor de executare a unei lucrări; *știința* despre acestea.

În acest context *perspectiva istorică de formare a studenților a creativității artistice*, sunt examinate și sistematizate, în conformitate cu obiectul și problema cercetării, ideile, conceptele, principiile și teoriile cu privire la artă, receptare, creația artistică, produsul artistic și interpretarea/evaluarea acestora pe coordonatele estetico-filosofică și pedagogică. Este dezvăluită natura (originea) operei de artă, a receptării, creației și creativității în epocile antică, modernă, a sec. XIX și XX, în lume și în spațiile educaționale învecinate (Platon, Aristotel, Kant, Hegel, W.von Humboldt, Șt. Lupașcu, M. Heidegger, H. R. Jauss, Al. Roșca, M. Bejat, C. Paul, C. Radu, I. Moraru, G. Nagâț, V. Dulgheru, L. Cantemir, M. Carcea, S. Șaraniuța, I. Gagim, Vl. Pâslaru ș.a.).

S-a constatat că procesul creativității se produce în sfera metafizicului/ suprasensibilului și că studiul/ cercetarea și formarea acestuia în domeniul artistic se realizează prin însușirea și aplicarea unui *limbaj artistic*, care denumeste, redă și dezvăluie legile și principiile creativității artistice. Creativitatea este o condiție definitorie a existenței umane, o activitate productivă, ale cărei rezultate sunt valorile umane.

Creativitatea este definită ca forma superioară a activității umane. Sunt inventariate principiile aferente creativității artistice și de dezvoltare a acestora la educați: cu privire la natura adevărului artistic (în artă, adevărul *devine*), prioritatea receptorului în artă, gradualitatea receptării operei de artă și dezvoltării creativității artistice. Sunt stabilite și definite dimensiunile principale ale creativității - *creatorul și procesul de creație, produsul creației* (opera) și *receptorul de artă*. Este specificat că nivelul

¹ PhD, Associate Professor, State Pedagogical University "Ion Creanga", Chisinau.
olimpiada123@mail.ru

și *calitatea creativității* sunt determinate de calitatea educației generale și de formarea profesională pe care le-a primit artistul în anii de școlaritate și în cei ai tinereții; că *metodele* și formele procesului de instruire, educație artistică și formare profesională artistică sunt specifice artei și activității artistice-estetice.

Repere teoretice pentru dezvoltarea la studenții pedagogi a creativității artistice, sunt prezentate și examinate *reperetele teoretice ale creativității și limbajului artistic* în artele plastice/textile, cu indicarea sferelor de aplicare în cercetarea noastră. O contribuție valoroasă în pedagogia și psihologia creativității artistice/în artele plastice au adus R. Arheim, G. Allport, L. Bârlogeanu, M. Bejat, I. Bontaș, M. Călin, L. Cantemir, M. Carcea, V. Dulgheru, J. Guilford, A. Maslow, G. Popescu, C. Radu, M. Roco, A. Roșca, E. Громов, И. Калошина, В. Кузин, А. Лилов, А. Лук, Я. Пономарев, Г. Праздников, Р. Якобсон, precum și, în Republica Moldova, D. Botnari, I. Daghi, I. Gagim, C. Gheorghiță, T. Hubenco, Vl. Pâslaru, E. Postolachi, M. Robu, A. Simac, C. Spânu, S. Șaranuța, A. Uvarova, V. Vasilescu, L. Vozian, V. Zelenciuc etc., noțiunile-cheie în cercetare - *creativitate, proces creator, produs creator, personalitate creatoare* - fiind examinate din perspectiva acestor autori.

Creativitatea este definită ca însușirea superioară a omului, care se constituie structural pe dimensiunile *procesului creator, produsului creat și personalității de creație* și folosește un limbaj specific, *limbajul artistic*. Principalele caracteristici ale creativității artistice, ca și însușire a personalității creatoare, sunt: produs original (opera de artă), creat prin percepția artistică, imaginația artistică și gândirea artistică, implicând un ansamblu de aptitudini și atitudini; prin utilizarea mai multor tipuri de informații și realizând în ansamblu o atitudine artistică asupra lumii. *Procesul de creație* în artele plastice este examinat pe etapele de pregătire, incubare, iluminare și verificare, fiind specificate activitățile în cadrul proceselor de creație în artă/în artele plastice. Procesul de creație reprezintă desfășurarea activității de creație a artistului; se constituie din stadii și etape ale creației; este centrat pe imaginația și gândirea artistică a creatorului, prin care se manifestă autoreflexivitatea sa artistică.

Produsul creat reprezintă, de regulă, o operă de artă, care exprimă personalitatea creatoare ca individualitate, viziunea sa artistic-estică asupra lumii, materializată într-un produs finit, posibil a fi perceput senzorial (text artistic, flux sonor, tablou, tapiserie). *Criteriile produsului creat*: originalitatea și relevanța (S.Cristea); expresivitatea, productivitatea, inovația, inventivitatea, emergența (I.Bontaș).

Valorile produsului creat sunt în funcție de cele zece tipuri de personalitate creatoare, stabilite de I. Moraru. Majoritatea cercetătorilor abordează creativitatea din perspectiva caracteristicilor produsului creat: *noutatea, originalitatea, valoarea estetică, utilitatea socială, aplicabilitatea vastă*.

Limbajul artistic este specific activității de creație; el se constituie din elemente deja create în domeniul respectiv al artei și elemente noi, elaborate de autorul produsului creat. În artele textile au fost stabilite elementele limbajului plastic (ELP, LP) și un complex de competențe necesare însușirii și cunoașterii acestora: fixarea precisă a imaginii vizuale, a formelor și elementelor LP; combinarea și aplicarea ELP în compozițiile proprii. *Personalitatea creatorului*. Caracteristicile și dimensiunile personalității de creație au fost stabilite de autori precum J. P. Guilford, V. Lowenfeld, I. Moraru, Vl. Pâslaru, C. Taylor, M. Zlate etc. Particularitățile acesteia, în artele plastice, sunt inventariate și sistematizate pe dimensiunile definitorii ale personalității umane: *competențe, trăsături caracteriale și comportamente*. Creatorul moștenește prin ereditate premise și își formează prin educație un sistem specific de capacități de personalitate, precum *percepția* artistică dezvoltată, *imaginația* artistică bogată, *gândire* artistică complexă avansată și *competențe de creație* artistică (V. Pâslaru). *Personalitatea creatorului*, în artele plastice, se regăsește sub forma a 10 tipuri complexe (I. Moraru).

Autorii citați indică drept trăsături definitorii ale personalității creatorului *inteligenta*, ca aptitudine generală, și *inteligenta artistică* drept aptitudine specială; *gândirea*, ca proces de cunoaștere logică, proiectată multifazic, pe baza unității informațional-operaționale, realizabilă în sens convergent-divergent, și *gândirea artistică*, desfășurată în imagini artistico-plastice; *imaginația*, ca proces de cunoaștere logică, specializat în reproducerea noului prin (re)combinarea informațiilor dobândite anterior, și *imaginația artistică*, responsabilă de conturarea noului, adevărului artistic; *aptitudinile artistico-plastice și atitudinile artistice* (afective, motivaționale, caracteriale). În concretizarea acestora, am acceptat ca punct de pornire teoria lui J. P. Guilford cu dimensiunile specifice pentru determinarea gândirii creatoare: *fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare*. Sunt inventariați, sistematizați și explicați *factorii* DCAS: sociali, biopsihofiziologici, educaționali, și *blocajele creativității* (S.Shore).

Ca și factori ai DCAS sunt recunoscute toate condițiile pedagogice generale și speciale (Vl. Pâslaru). Se concluzionează că formarea-dezvoltarea creativității studenților pedagogi artiști plastici

presupune cu necesitate stabilirea unor *legități și principii* care reglementează această activitate, stabilirea nivelurilor inițiale de dezvoltare a creativității artistico-plastice individuale, elaborarea și declanșarea unui sistem de strategii/metodologii specifice activității de creație în domeniu, evaluarea produselor create și a competențelor de creație ale studenților.

Conceptul pedagogic de creativitate este axat pe ideea autoperfecționării permanente, creativitatea fiind înțeleasă ca activitate de soluționare a situațiilor-problemă la nivelul gândirii divergente, de valorificare a resurselor globale ale sistemului psihic uman, la nivelul interacțiunii optime a atitudinilor creative cu aptitudinile creative (S. Cristea). Procesul de creație în formarea profesional-artistică a studenților la compartimentul *Arta textilă - imprimeu artistic* parcurge patru etape: *pregătirea, incubarea, iluminarea, verificarea* (Tabelul 1).

Metodologia educației artistico-plastice la elevii și studenții din învățământul artistic, este conceptualizată în metodologia EAP, care include definirea termenului *metodologie educativ-didactică*, a problemei de cercetare, stabilirea cadrului obiectual al problemei de cercetare, stabilirea principiilor metodologice de EAP, sistematizarea acțiunilor de metodologizare, testarea nivelurilor incipiente de EAP, teleologia și conținuturile EAP, elaborarea modelului teoretic de EAP.

Tabelul 1. Etapele procesului de creație în *Arta plastică*.

Tabelul 1. Etapele procesului de creație în <i>Arta plastică</i>		
<i>Etape</i>	<i>Activități</i>	<i>Activități specifice artelor plastice</i>
<i>Pregătirea – apariția intenției (ideii, concepției)</i>	- Identificarea problemei - Analiza datelor problemei - Acumularea și selectarea informației - Prelucrarea și sistematizarea informației stocate - Elaborarea strategiei de rezolvare a problemei	- Fixarea temei de creație - Documentarea științifică - Selectarea materialelor teoretice - Sistematizarea informației stocate - Determinarea strategiei de rezolvare a problemei - Selectarea materialelor vizuale - Sistematizarea informației vizuale
<i>Incubarea – prelucrarea intenției (ideii, concepției)</i>	- Acțiune complexă - Operații de organizare și reorganizare a informației - Procesări de valorificare a experienței individuale și sociale a subiectului	- Lucrul cu materiale vizuale - Acumularea informației
<i>Iluminarea – căutări, explorări ale formelor artistice de fixare a intenției (ideii, concepției)</i>	- Asocierea și combinarea informației - Inspirația - Descoperirea soluției optime de rezolvare a problemei	- Combinarea elementelor de bază ale LP - Aplicarea creativă a ELP în crochiuri la tema dată - Elaborarea compozițiilor plastice
<i>Verificarea – realizarea intenției (ideii, concepției); finisarea intenției (ideii, concepției) de creație</i>	- Elaborarea - Finisarea, ajustarea, reorganizarea, perfecționarea permanentă - Evaluarea finală a soluției adoptate (apreciere, validare, aplicare)	- Precizarea stilului de creație - Stabilirea tehnicilor de realizare a lucrărilor de creație - Aplicarea tehnicilor specifice artelor textile - Finisarea, perfecționarea produsului de creație - Evaluarea și testarea rezultatelor, aprecierea nivelului de creativitate

MEAP reclamă o metodologie specifică, întemeiată pe legile și principiile artei și corelată cu obiectivele educaționale/de EAP și cu conținuturile speciale ale domeniului, reparată pe interacțiunea profesor-student. *Metodologia educativ-didactică* elaborată de noi pentru EAP include *obiectivele, conținuturile, metodele, procedeele, modalitățile de evaluare*. Modelului teoretic de MEAP reprezintă un sistem epistemic, alcătuit din: epistemologia metodologiei EAP, nivelurile inițiale ale MEAP,

teleologia, conținuturile și metodologiile specifice de EAP, sistemul de activitate pentru MEAP și scopul-finalitate al sistemului metodologic elaborat – *creativitatea artistică dezvoltată a elevilor și studenților* (Figura 1). Epistemologia metodologiei este centrată pe o legitate și principii constitutive și regulative ale artei, receptării și limbajului artistic. Legitatea specifică MEAP este **unitatea proceselor instructiv-educativ-formativ și procesului creativ-artistic**, confirmată prin cercetări experimentale și de către un șir de autori din R.Moldova, precum D. Botnari, C. Gheorghiță, T. Hubenco, M. Robu și R. Mocanu, A. Uvarova, L. Vozian. Dedus din această legitate este **principiul metodologic** constitutiv al *corelării proceselor de instruire/ formare și procesului de creație*.



Fig. 1. Modelul teoretic al metodologiei educației artistico-plastice în învățământul artistic

Ca și principii ale metodologiei EAP au fost sistematizate:

- dezvoltării multilaterale a personalității de creație a elevului/studentului;
- dezvoltării interesului permanent pentru activitatea artistico-plastică;
- alegerii ample și diversificării materialelor didactice (teoretic, practic, vizual);
- exersării continue a materialului didactic: crochiuri, schițe, probe;
- executării tehnologice corecte a lucrărilor de creație sub îndrumarea profesorului;
- caracterului individual al învățării și elaborării lucrărilor de artă plastică.

Factorii principali animatori ai MEAP sunt *personalitatea de creație a elevului/studentului, personalitatea profesorului*, care interacționează în mod democratic, antrenând în această activitate factorii *sociali* (experiențe sociale, condiții socio-economice, culturale și educative, orientări sociale), *biopsihofiziologici* (tipul de activitate nervoasă superioară, tipul de caracter, tipul de temperament, tipul de gândire, procesele psihice: *senzații, emoții, sentimente, percepții, imaginație, voință, memorie, atenție*) și *educaționali* (teleologia, axiologia, metodologia și epistemologia educației, personalitatea formatorului). *Strategia generală* de MEAP include scopul, obiectivele, conținuturile și sistemul metodelor, procedeele și tehnicilor specifice de aplicare a conceptelor și tehnicilor în arta plastică, precum și conceptul de evaluare a nivelurilor de MEAP. *Obiectivele MEAP* prevăd: inițierea studentului în teoria artelor plastice, cu potențialul expresiv al formelor plastice; studierea și aplicarea ELP; studierea simbolicii formelor plastice; aplicarea conștientă a semnificației formelor plastice și a ELP; elaborarea formelor plastice prin transformare plastică; elaborarea compozițiilor de artă. *Conținuturile* explorate în procesul MEAP se alcătuiesc din două părți: *materiile de studiu la arta plastică și materiile despre activitatea de studiu și creație* ale elevilor/studenților.

Ca metode specifice de MEAP sunt indicate: *transformarea formelor, transformarea elementelor prin geometrizare, familiarizarea studenților cu modalitățile de elaborare a lucrărilor textile complexe, aplicarea creativă a legităților de transformare a formelor plastice, aplicarea simbolicii specifice. Arta*

plastică se realizează prin exersarea *conceptelor creative și explorarea a diverselor tehnici artistice*. *Activitatea de creație* este definită ca interacțiune a profesorului (I subiect al educației) și studentului (al II-a subiect): *Subiect I + Subiect II = Activitate*. Elementul constitutiv de bază al metodologiei de EAP este *limbajul artistico-plastic - formele plastice, expresive, liber desenate, intuitive, geometrice, simbolice, semantice, iconice, conotative, codificate*. Forma artistico-plastică se constituie din elementele: *punct, linie*, și formele plastice: *spirală, spirală dreptunghiulară, cerc, dreptunghi, pătrat, romb*. Este dezvăluit rolul *ornamenticii tradiționale populare* în forma artistică.

Ca principale etape de *aplicare a strategiei* sunt enumerate: I. implicarea în procesul creator; II. activizarea procesului creator prin metodologia elaborată; III. monitorizarea și îndrumarea activității de creație de către profesor; IV. elaborarea produsului artistic; V. eliminarea cauzelor insucceselor.

Criteriile de evaluare în arta plastică sunt:

- *elaborarea compozițiilor creative*,
- *aplicarea conștientă a elementelor limbajului plastic, executarea tehnologică a compozițiilor creative (originalitatea, fluiditatea și flexibilitatea, originalitatea și elaborarea figurală, abstractizarea semantică și expresivitatea)*,
- *structurate pe dimensiunile creativitate intuitiv-expresivă, creativitatea productiv-inventivă și creativitate inovativă, cărora le corespund nivelurile de dezvoltare a creativității artistice reproductiv, productiv, creativ*,
- *care au fost aplicate la evaluarea aptitudinilor (de percepție, imaginație, gândire și creație),*
- *aptitudinilor (dorința de autoafirmare, de cunoaștere artistică, de participare, de perfecționare permanentă, de autoevaluare; predispoziția pentru muncă și interesul față de nou;*
- *imaginație, spontaneitate, încredere în forțele proprii; realizarea scopurilor în stil/manieră proprie) și*
- *trăsăturilor de personalitate artistică ale studenților (competențe, trăsături caracteriale, comportamente), precum și a procesului de creație – a executării tehnologice a compozițiilor și a produsului de creație (lucrările elevelor /studenților).*

În continuare, prezentăm câteva exemple de exerciții hermeneutice, prin care au fost stabilite valorile lucrărilor executate de elevi/studenți.

1. V. Halupa Lucrarea de creație este realizată în două compartimente: studiul teoretic și studiul practic. Partea practică este prezentată în seria de lucrări cu denumirea *Tezaur național* și este executată în tehnica rece a imprimeului, în gama coloristică caldă, cu aplicarea contrastelor coloristice și tonale. Tehnologic, lucrarea este executată la nivel superior, profesionist. Sunt respectate toate legitățile compoziționale și tehnologice. În compoziție se pune accentul pe ELP - linie plastică cu caracter curb și frânt. Linia plastică (contur) este și baza tehnologiei reci. Mesajul (conținutul) artistic a lucrării experimentale este realizat prin aplicarea motivelor decorative ornamentale (categoria simbolurilor geometrice cu valoare asociativă - ornamente abstracte (geometrice, liber desenate, mixte) în compoziție textilă. Valoarea lucrării este obținută prin aplicarea conștientă a codurilor și subcodurilor semantice ale ELP și motivelor decorative ornamentale.

2. O. Tricolici Studiul teoretic „*Ornamentul național – intersecție de materie și spirit*” este realizat prin: Studiarea și analiza simbolicii și importanța magică a artei populare; semantica ornamentului național din Moldova și zona Botoșanilor; clasificarea morfologică și structurală a ornamentului național. Partea practică este prezentată în trei lucrări sub denumirea artistică „*La poarta Neamului*”. Studiarea motivelor ornamentale a fost reflectată în lucrarea de creație elaborată din partea centrală și două laterale, conform structurii porții. Toate trei lucrări creative păstrează forma curbă asemănătoare unui poloboc, care tot este reflectat de tradițiile populare naționale. În compoziții sunt aplicate multiple motive ornamentale specifice artei decorative populare.

Concluzii. O premisă importantă a cercetării au constituit-o elaborările la nivel conceptual-normativ și metodologic din Moldova, precum *Curriculumul de bază* și *Curriculumul de artă plastică* (clasele V-VII), programele analitice ale cursurilor de artă textilă și a disciplinei *Imprimeu artistic*, elaborată și perfecționată de către autoare în anii 1996-2008. Aceste cercetări și lucrări au generat ideea integrării, examinării procesului de dezvoltare a creativității prin conceptualizarea Metodologiei Educației Artistico-plastice pentru elevi/studenți în învățământul artistic.

Întrucât până astăzi problemele Metodologiei Educației Artistico-plastice pentru elevi/studenți în învățământul artistic nu au constituit obiectul special de investigare al vreunui studiu științific, cercetarea noastră prezintă în acest sens o încercare de examinare metodologică a instruirii, de elaborare și aplicare,

în cadrul activităților didactice și de creație la facultățile de arte plastice, a metodelor specifice de valorificare a conceptelor și tehnicilor în arta plastică.

Bibliografie

1. Arbuz-Spatari O., *The moderns as a synthesis of arts*, In “Arta și educația artistică” revistă de cultură, știință și practică educațională Nr.1(19), Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți, Presa universitară bălțeană, Bălți 2012, p.42-49.
2. Arbuz-Spatari O., *Creativitatea artistică în viziune estetică*, In Revista Arta/Academia de științe a Moldovei, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul Artelor, Editura Garomont, Chișinău, 2012, p. 65-73.
3. Arbuz-Spatari O., *Pedagogia artelor despre creativitate și formarea/dezvoltarea ei la studenții Facultăților de Arte Plastice și Design*, În: Revista de științe socioumane 1 (23) 2013, UPS „Ion Creangă”, Chișinău 2013, p. 52-60.
4. Arbuz-Spatari O., *Valori estetice reflectate în lucrări creative elaborate de studenți în cadrul cursului de artă textilă*, În materialele conferinței Internaționale „Educația din perspectiva valorilor 04-05 octombrie 2013”, UPS „Ion Creangă” Chișinău- Alba Iulia România, 2013.
5. Arbuz-Spatari O., Ana Simac, *Dezvoltarea creativității artistice la studenți în cadrul cursului de artă textilă*, Ghid metodic, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Editura Garomont, Chișinău 2012, 250 p.
6. Arbuz-Spatari O., *Evaluarea lucrărilor de creație în cadrul cursului de artă textilă – Imprimeu artistic*, Ghid metodologic, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Facultatea Arte Plastice și Design, Catedra Arte decorative, Tipografia UPS “Ion Creangă”, Chișinău 2013, 67 p. ISBN 978-9975-46-139-9.
7. Arbuz-Spatari O., *Elaborarea și promovarea tehnologiei educaționale în contextul culturii învățării*. În: Diversitatea interculturală: Lucrările Conferinței științifice internaționale “Cultural diversity”, Ia 19 iunie 2017/ coord.: Marinela Russu.-Iași: Ars Longa, 2017. Vol I: Arta și educație. România. – 2017 p.73-78. ISBN 978-973-148-255-2
8. Arbuz-Spatari O., *Knowledge and valorisation of the plastic language and of the folk decorative motifs in the artistic education study process*. În: Review of artistic education, Review published by „George Enescu” National University of Arts, Iasi, Romania under Center of Intercultural Studies and Researches Department for Teachers Education 2017. p.151-157 ISSN = 2501-238X; ISSN-L=2069-7554; ISSN=2069-7554
9. Arbuz-Spatari O., *Valorificarea procesului de creație în artele plastice*. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: Materiale conferinței științifice anuale ale profesorilor și cercetătorilor UPS Ion Creangă, seria 19: [În volumul III]/ coordonator st.: Racu Igor; col. red: Verdeș Angela. – Chișinău: S.n., 2017 (Tipografia UPS Ion Creangă) - p.176-180. ISBN 978-9975-46-336-2

COMPOZIȚIA SPAȚIULUI SCENOGRAFIC ÎN SPECTACOLUL DE TEATRU

THE COMPOSITION OF THE SCENOGRAPHIC SPACE IN THE THEATER SHOW

Mircea ȘTEFĂNESCU¹

Abstract

In this paper I will present the creative context in which the scenographer had to find and make the theatrical framework in such a way to put in highlight the value of the theater show. Of course, the creation process of the theater show the result of the hard work of the team and each artist (playwright, director, scenographer and actor) by the interrelationship between them contributes to the success of the play.

By the composition of the scenographic space, the ambiance gives special and thrilling feelings to audience. Therefore, the scenographer had to find the best solutions for the ideas and the feelings of the dramatically play to highlight the atmosphere of the story. That is why the methods should be eloquent and closer to the story and to be shared more convincing to the audience the creative vision of the show makers.

Key words: *scenographic framework, interrelationship, ambiance, theater show.*

Introducere

Putem spune că noțiunea de spațiu² reprezintă o entitate complexă care cuprinde obiectele coexistente în lumea reală, fenomene ale naturii, sistemul în care trăim. "Ca manifestare fizică, spațiul asigură modul de existență a materiei în mișcare, prin întindere, mărime, poziție, formă și ordine. Dacă, potrivit fizicii clasice, spațiul apare în trei dimensiuni, după fizica modernă există mai multe ipostaze spațiale"³.

¹Lector univ. dr. la Facultatea de Arte Vizuale și Design - Universitatea Națională de Arte "George Enescu", Iași. mirela_stefanescu@yahoo.com

² **SPĂȚIU**, *spații*, s. n. **1.** Formă obiectivă și universală a existenței materiei, inseparabilă de materie, care are aspectul unui întreg neîntrerupt cu trei dimensiuni și exprimă ordinea coexistenței obiectelor lumii reale, poziția, distanța, mărimea, forma, întinderea lor. ♦ (Mat.) Mulțime de puncte care prezintă anumite proprietăți. ♦ *Geometrie în spațiu* = ramură a geometriei care studiază figurile ale căror elemente sunt situate în planuri diferite. **2.** Întindere nemărginită care cuprinde corpurile cerești; văzduh; porțiune din atmosferă; întinderea, locul care ne înconjoară. ♦ *Spațiu aerian* = porțiune din atmosferă corespunzătoare limitelor teritoriale ale unui stat și în care acesta își exercită suveranitatea. *Spațiu cosmic* = întindere nemărginită situată dincolo de atmosfera Pământului. ♦ Perspectivă vastă, orizont larg. **3.** Loc, suprafață, întindere limitată. ♦ Limitele între care se desfășoară o acțiune; cadru. ♦ Lungime luată de-a lungul traiectoriei unui corp mobil. **4.** Loc (liber) între două obiecte; distanță, interval. ♦ *Spațiu verde* = suprafață acoperită de vegetație în perimetrul unei așezări. ♦ (Tipogr.) Interval alb lăsat între cuvintele sau rândurile culese; *p. ext.* unealtă cu care se realizează acest interval. ♦ (Muz.) Interval între liniile unui portativ. **5.** Interval de timp, răstimp. - <https://dexonline.ro/definitie/spatiu>- 20.03.2018.

³ Jenő Bartos, *Din formă și culoare. Note de atelier*, Ed. Artes, Iași, 2017, p. 42.

Trebuie precizat faptul că noțiunii de spațiu i se asociază noțiunea de timp deoarece cei doi termeni sunt inseparabili. „În prezent, conform teoriei relativității spațiul și timpul constituie o unitate organică, un sistem în care spațiul este descris ca fiind curb, și unde timpul reprezintă a patra dimensiune, acesta fiind ireversibil”¹.

În zona artelor termenul de spațiu are diferite înțelesuri pentru fiecare arie a artei în parte. În acest sens ne referim la spațiul muzical, spațiul literar, spațiul teatral. Spațiul în artele vizuale constituie un factor esențial în organizarea imaginii plastice. „Spațiul plastic sintetizează datele naturii combinând elementele obiective ale realului cu viziunea subiectivă a autorului operei de artă. Astfel, din suma datelor obiective și subiective, în final se realizează un *tablou*, un ansamblu specific, oglindă fidelă a realității interioare și exterioare”².

În teatru, spectatorul, actorul, regizorul, scenograful, coreograful, compozitorul, dramaturgul se întâlnesc într-un același timp și spațiu, adică spațiul scenei care nu este un spațiu obișnuit, el este într-o permanentă relație cu publicul. Prin implicațiile pe care le are, arhitecturale și perceptuale, spațiul teatral devine unul dintre cele mai utile mijloace de comunicare dintre text și spectator. Spațiul în care este poziționat spectatorul și ce se întâmplă cu el în timpul reprezentației teatrale este la fel de important ca subiectul piesei. Mai mult, nu de puține ori, spațiul însuși devine subiect.

Discuții generale despre artă

Arta scenografului constă în abilitatea de a folosi cele mai bune soluții specifice ideilor și sentimentelor pe care le vizează lucrarea dramatică evidențiind, în acest mod, atmosfera textului

Subliniem faptul că un act artistic care nu transmite o idee, o emoție sau măcar nu stârnește o reacție din partea publicului este o lucrare redusă doar la funcția elementară de decor.

Consider că o lucrare de artă este rezultatul unei combinații perfecte între tehnică, materialul sau suportul fizic al lucrării și conținutul ideatic sau mesajul transmis către privitor³. Unii artiști contemporani absolutizează conținutul ideatic mergând până acolo, încât suportul lucrării în sine, devine filmul sau documentarea fotografică, realizată în timpul acțiunii care se desfășoară sub ochii privitorului⁴.

Arta, la urma urmei, este o opțiune de gust. Depinde de cunoștințele acumulate în timp, de artistul creator, de abilitățile acestuia, de materialele de care dispune la un moment dat, dar și de starea de moment care poate fi determinată de foarte mulți factori. „Arta se naște din capacitatea omului de a face cele mai neașteptate asocieri de idei și imagini, de a contopi miturile cu realitatea fiecărei zile, de a condensa timpul și spațiu și de a le reda esența conform unor formule miraculoase și secrete”⁵.

Cultura noastră este poate prima din istorie care e complet secularizată, iar ceea ce este absurd în acest moment este faptul că întreaga idee de vocație artistică - de artist care renunță la ambițiile lumești pentru a se dedica valorilor creatoare ce nu pot fi apreciate de o societate consumeristă, ce nu percepe forța actului creator. Carierele depind tot mai mult de publicitate, promovare și relațiile publice bune. Nu se întâmplă în toate cazurile, dar motivele succesului cer, de obicei, acest tipar comportamental.

În lumea complexă de astăzi, tipurile de valori care ne motivează sunt adesea, contradictorii; ele nu se vor combina prea ușor într-o soluție simplă care să determine ce avem de făcut. Doar privind înapoi putem vedea, că tradiția și autoritatea ar putea fi necesare, chiar și pentru a face posibilă o avangardă autentică, ca să existe ceva împotriva căruia să ne putem revolta.

Artistul se găsește mereu sub presiunea de a fi modern, dar descoperă că astăzi, a fi modern înseamnă a fi tradițional. Altfel spus, când un principiu își atinge forța maximă, se prăbușește în opusul său. Artiștii descoperă că singura cale de a face ceva nou, este aceea de a împrumuta din trecut. Toate acestea au condus în ultimii câțiva ani, la o nemulțumire față de termenii și condițiile modernismului.

¹ *Idem*, p. 51.

² *Idem*, p. 55.

³ Vezi Mircea Ștefănescu, *The importance of the drawing in the artistic creation process*, Review of Artistic Education, nr. 13-14, Ed. Artes, Iași, 2017, p.200.

⁴ Vezi și Mirela Ștefănescu, *The visual art from Iasi between tradition and innovation*, Review of Artistic Education, nr. 13-14, Ed. Artes, Iași, 2017, p.221.

⁵ Anca – Doina Ciobotaru, *Teatrul de animație – între magie și artă*, Ed. Artes, Iași, 2011, p. 21.

Este evident că am atins pragul din care realizările modernismului pot fi înțelese doar atunci când sunt puse în contrast cu celelalte valori.

Tradițiile fixează standarde după care ne putem ghida în practică pentru a ști ce e bine și ce e rău; ele generează sisteme de relații stabile și durabile care ajută la situarea indivizilor în ordinea socială și stabilesc pentru ei o rețea de obligații și responsabilități sociale. Modernismul a îmbrățișat atât de mult ideile de libertate și autonomie dar și pe cea potrivit căreia arta trebuie să răspundă doar propriei sale logici și a propriilor legi, devenind o estetică fără funcție încât, acum avem generații întregi de artiști care se îndoiesc că arta a fost vreodată făcută în primul rând, pentru a fi integrată organic în societate.

În ultimii câțiva ani, arta noastră pare să fi lăsat în urmă perioada experimentală. Au existat atât de multe activități diferite în ultima jumătate de secol, încât cele mai multe idei preconceptuate sunt distruse astăzi. Vechiul și noul se amestecă, și a devenit limpede că imitația și invenția nu sunt, în sine, nici bune, nici rele. În actuala stare de libertate este imposibil să impui un anumit șablon pentru a prescrie sau pentru a interzice cuiva ceva.

Experiența personală este singurul factor care poate sparge moda culturală, schimbând în mod direct viziunea asupra adevărului și a lucrurilor cu adevărat importante.

Trebuie să menționăm aici un fenomen vizibil, dar greu de observat - antinomiile artistice. Antinomia, în sine, este o contradicție aparent insolubilă între două principii (filosofice), care se exclud reciproc, dar pot fi demonstrate, separat. Nu vom aminti toate antinomiile dar cel puțin una trebuie luată în seamă.

Cea mai des întâlnită antinomie rezidă în faptul că filosofia artei și estetica nu coincid totdeauna. Filosofia artei ar fi punctul de vedere al creatorului, iar estetica reprezintă punctul de vedere al consumatorului de artă. Din punctul de vedere al artistului, cele mai importante sunt regulile, iar din acela al privitorului, gustul. Putem remarca faptul că, de la reguli de gust, lucrurile pot evolua devenind chiar elastice în raport cu gustul publicului. Observăm că de-a lungul timpului, de la cele mai severe reguli care duceau spre imitarea strictă a corpului uman s-a ajuns, în zilele noastre, ca oamenii, care nu posedă alfabetul artistic de bază, să jongleze cu unele clișee și să creeze senzația, falsă, că sunt experți într-un domeniu pe care nu l-au investigat vreodată.

Compoziția spațiului scenografic în spectacolul de teatru

În cadrul acestui articol vom prezenta doar câteva exemple de compoziții ale spațiului scenografic în spectacolul de teatru, care au avut impact asupra spectatorilor atât prin construcția scenică cât și prin interpretarea emoționantă a actorilor.

Prin modul de organizare, fiecare ambianță scenografică emană o anumită energie, care se transmite spectatorului. Însușirile formelor care alcătuiesc decorul și costumele au forță și trec dincolo de rampă. „O reprezentare teatrală de o reală valoare se naște din descoperirea și folosirea unor elemente de decor și de costum încărcate cu o energie specifică utilizată consonant”⁶.

Victor N. Crețulescu este un important scenograf iar spectacolele la care a lucrat sunt puse în valoare printr-o gândire elevată, precum și prin capacitatea de a crea spații de joc metaforic, pline de tensiune. Un exemplu relevant, în acest sens, este ambianța scenografică de excepție pe care a realizat-o la piesa *Jurnalul unui nebun* de Gogol. Scena este învăluită într-un clar-obscur în care obiectele abia se zăresc, creând un spațiu scenografic sufocant plin de costume, care evocă un mediu apăsător de amintiri din care a rămas doar învelișul. Tema tragică a piesei și atmosfera sufocantă sunt evidențiate de sobrietatea cromatică a spectacolului, de lumina inspirat compusă, care învăluie decorul. Spațiul de joc, creat în așa fel încât se prelungește și în sală, desprins parcă din gravurile lui Goya, crează o comunicare mult mai eficientă cu spectatorii încărcăți de puternice emoții. Un alt spectacol la care Victor N. Crețulescu a realizat scenografia este *Taina zidarului* de Dan Tărchilă, în care a imaginat întregul decor alb, semn al dorinței spre puritate a meșterului constructor. Ideea de bază a piesei, aceea a sacrificiului fără de care nu se poate înălța o construcție importantă, este limpede exprimată prin tensiunile create precum și prin jocul de lumini. Obiectele care compun spațiul scenografic sunt planuri oblice, oferind dinamism mișcărilor actorilor.

⁶ Ion Truică, *Energiile spațiului scenografic* în *Convorbiri literare*, nr. 7 (91), Iași, iulie 2003, p. 133.

Aceste două piese reprezintă unele dintre numeroasele realizări ale scenografului Victor N. Crețulescu, care prin structura metaforică și forța evocatoare declanșează energii scenografice memorabile.



Fig. 1. Fotografie din piesa *Taina zidarului*⁷.

Jerzy Grotowski este un artist total – rezigor, scenograf, profesor – un vizionar care a reușit să facă din fiecare spectacol de teatru „o temă de spațiu scenografic și de dialog cu publicul”⁸ realizând „teatrul sărac, care a influențat hotărâtor, arta sfârșitului de secol XX”⁹.

Grotowski, după ce a analizat componentele artei spectacolului, a ajuns la concluzia că în teatru se poate renunța la orice în afară de actori și de spectatori. Teatrul sărac pe care l-a promovat (a publicat cartea intitulată – *Spre un teatru sărac*), nu este un spațiu scenic gol ci sunt eliminate elemente decorative din scenografie și din costume, dar în același timp propune un alt spațiu aparte pentru joc dar în concordanță cu tema piesei. „Noul spațiu apropiat și integrează spectatorii în reprezentație și îi ajută să ajungă la o înțelegere superioară, adecvată, a teatrului”¹⁰.

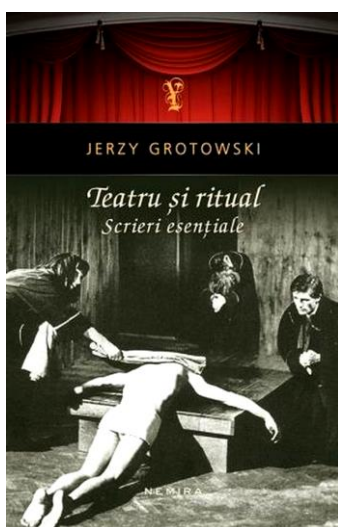


Fig. 2. Fotografie - coperta volumului *Teatru și ritual - Scrieri esențiale*¹¹.

Teatrul acesta tip *laborator* pe care-l propune Jerzy Grotowski aduce în discuție probleme ce țin de interpretare, de ritm, de atmosferă sonoră sau de dialog cu formele elementare ale decorului.

⁷ <https://www.curentul.info/cultura/victor-cretulescu-65/> 20.04.2018.

⁸ Ion Truică, *Metamorfoza spațiului scenografic* în Convorbiri literare, nr. 5 (113), Iași, mai 2005, p. 136.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*

¹¹ <https://www.google.ro/search?q=imagini+din+spectacolele+lui+grotowski>, 20.04.2018.

Complexitatea spectacolului se naște din acest dialog în care sunt integrate obiectele cu o simbolistică precisă. „Orice reprezentare clasică este asemenea unei priviri aruncate într-o oglindă, asupra ideilor și tradițiilor noastre, și nu descrierea a ceea ce oamenii din trecut au gândit și au simțit. Fiecare spectacol pe o temă contemporană este o întâlnire între trăsăturile specifice ale zilei de azi și rădăcinile sale profunde, motivele sale ascunse. Reprezentarea este națională, pentru că ea este o căutare sinceră și absolută în interiorul egoului nostru istoric, ea este realistă pentru că este un exces de adevăr, ea este socială pentru că este o provocare a ființei sociale” (Grotowski - *Spre un teatru sărac*).

Valoarea unei ambiante scenografice este dată de noutatea formelor pe care le propune spectatorului. Curajul de a propune o nouă soluție de decor și costume trebuie făcută în conformitate cu sensul piesei ce urmează a fi montată, evidențiind ideile și atmosfera textului. „Cu cât universul de forme este mai evocator, mai elocvent, mai apropiat de atmosfera piesei, cu atât el poate să transmită mai convingător viziunea realizatorilor spectacolului: regizor, scenograf, compozitor, coregraf etc.”¹²

Concluzii

Precum se știe spectacolul de teatru nu este reprezentă gândirea creativă a unui singur om, ci al unui grup de artiști, iar prin interdependența activităților specifice fiecăruia, rezultă desăvârșirea armonioasă a actului creator. Astfel, spectacolul este „rezultatul unui act de creație colectiv, iar lumea sa este plină de dispute; polemice dau naștere unor întrebări cu răspunsuri mereu deschise care, în ultimă instanță, determină apariția unor noi soluții scenice. Dramaturgul, regizorul, scenograful, actorii – toți vor să-și comunice gândurile spectatorilor”¹³.

Comunicarea dintre textul pus în scenă și spectatori nu este una oarecare ci una intimă în care se relevă valoarea teatrală a scriiturii. „Spectacolul se structurează asemenea unui joc de puzzle; fiecare piesă este importantă, pentru că fără ea imaginea nu ar fi întreagă”¹⁴.

Cu cât metodele utilizate în spectacolul de teatru sunt mai elocvente, mai ușor de decodificat și mai aproape de atmosfera piesei cu atât este transmisă mai convingător publicului viziunea creatoare a realizatorilor spectacolului și de aici putem vorbi despre succesul spectacolului de teatru.

Bibliografie

1. Bartos, Jenő, *Din formă și culoare. Note de atelier*, Ed. Artes, Iași, 2017.
2. Bartos Jenő, *Structuri compoziționale*, Ed. Artes, Iași, 2005.
3. Bujoreanu Raluca, *Repere psihopedagogice în formarea creatorului de limbaj păpușăresc*, Ed. Artes, Iași, 2008.
4. Ciobotaru, Anca – Doina, *Teatrul de animație – între magie și artă*, Ed. Artes, Iași, 2011.
5. Ștefănescu, Mircea, *The importance of the drawing in the artistic creation process*, Review of Artistic Education, nr. 13-14, Ed. Artes, Iași, 2017.
6. Ștefănescu, Mirela, *The visual art from Iasi between tradition and innovation*, Review of Artistic Education, nr. 13-14, Ed. Artes, Iași, 2017.
7. Truică, Ion, *Spațiul poetic al scenografiei* în Convorbiri literare, nr. 11 (95), Iași, Noiembrie 2003.
8. Truică, Ion, *Metamorfoza spațiului scenografic* în Convorbiri literare, nr. 5 (113), Iași, mai 2005.
9. Truică, Ion, *Energiile spațiului scenografic* în Convorbiri literare, nr. 7 (91), Iași, iulie 2003.
10. <https://dexonline.ro/definitie/spatiu-> 20.03.2018.

¹² Ion Truică, *Spațiul poetic al scenografiei* în Convorbiri literare, nr. 11 (95), Iași, Noiembrie 2003, p. 128.

¹³ Anca – Doina Ciobotaru, *op.cit.* p. 279.

¹⁴ *Idem*, p. 281.

LEO BROUWER ȘI HEITOR VILLA LOBOS, CREATORI DE ȘCOALĂ MUZICALĂ MODERNĂ ÎN AMERICA LATINĂ

LEO BROUWER AND HEITOR LOBOS VILLA, MODERN MUSIC SCHOOL CAREERS IN LATIN AMERICA

Daniel DRAGOMIRESCU¹

Abstract

For those interested in South American music, the creation of the two composers Leo Brouwer and Heitor Villa-Lobos is representative. We welcome the presentation to young classical guitar interpreters of Latin American specialty literature, different from the samba, bossa-nova, tango of the well-known authors Antonio Carlos Jobim, Jorge Morel and Luis Bonfá. We have the ability to offer a global picture of the two personalities who, through their work in the field, have entered the musical consciousness both South American and universal. Also, the contribution to the development of the interpretative aspect of the guitar is revealed, the detailing of the technical elements being ubiquitous throughout the analysis. The biographical data of the musicians is related to their compositional, instrumental and artistic evolutions. We also introduce other musicians who set up the Latin American composition school.

Key words: *South American music school, academic music, style and musical influences.*

1. Introducere

Faptul că **Heitor Villa-Lobos** a fost o figură marcantă a muzicii din America Latină de-a lungul unei bune părți a secolului al-XX-lea se justifică perfect, persoana și opera sa fiind comparate cu puterea fluviului Amazon care reprezintă mândria Braziliei. Prodigioasa bogăție a producției sale, coloratura tropicală cât și puternica sa personalitate, se aseamănă foarte bine cu conturul cursului impetuos al maiestrosului fluviu sud-american. **Leo Brouwer** a revoluționat tehnica chitaristică prin limbajul său muzical, folosind scări, moduri, înălțări armonice (în cazul chitarei și înălțări de acorduri simetrice) care nu s-au mai utilizat până la el în literatura adresată acestui instrument. Se consideră că a deschis o etapă nouă în tehnica interpretării la chitară clasică. Ambii utilizează în special, elemente de ritm inspirate din folclorul muzical tradițional (*tresillo*, *cinquillo*), conferind alte dimensiuni stilistico-interpretative propriilor creații, în comparație cu cele care până la ei păstrau doar izul curenților din epocile anterioare (Renaștere, Preclasicism, Clasicism și Romantism).

2. Leo Brouwer

Unul dintre cei mai mari compozitori și chitariști ai muzicii moderne contemporane, Leo Brouwer („...numele de familie vine de la bunicul meu, un fel de evreu franco-olandez, ajuns în Cuba la începutul acestui secol”²) s-a născut la Havana în anul 1939. Tatăl său fiind medic, om de știință pasionat de muzică, a reușit să transmită această pasiune și fiului său Leo. Astfel, la început, micuțul Brouwer a pătruns în domeniul muzical inițiat de către acesta și de către mătușa lui, urmând apoi studiul autodidact la chitară. „Aveam cam 12 ani. Tatăl meu, biolog, un om de știință căruia îi plăcea mult chitara, cânta după ureche, fără partitură, *Dansul nr. 5* de Granados, Tarrega, cunoscutul *chôro* al lui Villa-Lobos...

¹ Lecturer PhD., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania, dany_guitar2000@yahoo.com

² Radames Giro Cubierta / Rusky Gamboa, *Leo Brouwer, La Musica, Lo Cubano y la Innovacion*, Editorial Letras Cubanas, Calle G. num.505, El Vedado, Ciudad de la Habana, Cuba, 1982, *Sobre el autor*.

Într-o zi, l-am ascultat și am fost prins de această vrajă.”³ Bunicul său a fost marele compozitor și pianist Ernesto Lecuona, un muzician profesionist. Într-un interviu cu Arnaud Dumond, compozitorul afirma: „Provin dintr-o familie de muzicieni, unii dintre ei foarte cunoscuți, ca bunicul meu Ernesto Lecuona, care a compus, de exemplu, „*La Malagueña*”, „*La Andalusia*”, „*La Comparsa*” – toate, piese cu caracter popular”⁴. Cu toate acestea, pianul nu l-a fermecat pe copilul Leo, fiind atras în mod decisiv de muzicalitatea și timbrul instrumentului cu șase corzi, pe care l-a considerat aproape de sufletul său.

Muzicianul cubanez a început studiul chitarei la vârsta de 13 ani și compoziția la 15. Astfel, după doar patru luni de muncă, caracterizată chiar de către el prin fanatism și nebunie, acesta cânta deja „*Andalusia*”- dansul lui Granados- la un nivel apreciabil pentru un începător. Într-un interviu realizat de cel care studiază viața și activitatea lui Brouwer, Paul Century, interviu publicat în revista „*Latin American Music Review*” [Vol. 8, Nr.2 din 1987], compozitorul afirmă: „<A fost ceva magic pentru mine, trebuie să-ți mărturisesc. Prima dată când am compus – dar cu adevărat compus, nu joacă – mintea mea s-a schimbat în întregime, într-așa fel și așa viteză, că probabil în 24 de ore, pentru prima dată în viață mi-am schimbat întregul orizont al lumii, al mediului înconjurător, al omului pe pământ. Am dobândit o dimensiune a tot ceea ce nu am avut înainte. Este ceva foarte personal. Imediat am realizat esteticile, creația lumii, bunul gust, toate aceste cuvinte care semnifică lucrurile grozave....Am experimentat toate acestea printr-o singură trăsură de condei, dintr-o singură străfulgerare>”⁵.

Ceea ce Brouwer a dorit să exprime prin afirmațiile precedente este că o dată cu descoperirea repertoriului chitaristic, a înțeles că prin compoziție va putea avea o contribuție importantă pentru dezvoltarea tehnicii și interpretării la acest instrument. Dorința de perfecționare a făcut posibilă întâlnirea cu primul său model și profesor, virtuosul chitarist *Isaac Nicola*. Acum, micuțului Brouwer i s-a dezvăluit o lume nouă, luând primul contact cu piesele foarte bine interpretate ale compozitorilor *L.Milan, Narvaez, Mudarra, Sor și Robert de Visse*. Acesta a afirmat că: „A fost o revelație”⁶ tot ce s-a întâmplat la prima oră de instrument. Din acel moment, viitorul muzician a înțeles că nu putea să facă parte din altă lume decât din cea cu care tocmai interacționase.

Pe parcursul studiilor la *Juilliard School of Music* și la *Hartford University Music Department* (1959-1960) unde principala materie care i-a captat atenția a fost compoziția, Brouwer a urmat cursurile de chitară clasică cu profesorii *Vincent Persichetti, Stefan Wolpe, Isadore Freed, J. Diemente și Joseph Iadone*. La Școala de Muzică „*Juilliard*”, unde a studiat timp de șase luni de zile, viitorul compozitor a primit suplimentul de cunoștințe în muzică de la mai mulți profesori ca *William Byrd, mexicanul Silvestre Revueltas*, ocupându-și restul timpului cu analiza partiturilor din bibliotecă. Marea sa revelație a fost întâlnirea cu maestrul amintit anterior, *Vincent Persichetti*, adevărat „*Kapellmeister*”, pe care Brouwer îl compară cu *Bach sau Haendel* și care la o întâlnire l-a sfătuit pe acesta: „tu nu ai nevoie să studiezi compoziția: compune! [...] Orice lucruri care *sună împreună* constituie un acord”⁷. Astfel, Leo a înțeles legătura organică a tuturor elementelor muzicale într-o compoziție, continuând în acest spirit.

Deoarece în New York, învățământul din punct de vedere financiar era foarte scump, micul geniu a fost nevoit să-și însușească cunoștințele foarte bine, într-un timp scurt. După ce și-a terminat studiile, s-a reântors în Cuba, unde a devenit o figură importantă a acestei țări. Leo Brouwer debutează la profesioniști la vârsta de 17 ani și compune „*Preludiile*”, „*Fuga*” inspirate de *Bela Bartok și Igor Stravinsky*. Ca și instrumentist, a participat la festivalurile de la Aldeburg, Avignon, Edinburg, Spoleto, Berlin (Festwochen), Toronto, Arles și Martinica. Pe lângă multe alte lucrări importante ce alcătuiesc bogatul său repertoriu chitaristic, acesta a interpretat și partitura pentru chitară din opera *El cimarrón* de *Hans Werner Henze*. După consacrarea sa în muzică, Brouwer a obținut în anul 1972, bursa DAAD la Berlin, în RFG. Mai târziu, în 1975, a susținut seminarii la Toronto (Guitar’75, Arles, Martinica și Ciudad de México), tot în acest an participând la Ziua Culturii Cubaneze, manifestare celebrată în U.R.S.S. și Ungaria. În 1978, a primit invitația de a fi membru în juriul Concursului Internațional de Chitară „*Alirio Díaz*” din Venezuela, iar în 1980, a fost ales președintele juriului Concursului Național

³ Arnaud Dumond et Francoise Emmanuelle-Denis, *Entretiens avec Leo Brouwer, Les Cahiers de La Guitare*, trimestrul 4, 1988, *Premiere rencontre, avec Arnaud Dumond*, p.12.

⁴ Ibidem.

⁵ David Tanenbaum, *The essential Studies, study notes, insights and commentary on Leo Brouwer’s 20 Estudios Sencillos*, Guitar Solo Publications (GSP 28), San Francisco, 1992, *Introduction*, p.5.

⁶ Arnaud Dumond et Francoise Emmanuelle-Denis, op.cit., p.13.

⁷ Idem, p.14.

de Chitară din Japonia, denumit chiar „Leo Brouwer”, în cinstea acestui artist, actual asesor al Direcției pentru Muzică din Ministerul Culturii din Cuba.

Datorită calităților și cunoștințelor sale muzicale excepționale, atât teoretice cât și practice, i-a fost încredințată funcția de director al Departamentului de Muzică de la ICAIC precum și profesor de armonie și contrapunct la Conservatorul „Amadeo Roldán” (1961) unde, mai apoi a predat și cursuri de compoziție muzicală. Dintre funcțiile pe care le deține, mai amintim: director artistic la Filarmonica din Havana, director la departamentul de muzică al Institutului Cubanez de Film (Cuban Film Institute) precum și reprezentantul Cubei în Consiliul Internațional de Muzică al UNESCO.

Brouwer vede ca inoperantă dihotomia *muzică populară-muzică cultă*, arătând că diferența dintre aceste noțiuni se face la nivelul funcțiilor sociale și nu din perspectiva genurilor sau stilurilor. În analiza muzicală, compozitorul ia în calcul mai întâi, contextul social, insistând asupra circumstanțelor care îl înconjoară pe autor și asupra experiențelor acestuia, pătrunzând mai apoi în procesul de creație și totodată, în zona propriei sale estetici. Este în total dezacord cu clasificarea muzicii în *populară* și *cultă*, clasificare generată mai curând de către cosumatori decât de produsul în sine, corespunzând unei analize pornind de la mijloace, deși esențialul îl reprezintă funcția ce i se atribuie obiectului acesteia, *pornindu-se de la scopuri*. În acest sens, Brouwer afirmă că muzica cultă „reunește complexități cu scopul de a auzi-gândi [...] în timp ce muzica populară a avut întotdeauna funcție de divertisment, de bucurie nemijlocită”⁸.

Pentru a crea azi, este absolut necesară cunoașterea trecutului istoric, cel care a fondat valorile și categoriile specificului fiecărei țări (în acest caz cel cubanez), compozitorul nefiind de acord cu viziunea regresivă de repetare a acestui trecut în forma sa originală, mai ales în universul actual care se bazează pe dialectica transformării continue. Dar cel mai important este să se cunoască bine sursele de inspirație pentru crearea unei opere valoroase. Despre muzica cubaneză, Leo Brouwer spune că aceasta „nu este o cultură occidentală de tip burghez. A apărut din acele rădăcini într-un moment istoric care a trecut.”⁹. În același interviu cu Arnaud Dumond (cel care consideră că formalismul prezent în creația lui Brouwer nu este plictisitor), muzicianul cubanez afirmă despre limbajul muzical: „...dacă noi, compozitorii din secolul XX, nu ne îndreptăm spre un nou romantism, o fuziune între universul sonor al rockului ca atare și universul nostru sonor, cel al avangardei (nu mă refer la comerț, ci la limbaj), dacă nu facem asta, se va produce o ruptură dramatică”¹⁰.

În anul 1956 (în unele publicații apare anul 1955), începutul primei etape a lui Leo Brouwer în dezvoltarea procesului complex al compoziției (1956-1964), Cuba traversa o perioadă de *naționalism* și de muzică *foarte structuralistă*, pentru a se crea bazele unui edificiu (naționalist) în scopul de a comunica cu toată lumea. Muzicianul își face debutul într-un mod care poate părea curios și anume, utilizând forme provenite strict din cultura europeană, tocmai din motivul de a umple lacunele din repertoriul pentru chitară: „De aceea, nu am plecat de la cultura latino-americană spre limbajul clasic, ci am ales drumul în sens invers”¹¹.

Acum, a scris o serie de piese cu *formă de fugă* sau *preludiu* (*Suite Antigua N°1* <1954>, *Preludio* <1956>, *Danza Caracteristica "Quitate de la Acera"* <1957>, *Tres Apuntes* <1959>, *Piezas sin titulos Nos. 1-3* <1956-1962> și altele), în care explorează la maxim posibilitățile chitarei, mesajul și ritmul țării natale fiind evident prin folosirea de elemente clare de origine afro-cubaneze caracteristice majorității operei sale. Lucrarea „*Danza Caracteristica*” este de inspirație populară, prezentând o formulă foarte cunoscută în Europa datorită asemănării ei cu *milonga*. Această figură ritmică de origine africană reprezintă un aport adus în muzică de către sclavii negrii, pe care îi regăsim atât în Buenos Aires cât și în Rio de la Plata sau Cuba. În Cuba, ritmul acesta se numește „son” sau „conga”. „Conga” este echivalentul dansului de carnaval brazilian, constituind baza pentru „*Danza Caracteristica*”. Practic, este vorba despre o temă destul de amuzantă, „*Quitate de la Acera*” (cântă), această temă regăsindu-se și în partea lentă, în sunete armonice, dar sub o formă lărgită, ca o amintire, un fel de „saudada”.

„*Tres piezas sin titulo*” sunt niște piese foarte simple, care ar putea să fie, după cum afirmă Brouwer în interviul cu Françoise-Emmanuelle Denis, „surorile” preludiilor lui Ponce. Au primit acest

⁸ Radames Giro Cubierta / Rusky Gamboa, *op. cit.*, p.10.

⁹ Ibidem, p.17.

¹⁰ Arnaud Dumond et Francoise Emmanuelle-Denis, *op.cit.*, p.14.

¹¹ Idem, *op.cit.*, p.18.

titlu, deoarece nu sunt nici preludii, nici studii, nici variațiuni, nici melodii de dans. Sunt de fapt niște evocări, niște scurte lucrări care pleacă de la elemente precise: de exemplu, una dintre aceste piese, scrisă în măsura de 7/4, este bazată pe un ritm „afro-ritual”, în timp ce alta se inspiră dintr-o melodie spaniolă. Compozitorul le caracterizează ca fiind „un fel de <flash-uri> de forme populare”¹². În acestea se utilizează materialul național, așa cum a făcut și Villa-Lobos după anul 1918, care mai întâi a produs la Paris opere extrem de intelectuale, iar apoi s-a orientat spre o exprimare mai agreabilă, mai populară, mai simplă, mai organică.

În ceea ce privește repertoriul chitaristic, după cum relatează însuși muzicianul, perioada naționalistă a sa se încheie cu piesa „*Elogiul Dansului*”, deși este compusă în 1964. În anul 1961, marele muzician a participat la festivalul *Warsaw Autum* (Toamna Varșoviană) din Polonia, unde a intrat în contact cu compozitorii avangardiști ca: Penderecki, Baird și Bussotti. De fapt acesta a fost și punctul de pornire definitiv pentru avangarda cubaneză. Noile audiții ale lucrărilor „*Omagiul victimelor de la Hiroshima*” de Penderesky, interpretările executate de Kontarski sau de flautistul Gazzeloni, „*Zyklus*” de Stockhausen interpretat de Caskel, au dat naștere impulsului vital de reînnoire a muzicii, impuls simțit de către toți muzicienii cubanezi. Pentru Brouwer, această nouă perioadă de aproximativ 5-6 ani (după cum se consemnează într-un interviu) a început în anul 1964, continuând să scrie în acest spirit și pe parcursul anilor ‘70. Acum a devenit interesat de muzica compozitorilor moderni ca Luigi Nano și Yannis Xenakis, care l-a influențat în compunerea „*Sonogramei 1*” pentru pian preparat (prima partitură de muzică aleatorie scrisă în Cuba în anul 1963 de Leo Brouwer), prezentată în primă audiție la Uniunea Scriitorilor și Artiștilor din Cuba UNEAC în 1964, unde a participat și compozitorul iugoslav aflat în vizită acolo, pe numele său Juan Blanco y Obradovic. Acest moment a reprezentat practic începutul avangardismului cubanez.

Majoritatea anilor ‘70 au fost petrecuți de către Brouwer cântând în recitaluri, înregistrând și predând cu diferite ocazii. Între anii 1974 și 1981, acesta a scris multe opere care au evoluat treptat, dar din păcate nu pentru chitară solo, ca de exemplu: muzică pentru orchestră, muzică de film, muzică de avangardă. În această perioadă, scrierea unor piese pentru chitară constituiau pentru compozitor momente de relaxare petrecute înainte să se apuce de o muncă mai trudnică. În paralel, a dat naștere unui alt limbaj de comunicare, mai popular, întâlnit în transcripțiile de teme folclorice cubaneze sau chiar în „*Studiile simple*”. Câteva dintre piesele compuse în acest spirit sunt următoarele: *Canticum* (1968), *Un Dia de Noviembre* (1968), *La espiral eterna* (1971), *Parábola* (1973) *Tarantos* (1974). Etapa sa de avangardă se încheie cu lucrările „*Per suonare a due*” și *Concertul nr. 1*.

Undeva pe parcursul anului 1980, apariția unei leziuni la mâna dreaptă a început să-i dăuneze muzicianului asupra activității concertistice, un aspect despre care Leo Brouwer nu vorbește prea mult. În ultima vreme, în procesul creației, acesta a ajuns la un fel de romantism îmbinat cu avangarda și cu naționalismul de la început. Este o sinteză găsită peste tot în muzica sa recentă. *Avangarda* este luată ca bază în ruptura cu limbajul tradițional, denumind-o *hiper-romantică*, nu doar prin stabilitatea bazată pe tonalitate, ci prin noua ambianță sonoră pe care o transmite. „De exemplu” spune Brouwer „când îți compui opera pentru a-i aduce un omagiu lui Ravel, nu e Ravel, e omagiul adus unei lumi sonore magice care e armonioasă și are legi minunate. Tocmai asta o să exprim în ultima etapă a muzicii mele”¹³.

Prima piesă cu care a ajuns la maturitatea compozițională a fost „*Acerca del sol, el aire y la sonorisa*”, piesă pentru chitară și orchestră în care etalează noul stil afro-cubanez amestecat cu elemente tonale și formule tradiționale. În această ultimă etapă, elementele avangardiste se diminuează și apar elementele particulare (mai ales după anul 1980), proces creativ descris de către compozitor ca „*noua simplitate*”. 1981 reprezintă anul în care Brouwer a scris trei lucrări pentru chitară solo, incluse fiind și ultimele 10 studii din ciclul celor *20 Estudios Sencillos*. Toate aceste piese reflectă noile descoperiri în stilul tonal, descoperiri folosite apoi și în producțiile sale de pe parcursul anilor ‘80. Mai recent, Brouwer a afirmat că avangarda este moartă, iar principala sa sursă de influență o reprezintă stilul marelui pianist Keith Jarrett. Tot acum, au apărut compoziții care planează între tonalism și modalism cum ar fi: *El Decamerón Negro* (1981), *Sonata* (1990; pentru Julian Bream), *Paisaje cubano con campanas* (1986) și altele.

¹² Ibidem.

¹³ Arnaud Dumond et Francoise Emmanuelle-Denis, op.cit, p.18.

Decameronul Negru, o suită de trei tablouri 1. *El arpa del guerrero* (Harpa războinicului); 2. *Huida de los amantes por el valle de los ecos* (Fuga iubiților prin valea ecourilor); 3. *Balada de la doncella enamorada* (Balada domnișoarei îndrăgostite) este considerată o muzică cu program, inspirată din opera cu același nume de Leo Frobenius, cel care a redescoperit în literatură, cultura africană. Această compoziție se înscrie într-o mișcare calificată de Brouwer drept „*neoromantism*”, a cărui limbaj emană „o expresie mai cordială, mai plină de căldură, mai organică...”¹⁴ În mare parte, compozitorii care i-au văzut și ascultat opera, au caracterizat stilul ca fiind unul „*național Hyper-Romanticism*” așa cum de fapt, îl consideră și el însuși. Lista lucrărilor pentru chitară cuprinde 6 *Concerte pentru chitară și orchestră*, o *Colecție de 20 de Studii progresive*, *Concert pentru 2 chitare și orchestră*, *Fuga*, *Tocatta*, *Sonata*, *El Decameron Negro* și altele. (Pentru lista completă, vezi anexa de la finalul referatului). În același timp, lucrările pentru chitară ale compozitorului **Heitor Villa-Lobos** sunt mai accesibile, păstrând ceva din atmosfera Romantismului și Impresionismului.

3. Heitor Villa-Lobos

Heitor Villa-Lobos este un compozitor brazilian descris ca cea mai importantă figură creativă a culturii muzicale latino-americane din toate timpurile. Heitor Villa-Lobos s-a născut în Rio de Janeiro, la data de 5 martie 1887. Asupra datei de naștere au existat numeroase ambiguități, biografiile sale cele mai autorizate ezitând mult timp o determinare exactă, care oscila între 1881 și 1891. În alimentarea acestei enigme a contribuit însuși compozitorul, deseori modificând-o. Astfel, într-o biografie pe care a dat-o personal revistei braziliene „*Musica Viva*” (nr.7 și 8 din februarie 1941), Villa-Lobos declară că s-a născut în 1888. Dar adevărata sa dată de naștere a fost stabilită cu precizie abia în anul 1945, de către muzicologul american Nicolas Slonimski, după o verificare a actului de botez din registrele parohiale din Rio de Janeiro. Conform acestui certificat, eliberat în 1889, Heitor Villa-Lobos s-a născut în anul 1887.

Tatăl său, Raul Villa-Lobos (la origini, patronimul se scrie într-un singur cuvânt: *Villalobos*) a fost un om bogat și educat, cu puternice rădăcini spaniole, înalt funcționar al Bibliotecii Naționale, fiind și autorul unor diverse publicații despre istorie și cosmografie. Pe lângă acestea, a îmbrățișat și cariera didactică, manifestând un interes deosebit pentru muzică și astronomie. Heitor, pe care familia îl dezmiarda și „*Tuhu*”, evocă mereu rolul jucat de tatăl său în educația muzicală: „...am fost inițiat din cea mai fragedă copilărie în muzică, de tatăl meu, învățând să cânt cu el la un mic violoncel. Tatăl meu era un om de mare cultură, de o inteligență excepțională și un muzician experimentat, dotat cu o excelentă tehnică. În compania sa, asistam mereu la repetițiile de orchestră, la concerte și la opere, chiar înainte de a mă obișnui cu practicarea unui instrument muzical.”¹⁵

Când Raul Villa-Lobos a încetat din viață în anul 1899, pe când viitorul compozitor avea doar 10 ani, Heitor a început să câștige bani pentru întreținerea familiei, cântând în orchestrele de teatru și cinema din Rio. Mama sa, Noelia Monteiro, o excelentă pianistă, dorea ca fiul său „*Tuhu*”, să îmbrățișeze cariera de medic, încercând să-l descurajeze în a mai studia muzica. Chiar i-a interzis să mai cânte la pian, clarinet, violoncel și chitară. Din fericire, Heitor s-a bucurat de sprijinul mătușii Zizinha – ea însăși o bună pianistă – și a bunicului său din partea mamei, Santos Monteiro, care organiza în fiecare săptămână adevărate concerte familiale, ce vor avea o influență decisivă asupra viitorului compozitor. În primii ani ai copilăriei lui Heitor Villa-Lobos, Brazilia traversa o perioadă de revoluție socială și de modernizare, prin abolirea sclaviei în anul 1888 și răsturnarea Imperiului Brazilian în 1889. Aceste schimbări s-au reflectat și în viața sa muzicală. La început, influența dominantă asupra lucrărilor sale a avut-o muzica europeană, micul Villa-Lobos urmând cursuri bazate pe contrapunct și armonie. Nefiind încântat de acest gen de pregătire muzicală, a renunțat, învățând în continuare muzică asistând la obișnuitele serate muzicale de acasă, organizate de tatăl său. Astfel a descoperit frumusețea cântatului la violoncel, chitară și clarinet.

Heitor dovedea o predilecție pentru două structuri muzicale, aparent contradictorii: pe de-o parte cea a lui Bach, insuflată de mătușa Zizinha (o mare admiratoare a „*Clavecinului bine temperat*”), pe de altă parte cea a muzicii „*caipira*”, de origine folclorică, pe care a descoperit-o ascultând formațiile

¹⁴ Idem, p.19.

¹⁵ *Enciclopedia Marilor Maeștrii ai muzicii*, vol.V, *Le Livre de Paris* – Hachette, 1990, p.164.

ambulante de muzicanți care cântau pe stradă. Pasiunea pentru acest al doilea gen, l-a condus la perfecționarea stăpânirii pe ascuns a instrumentului “violao” (denumirea chitarei în portugheză) și a altor instrumente utilizate în aceste orchestre, numeroase la acea vreme în Rio. Tânărul Villa-Lobos a cântat alături de multe formații braziliene de muzică stradală, fiind în aceeași măsură influențat de tangourile și polcile lui Ernesto Nazareth. La vârsta de 16 ani, a părăsit domiciliul familial pentru a merge să locuiască cu mătușa Zizinha, aici având o mai mare libertate, putând să frecventeze, după bunul plac, “chôroes” și să cânte cu mici formații. În 1905, la vârsta de 18 ani, cuprins de o pasiune puternică pentru descoperirea unor noi orizonturi, cu banii câștigați din vânzarea unor cărți ale tatălui său, a reușit să călătorească în mai multe state braziliene: Bahia, Espirito, Santo și Pernambuco. Aici s-a informat asupra tehnicii și intonațiilor cântecelor populare, folosindu-le mai târziu în faimosul său “*Ghid practic*”- o culegere de lucrări pentru pian.

În 1912, Villa-Lobos s-a căsătorit cu pianista Lucilia Guimaraes, sfârșind călătoriile și abordând cu seriozitate cariera de muzician. Muzica sa a început să fie editată în 1913, introducând câteva dintre compozițiile sale în concerte ocazionale, majoritatea susținute la “*Rio de Janeiro’s Salao de Jornal do Comercio*” între anii 1915 și 1921. Tânărul Lobos a frecventat cu foarte multă seriozitate cursurile de compoziție muzicală ale lui *Vincent d’Indy*, a cărui metodă s-a făcut remarcată în primele sale simfonii (1916-1917). Prietenia cu Donizetti, muzician vagabond, l-a determinat pe compozitor să colinde țărmurile amazoniene, intrând în contact cu melodiile, ritmul și dansurile locuitorilor acestor țărmuri (indieni). În 1917, l-a cunoscut pe *Darius Milhaud*, care venise la Rio cu o delegație franceză, ca secretar a lui Paul Claudel, ambasadorul Franței în Brazilia. Milhaud a adus muzica lui Debussy, Satie și Stravinsky iar în schimb, Villa-Lobos l-a introdus pe acesta în atmosfera muzicii braziliene de stradă. Mai apoi, în anul 1918, compozitorul l-a întâlnit pe pianistul *Arthur Rubinstein*, de care l-a legat o prietenie strânsă pe parcursul întregii vieți. Această prietenie a dat naștere la multă muzică pentru pian astfel încât în 1922, Rubinstein a interpretat în prima audiție lucrarea “*A Prole do Bebe*”.

În cursul anului 1920, a avut loc întâlnirea lui Lobos cu chitaristul spaniol *Andrés Segovia*, căruia i-a dedicat atât cele “*12 Studii*” pentru chitară, fiecare fiind inspirat din chôros-ul brazilian, cât și minunatul “*Concert pour guitare et petit orchestra*”. La 30 iunie 1923, grație contribuției decisive a doi financieri brazilieni, Carlo și Arnaldo Guinle, cât și a unei subvenții dificil acordate de către Camera Deputaților, Heitor pleacă la Paris unde a locuit între anii 1923-1924 și 1927-1930, acum intrând în contact cu reprezentanți ai Iluminismului ca Edgard Varèse, Pablo Picasso, Leopold Stokowsky și Aaron Copland. Parisul primește creațiile sale cu o oarecare neîncredere, dar succesul un se lasă mult așteptat. În primele concerte s-au cântat lucrări ca *Chôros nr.3, 4, 8 și 10*, “*Rude poeme*”, ultima serie din “*La família du bebe*”, cele “*5 Serestas*”, “*Trois Poemes Indigenes*”, “*Chanson de Roda*” pentru cor și orchestră și nu în ultimul rând admirabilul “*Noneto*”. După interpretarea lucrării “*Chôros nr.10*”, L.Chevallier a scris despre aceasta în publicația “*Le monde musicale*” că: [....este] o artă [.....] căreia trebuie să-i dăm un nume”. La sfârșitul anilor ‘30, Lobos revine la Paris, în compania de această dată, a celei de-a doua soții, Arminda - fondatoarea Muzeului “*Villa-Lobos*” din Rio de Janeiro. Împreună cu ea, a efectuat lungi călătorii în Statele Unite ale Americii, țara în care opera sa a devenit cunoscută și cântată abia din 1944.

Din punct de vedere a educației muzicale, la inițiativa compozitorului s-a creat SEMA – *Superintendențele Educației Muzicale și Artistice* precum și un “*Curs de formare a profesorilor de muzică*”, pe care îl va conduce personal, în cadrul Universității Federale. Va participa și la fondarea *Academiei Braziliene de Muzică*. În ianuarie 1959, a fost desemnat membru al juriului în “*Concursul Internațional Pablo Casals*” din Mexic. Deasemenea, Villa-Lobos va călători la Paris, Londra, Italia și Spania pentru a-și dirija concertele. După revenirea la Rio, în iulie a aceluiași an, cu ocazia celei de a 50-a aniversări a Teatrului Municipal, când a fost decorat de orașul său natal, sănătatea compozitorului a început să se deterioreze din ce în ce mai mult. Maestrul a murit la 17 noiembrie, 1959, la orele 4 după-amiază.

Catalogul opusurilor sale grupează aproximativ o mie de compoziții și mai puțin de o sută pierdute. A scris numeroase lucrări orchestrale, pentru formații de cameră, piese instrumentale și vocale. Muzica acestuia își trage sevele din folclorul brazilian, conținând și elemente stilistice din tradiția clasică europeană, fapt demonstrat în ciclul de lucrări “*Bachianas brasileiras*”. În fața acestei prolificități, compozitorul a fost uneori constrâns de a lua pseudonimul *Villalba Filho*. Primele piese ale lui Villa-Lobos își au originea în improvizațiile de chitară, ca de exemplu “*Panqueca*” (1900). În anul 1907, a compus prima sa lucrare importantă cu titlul “*Canticos sertanejos*” pentru orchestră mică, în care

ilustrează atmosfera muzicii braziliene prin mijloacele artistice descoperite în călătoriile făcute. Seratele de concerte desfășurate între anii 1915 și 1921 au constituit un prilej de prezentare a pieselor care demonstau originalitate și virtuozitate tehnică. Atașamentul lui Lobos față de Peninsula Iberică este evident în „*Canção Iberia*” (1914) precum și în transcripțiile orchestrale a câtorva piese pentru pian ale lui Enrique Granados din ciclul „*Soyescas*” (1918), din păcate pierdute. Unele teme folosite în primele lucrări, s-au repetat și mai târziu, teme ilustrând: suferința și disperarea în lucrările „*Desesperanca*” și „*Sonata Phantastica e Capriciosa nr.1*” (1915), „*Sonata pentru vioară*” care cuprinde contrastante emoții actoricești, păsările din „*L’oiseau blesse d’une fleche*”(1923), prietenia dintre mamă și copil (nu totdeauna fericită în muzica lui Lobos) în lucrarea „*Les meres*” (1914), florile din „*Suita floral for piano*” (1916-1918) temă ce re apare în piesa „*Distribucão des flores*” pentru flaut și chitară (1937).

Prima lucrare publicată, „*Paqueta suite*” pentru violoncel și pian (1913), dezvăluie dragostea compozitorului pentru instrumentul cu coarde și conține elemente care vor re apare mai târziu. Cele trei mișcări din cvartetul de coarde nr.1 „*Suita Graciosa*” (1915) – la care se vor mai adăuga încă alte trei în anul 1947- sunt influențate de opera europeană, în timp ce lucrarea pentru pian „*Tres danças características*” (1914-1916), de influență africană și indigenă, ulterior aranjată pentru octet și mai apoi pentru orchestră, are puternice amprente ale muzicii tribale, mai precis, a triburilor Caripunas Indianas din Mato Grosso (un stat din Brazilia). Prin caracterul poemelor *Amazonas* (1916) – prima interpretare având loc la Paris în anul 1929 – și *Uirapuru* (1916) – prima interpretare în 1935 - compozitorul a creat două capodopere dominate de folclorul brazilian, conținând imitații ale sunetelor din junglă, a faunei și nu în ultimul rând imitații de Uirapuru¹⁶ în sine.

Întâlnirea cu Arthur Rubinstein, l-a determinat pe Lobos să compună muzică pentru pian așa cum sunt piesele „*Simples coletanea*”(1919), care a fost probabil influențată de interpretarea lucrărilor lui Ravel și Scriabin de către marele pianist, într-un turneu de-al său în America de Sud și „*Bailado infernal*” (1920), cea din urmă cuprinzând indicații speciale de tempo și expresie cum ar fi „*vertiginoso e frenetico*”, „*infernal*” și „*mais vivo ainda*” (viteză liniștită, calmă). Primul dintre cele cinci *concerte pentru pian* datează din anul 1945, în care Andantele și Rondo-ul conțin o mare bogăție a instrumentației. „*Concertul nr.2*”, compus în 1948, abundă în idei originale, în timp ce „*Concertul nr.3*” a necesitat o lentă decantare, fiind început în anul 1932 și finalizat în 1957, când s-a cântat în premieră de către Arnaldo Estrella la Rio, acompaniat de Orchestra Simfonică braziliană aflată sub bagheta dirijorului Eleazar de Carvalho. Cel de-al patrulea concert, având în componență o cadență remarcabilă prin originalitatea ideilor prezentate, a fost cântat în 1954 la Pittsburgh de către pianistul Bernard Segal, iar cel de-al cincilea, scris în 1954 și dedicat Felicie Blumenthal, a avut premiera în anul 1955 la Londra, sub bagheta lui Jean Martinon. Fără îndoială, acest ultim concert pentru pian, alături de *Bachiana nr.3*, sunt cele mai populare lucrări, încă existând în programele marilor soliști și orchestre. Villa-Lobos a mai compus aproximativ două concerte pentru pian („*Fantezia în două mișcări*” – 1912; „*Martiriul insectelor*”), „*Concertul pentru harpă și orchestră*” – 1953 (scris la cererea lui Nicanor Zabaleta), „*Concertul pentru armonică și orchestră*” – 1955 (dedicat lui John Sebastian, care l-a interpretat la Washington) și nu în ultimul rând, „*Concertul pentru chitară și orchestră mică*”.

Chôros-urile compozitorului brazilian nu sunt doar simple valorificări ale temelor culese în timpul călătoriilor sale. El le utilizează ca o substanță sonoră, unde studiul riturilor, a sunetelor naturii sau chiar a sentimentelor umane primește o logică muzicală surprinzătoare și spontană, de o mare complexitate. Villa-Lobos a scris în total 16 *chôros-uri* care reflectă sufletul Braziliei, dintre care doar nr. 8, 9, 10, 11 și 12 necesită o orchestră de mari dimensiuni. „*Chôros nr.1*” reprezintă prima piesă de acest gen, compusă în 1920, destinată chitarei, construită pe un ritm puternic sincopat, care sugerează atmosfera nocturnă proprie orașului Rio de Janeiro. Al doilea *chôros*, scris în 1924, sugerează un dialog curios și disonant între flaut și clarinet. „*Bachianas Brasileiras*” constituie un ansamblu de piese variate, atât din punct de vedere formal cât și instrumental, inspirate din lucrări de J.S.Bach (precum indică și titlul lor), pe care autorul le consideră „o sursă folclorică universală și un liant între toate popoarele”. Lucrările, în număr de 9, au fost compuse între anii 1930 și 1945, prezentând o simbioză între armonie și contrapunct.

Bachiana nr.1 (1930) este scrisă pentru opt violoncele și dedicată marelui interpret Pablo Casals. Această piesă, prezentată la Rio de un ansamblu aflat sub conducerea lui Burle Max, cuprinde

¹⁶ en.wikipedia.org/wiki/Musician_Wren

trei părți, redând o atmosferă tipic braziliană prezentă încă din primele măsuri, printr-o melodie în caracter bachian. Compusă pentru orchestră de cameră, *Bachiana nr.2* (1930) debutează în maniera unui preludiu intitulat „*Canto del Capadochio*” urmat de o tocată sub numele de „*Trenzinho do caipira*”. Întreaga lucrare, construită pe o structură contrapunctică, are un caracter descriptiv, evocând impresiile călătoriilor compozitorului pe întreg teritoriul brazilian. *Bachiana nr.3* (1938), pentru pian și orchestră este considerată de Frederick Fuller o lucrare ca un concert de muzică pură. *Bachiana nr.4* (1930 1938) a fost scrisă la origine pentru orchestră, dar Lobos a atașat și o versiune pentru solo de pian. Trăsătura caracteristică apare spre final, cu o notă ținută în bas, care evocă în maniera lui Bach, sunetul unei orgi de biserică. *A cincea Bachiana* (1938), compusă pentru soprană și orchestră de violoncelle, este cea mai cunoscută, ajungând celebră prin înregistrarea cantilenei sale de către Victoria de Los Angeles. *Bachiana nr.6* (1938) se înscrie în cadrul muzicii de cameră, fiind scrisă pentru flaut și fagot, în timp ce *a șaptea* (1942) este destinată orchestrei simfonice, fiind structurată în patru părți: un preludiu „*Ponteio*”, o gigă „*Quadrilla caipira*”, o tocată „*Sfida muzicală*” și o fugă „*Conversație*”. Creată pentru orchestră, *Bachiana nr.8* a apărut în anul 1944 iar la final, *Bachiana nr.9*, pentru orchestră de voci, a fost terminată în 1945.

Repertoriul pianistic al lui Villa-Lobos este imens, cuprinzând piese ca: „*A prole do bebe*” ce cuprinde 8 miniaturi finalizate în anul 1918, „*Carnaval dos criancos brasileiros*” (Carnavalul copiilor brazilieni) – 1925, „*Rude Poema*” scrisă între anii 1921-1926 și orchestrată în 1932, „*16 Girandas*” (16 Cercuri) – 1929, „*Saudades das selvas brasileiras*” (Amintiri din pădurea braziliană) – 1927, „*Guida pratico*” care conține aproximativ 60 de creații adunate în 11 volume, reprezentând un omagiu adus cântecului popular brazilian. Nu în ultimul rând, amintesc lucrarea „*Omagiu lui Chopin*”, compusă la cererea UNESCO, alcătuită din două părți: *Nocturna și Dans*. Heitor Villa-Lobos a scris și 12 *Simfonii* structurate după legile cele mai desăvârșite, primele cinci intitulându-le după cum urmează: A 1-a „*O imprevisto*” (Neprevăzutul) - 1913, A 2-a „*Ascencao*” (Ascensiunea) – 1917, A 3-a „*A Guerra*” (Războiul) – 1919, A 4-a „*A Vitoria*” (Victoria) - 1919, A 5-a „*A Paz*” (Pacea) – 1920. *Simfonia a 6-a* – 1944, marchează evoluția muzicianului spre un stil mai epurat. Următoarele simfonii au fost compuse în următorii ani: *Simfonia nr.7* – 1945, *Simfonia nr.8* – 1950, *Simfonia nr.9* și *nr.10* – 1952, *Simfonia nr. 11* – 1955 și *Simfonia nr.12* – 1956. Nu trebuie uitate nici poemele sale simfonice: „*Uirapuru*”, „*Amazonas*” (1917) și „*Erosao*” (1951). În domeniul operei, compozitorul brazilian a scris câteva lucrări de referință cum ar fi: „*Izath*”, „*Yerma*” (1956), „*Magdalena*” (1947), „*A menina das nuvens*” (Fiica norilor) – 1957-1958. Între anii 1915 și 1957, producția muzicală a lui Lobos s-a reîntregit cu 17 *cvartete de coarde* (a lăsat și schița celui de-al 18-lea), lucrări compuse pentru propria-i plăcere, fără o comandă anume. Pablo Casals, mare admirator al brazilianului, declara următoarele: „*Muzica datorează acestui genial compozitor nu numai ceea ce ne-a lăsat prin opera sa, dar și atitudinea sa curajoasă, de rezistență la curente subversive, pe care le numim muzică modernă. Villa-Lobos a urmat percepțiile adevăratei muzici, a îmbogățit-o, marcând-o cu puternica sa personalitate. Exemplul său de probitate și de conștiință nu a fost urmat câtuși de puțin. Villa-Lobos va rămâne drept una din cele mai mari figuri ale muzicii timpului său și una din cele mai mari glorii ale țării care l-a văzut născându-se*”.¹⁷

4. Concluzii

Deși aparțin aceluiași spațiu geografic, având aceleași surse de inspirație (*cântece și dansuri populare* din Mexic, Caraibe, America Centrală, Columbia etc.) și valorificând aceleași genuri specifice muzicii latino - americane (*batuque, congo, maxixe, lundu, tango, samba, milonga, chôros*), gândirea muzicală și implicit cea componistică este total diferită. Din punct de vedere al gândirii componistice, Leo Brouwer are un stil propriu, care a evoluat pe parcursul mai multor perioade. În compozițiile sale a abordat *direcțiile serialismului, postserialismului și aleatorismului* iar lucrările, în totalitatea lor, reprezintă „opera unui artist care <scrie pentru că a gândit>”¹⁸. Totodată, consideră că cele două filoane etnoculturale (*cel african și cel spaniol* care stau la baza muzicii cubaneze) s-au amestecat cu alte culturi, modificându-și sonoritățile, dar fără să-și piardă din propria esență. Astfel, compozitorul aduce elemente noi în dezvoltarea acestora, fără însă a uita că „*întreg ansamblul sonor actual este o amplificare sau o*

¹⁷ *Enciclopedia Marilor Maeștrii ai Muzicii*, op. cit., p.179.

¹⁸ Radames Giro Cubierta / Rusky Gamboa, op.cit., *Quasi Prologo*, p.5.

transformare a percuției și a chitarei”¹⁹. Prin urmare, pentru analiza muzicii cubaneze, trebuie să se țină cont de muzica întregii lumi. Heitor Villa-Lobos a fost un compozitor de o fecunditate incredibilă. Cele mai multe din opus-urile sale, diferite ca formă și gen sunt: muzică de cameră, opere, balet, 12 simfonii, coraluri, oratorii, lieduri, un număr mare de colecții de folclor, muzică de scenă și film. Opera sa îmbină elemente din peisajul muzical al Americii latine (muzica populară braziliană și cea indiană) cu tehnica muzicii europene, de la Baroc la Impresionism.

Bibliografie

1. Cubierta, Radames Giro, Gamboa, Rusky, 1982, *Leo Brouwer, La Musica, Lo Cubano y la Innovacion*, Editorial Letras Cubanas, Calle G. num.505, El Vedado, Ciudad de la Habana, Cuba, *Sobre el autor*.
2. Danner, Peter, spring 1992, *The Guitar in Latin-America. A personal view* by Carlos Barbosa-Lima as told to Peter Danner, part 1, GFA Soundboard (XIX/1).
3. Dumond, Arnaud et Denis, Francoise Emmanuelle, 1988, *Entretiens avec Leo Brouwer, Les Cahiers de La Guitare*, trimestrul 4, *Premiere rencontre, avec Arnaud Dumon*.
4. Golea, Antoine, 1987, *Muzica din noaptea timpurilor până în zorile noi*, vol II, Editura Muzicală, București.
5. Ștefănescu, Ioana, 2002, *O istorie a muzicii universale*, Vol. IV, Editura Muzicală, București.
6. Santos, Turibio, 1985, *Heitor Villa Lobos and the guitar*, originally published by the Museu Villa-Lobos, 1975, first published in English by Wise Owl Music, Gurtnacloona, Bantry, Co.Cork, Ireland.
7. Tanenbaum, David, 1992, *The essential Studies, study notes, insights and commentary on Leo Brouwer's 20 Estudios Sencillos*, Guitar Solo Publications (GSP 28), San Francisco, 1992, *Introduction*
8. xxx 2006, *Dicționar de mari muzicieni*, Editura Univers enciclopedic, București.
9. xxx 1990, *Enciclopedia Marilor Măștrii ai Muzicii*, vol.V, *Le Livre de Paris* – Hachette,
10. en.wikipedia.org/wiki/Musician_Wren.

¹⁹ Idem, p.6.

ARTA CA MIJLOC DE COMUNICARE – ȘCOALA ROMÂNEASCĂ DE CORN

ART AS MEANS OF COMMUNICATION - ROMANIAN HORN SCHOOL

Petrea GÎSCĂ¹

Abstract

The article “Art as Means of Communication. The Romanian Horn School” presents a number of elements regarding the horn and its musical development on the Romanian territory. After some general considerations which target the main “European Horn Schools”, the author set himself to find the roots of the “Romanian Horn School” and its illustrious members.

After World War II, musical centres have been formed in our country in Bucharest, Cluj-Napoca, Iasi, Timisoara, where the horn has been practiced in musical education as a significant musical instrument in symphonic and opera orchestras.

The next generations of horn players have refined and upgraded themselves, founding a strong “Horn School” in Romania, well-known in the country as well as abroad. These horn players are great performers of the instrument, artists of the Romanian musical interpretation, therefore art represents an effective and relevant means of communication.

Key words: *art, horn school, musical instrument, horn.*

1. Școli cornistice europene. Considerații generale.

Diversitatea curentelor muzicale, transformările multiple ale instrumentului până la apariția cornului dublu cromatic, au influențat crearea Școlilor naționale cornistice. Fiecare țară are o identitate proprie în funcție de cultură, educație, fiecare și-a adus contribuția într-un anumit fel la dezvoltarea instrumentului. Dacă francezii au inventat cornul, aducându-l în forma actuală, corniștii din Bohemia l-au ridicat la un înalt nivel interpretativ, în timp ce germanii l-au promovat în orchestrele Curților princiare. În țara noastră, instrumentul a pătruns și s-a dezvoltat mult mai târziu, pe la mijlocul secolului al-XIX-lea și începutul secolului al-XX-lea. Pentru a vorbi de *Școala românească de corn*, se impune o scurtă retrospectivă a celor mai importante Școli cornistice din Europa.

Încă din secolul al-XVII-lea francezii dezvoltă cornul de vânătoare, folosindu-l în lucrările lor. Printre reprezentanții de vârf ai instrumentului amintim corniștii J. J. Rodolphe (1759 - 1809), J. Lebron, inventatorul surdinei (1759 - 1809), Fr. Duvernoy (1765 - 1838), H. Domnich (1767 - 1844), L. F. Dauprat (1781 - 1868), J. F. Gallay (1795 - 1864), M. J. Mengal (1784 - 1851), J. B. Victor Mohr (1823 - 1891), F. Bremont (1844 - 1925), L. E. Vuillermoz (1869 - 1936), J. Devémy (1898 - 1969), L. Thévet (1914 - 2007), G. Barboteau (1924 - 2006). Acești corniști valoroși ai *Școlii franceze* au fost în egală măsură pedagogi desăvârșiți, autori de lucrări solistice pentru corn și lucrări didactice.

¹ PhD., Professor, National University of Arts, „G. Enescu” Iași, Romania, p_gisca_horn@yahoo.com

Școala cehă de corn îi datorează Contelui Spork, inițierea lui Wenzel Sweda (1630 - 1710) și Peter Rollig (1650 - 1723) în deslușirea tainelor cornului. Cei doi pot fi considerați fondatorii *Școlii cehe de corn*. Lor li se vor adăuga, mai târziu, H. Smejkal (1685 - 1758), J. Metijka (1728 - 1804), V. Zaluzan (1767 - ?), G. Punto (1746? - 1803), J. Schindler (1700 - 1766), K. Handeck (1721 - 1800?), A. J. Hampel, inventatorul tehnicii mâinii drepte (1710 - 1771), T. Steinmuller (1725 - 1790), K. Franz (1738 - 1802) și alții. O mențiune specială pentru Giovanni Punto (J. Wenzel), care a fost unul dintre cei mai mari corniști din istoria cornului. A fost cornistul care i-a înflențat pe W. A. Mozart și L. van Beethoven să scrie capodoperele lor pentru corn, fiind un instrumentist greu de egalat de urmașii săi.

Școala germană de corn datorează mult corniștilor cehi, cei care au influențat în mod decisiv dezvoltarea și afirmarea cornului pe teritoriul german. O. Franz (1843 - 1889), Fr. A. Gumpert (1841 - 1906), F. A. Borsdorf (1854 - 1923), Fr. F. Paersch (1857 - 1921), K. Turrschmidt (1753 - 1797), Fr. J. Strauss (1822 - 1905), H. Baumann (n.1934), sunt doar câțiva reprezentanți de seamă ai *Școlii germane de corn*.

Școala engleză de corn a fost, în aceeași măsură, influențată de corniștii cehi, care s-au stabilit în Anglia, fiind considerați în trecut, cei mai buni instrumentiști. Mai târziu, familia Brain prin A. E. Brain (1860 - 1925), A. Brain jr. (1885 - 1966), A. Brain (1893 - 1955) și D. Brain (1921 - 1957), și-a pus amprenta pe dezvoltarea cornului și afirmarea acestuia în lumea întreagă. Cel din urmă, socotit „cornistul secolului al-XX-lea”, a murit într-un tragic accident la o vârstă timpurie, însă a fascinat publicul și specialiștii prin sunetul și tehnica sa, lăsând înregistrări greu de egalat până în ziua de astăzi.

Școala austriacă de corn este reprezentată de corniștii I. Leutgeb (1745 - 1811), J. Schantl (1841 - 1902), K. Stiegler (1876 - 1932) etc. A rămas celebră legătura de prietenie dintre I. Leutgeb și W. A. Mozart, compozitorul dedicându-i celebrului cornist câteva dintre lucrările sale pentru corn.

Școala rusă de corn a introdus o tehnică nouă în interpretare, promovând un vibrato larg, care mai dăinuie și astăzi în rândul corniștilor. J. A. Maresch (1719 -1794), Fr. Schollar (1859 - 1928?), M. Bujanovski (1891 - 1966) sunt câțiva dintre reprezentanții cornului în Rusia. Influențele *Școlii ruse de corn* s-au făcut simțite și în țara noastră, mai ales în rândul generației corniștilor de după cel de-al doilea război mondial.

În Italia, *Școala cornistică* s-a dezvoltat datorită fraților Luigi Belloli (1770 -1817) și Agostino Belloli (1778 - 1835). Lor li s-au adăugat A. Tesaroni (1787 - 1855), B. Bergonzi (1790 - 1839), G. Puzzi (1792 - 1876), G. Belloli (1800 - 1854), L. Romanino (1806 - 1867), V. Vecchietti (1845 - 1922), D. Ceccarosi (1910 - 1996), A. Allegrini și alții.

2. Școala românească de corn. Reprezentanți de seamă.

În spațiul românesc, primele manifestări muzicale au apărut la mijlocul secolului al XVIII-lea. La Oradea ia ființă în anul 1757, Capela Muzicală condusă de Michael Haydn și apoi de Karl Ditter von Dittersdorf. În Țările Române concertează primele trupe străine, apar primele școli muzicale particulare (Conservatoare de muzică și declamațiune) și primele Societăți filarmonice (București, Iași, Oradea) în special după anul 1830. Prin înființarea Conservatoarelor de Stat de la Iași și București (1864), se pun bazele învățământului muzical în Principatele Române Unite.

Rădăcinile *Școlii românești de corn* trebuie căutate în apariția muzicilor militare. Prima fanfară militară apare la Iași, la 25 august 1830¹, fiind condusă de vienezul Francisc Ruzitski (ceh de origine). Acesta aduce de la Viena partituri, instrumentiști, profesori austrieци și cehi, pentru instruirea muzicanților români. Pe lângă studiul clarinetului, oboiului, flautului, fagotului, se studia și cornul. De asemenea, Ruzitski a achiziționat și cinci caiete de studii pentru formarea unei mai bune tehnici instrumentale a muzicanților. Nu întâmplător, începând cu a doua jumătate a secolului al XIX-lea, unii profesori ai Conservatoarelor din țara noastră sunt cehi, italieni și de alte naționalități. Repertoriul fanfarei conținea valsuri, uverturi, mazurci, marșuri, poloneze din repertoriul compozitorilor W. A. Mozart, L. van Beethoven, G. Rossini etc. Nu lipsea muzica turcească, gustul pentru muzica orientală încă mai persista. La Craiova, în 1830, ia ființă prima fanfară militară din ordinul spătarului Alexandru Ghica. Se spune că, în urma izbucnirii epidemiei de holeră, autoritățile din Craiova au hotărât să aducă moaștele Sfântului Grigore Decapolitul de la Mrea Bistrița. Era nevoie de o fanfară care să întâmpine sfintele moaște, formația de suflători constituită fiind nucleul viitoarei fanfare militare a orașului.

¹ Actul este menționat în *Regulamentul Organic* din 1/13 iulie 1831.

Alexandru Ghica „a adunat laolaltă toți instrumentiștii suflători de la acea dată din oraș, i-a îmbrăcat în haine militare și i-a pus în fruntea cortegiului care se formase, pentru însoțirea moaștelor”².

La București, se înființează prima muzică militară la 1832, în timp ce în Transilvania funcționau mai multe fanfare în mod sporadic. Aceste formații muzicale au adus în Țările Române un suflu nou, în ceea ce privește emanciparea culturală și muzicală a oamenilor. Dirijorii și mulți dintre instrumentiștii acestor fanfare erau din străinătate, iar unii dintre ei s-au stabilit în Țările române. „Formațiile de muzică ale armatei au făcut o muncă de pionierat, atât în domeniul învățământului muzical, cât și în acela al educației patriotice și estetice a maselor de militari și a populației civile”³, afirma G. Breazul.

Denumirea oficială de fanfară în România este utilizată din anul 1880, când este consemnată în Decizia ministerială nr. 114, din 25 iulie. În articolul 5 este stipulat: „Gagiștii, deosebit de îndatorirea de a cânta în bandă, vor fi obligați a face și instrucțiunea corniștilor pentru școala de corn, precum și de a pregăti un număr de elevi pentru corn sau vreun instrument din cele prezentate în tabele”⁴.

În Țările Române, învățământul muzical se va organiza, un rol important avându-l Liceul Militar de Muzică din București. Aici au predat iluștri profesori: G. Breazul, M. Jora, M. Negrea, A. Stoaia etc. În același timp, o serie de muzicieni au absolvit cursurile acestei școli: I. Conta, V. Cosma, Gh. Dumitrescu, P. Staicu, I. Bădănoiu și alții. Din copiii de trupă ai armatei, vor proveni viitorii corniști ai țării. Putem vorbi de existența mai multor poli de studiu ai cornului, în România. La București, așa numita *Școală de corn* s-a format în jurul profesorului Petre Nițulescu (1885 - 1957). Până atunci au activat profesori cehi și italieni.

Petre Nițulescu a studiat cornul la Conservatorul din München (Germania), după care întors în țară, a fost solo cornist al Filarmonicii „G. Enescu” și instrumentist în Orchestra Operei Române București. S-a bucurat de prietenia muzicienilor Ctin Silvestri, G. Georgescu și G. Enescu. A avut o activitate prodigioasă în formații camerale și a fost membru al „Asociației de muzică de cameră”, colaborând cu mari personalități muzicale ale vremii. Ilustru continuator al primilor profesori de corn din București (Leeb și Franz Carbus), a fost considerat cel mai bun profesor de corn al vremii sale. A fost profesor la Școala de Elevi Muzicanți Militari (înființată de Lt. Col. Egizio Massini), devenită Școala Militară de Muzică și ulterior Liceul Militar de Muzică. A predat cornul la Liceul de Muzică nr. 1 și la Academia Regală de Muzică și Artă Dramatică, devenită Conservatorul „C. Porumbescu”. A format o pleiadă de corniști valoroși: I. Bădănoiu, P. Staicu, N. Stavăr, I. Caloianu, Gh. Păunescu, I. Vlad, Ș. Bunea, Ș. Georgescu, I. Cozorici și mulți alții. Elevii săi l-au iubit, apreciat și respectat. Petre Nițulescu a luptat pentru drepturile artiștilor interpreți din instituțiile muzicale, fiind ales Președinte fondator al Sindicatului Artiștilor Instrumentiști din România (1928). Muzician de renume, pedagog de înaltă ținută, instrumentist cu o bogată activitate artistică, P. Nițulescu a devenit o legendă.

Unul dintre marii soliști corniști ai României este **Paul Staicu** (n.7-VI-1937), muzician polivalent (instrumentist, profesor, dirijor). Discipol al lui P. Nițulescu, a fost elev al Liceului militar de Muzică București și student al Academiei de Muzică din Praga (1956 - 1961), la clasa de corn a prof. Vladimir Kubat (a absolvit cu *Magna cum laude*). De asemenea, a studiat dirijatul la Viena cu prof. H. Swarowsky și s-a perfecționat cu Sergiu Celibidache. A cântat în Orchestra Filarmonicii „G. Enescu” și a desfășurat o bogată activitate solistică. Paul Staicu este primul cornist român care a interpretat *Concertele nr. 1 și 2* de R. Strauss (cu Orchestra Radiodifuziunii Române, 1954), *Sonata pentru corn și pian* și *Concertul pentru corn și orchestră* de P. Hindemith, *Concertul op. 91* de R. Gliere (lucrare interpretată în prezența compozitorului, 1954), *Sonatina* de E. Cosma etc. A imprimat pe discuri mai multe lucrări concertante pentru corn și orchestră. A fost printre primii corniști din România care au introdus cântatul pe sistem *B (Si b)*. Paul Staicu a desfășurat o bogată activitate camerală și dirijorală, îndeosebi cu Filarmonica „Marea Neagră” Constanța și Orchestra simfonică din Montbéliard - Franța, unde a fost dirijor și director artistic după 1990.

Activitatea didactică a avut loc la Conservatorul „C. Porumbescu” București. Printre discipolii săi se numără: I. Rațiu - solo cornist la Duisburg - Germania, N. Dosa - solo cornist la Monte Carlo - Monaco, T. Ungureanu - solo cornist în Orchestra Picardie - Amiens - Franța, N. Apostol - solo cornist la Sonderborg - Danemarca, N. Dănilă, Hamburg - Germania, C. Codreanu - solo cornist în Orchestra

² M. Sîlea, *Istoria muzicilor militare*, București, Editura Militară, 2006, p. 31.

³ Idem, p. 33

⁴ I. Badea, *În pas de defilare*, București, Editura Militară, 1996, p. 117.

din Nashville - SUA și mulți alții. Paul Staicu a fost onorat cu numeroase distincții, premii și medalii, atât în țară cât și în străinătate. Este un artist de o calitate umană deosebită, care s-a bucurat și trăiește pentru corn.

Gheorghe Păunescu (12-II-1912 – 14-VII-1990), a fost prim cornist în Orchestra Radiodifuziunii Române (1933 - 1962). Copil de trupă și elev al Liceului Militar de Muzică București, a făcut studiile superioare la Academia Regală de Muzică și Artă Dramatică București. Are o bogată activitate de creație, lăsând posterității mai multe lucrări pentru corn și pian (orchestră): *Impromptu, Elegie, Capriciu român, Nocturnă, Variațiuni, Vocaliză, Poem concertant, Culegere de 10 piese ușoare, Metodă pentru elevii începători și 40 Studii pentru corn. Manual de transpoziții și Monografia cornului* au rămas nepublicate. Activitatea didactică s-a desfășurat la Liceul de Muzică nr. 1 (1949 - 1959) și Conservatorul „C. Porumbescu” din București (1959 - 1971). A fost un profesor deosebit, un compozitor prolific pentru corn și un om de o rară noblețe sufletească. Student al lui Petre Nițulescu la Conservatorul „C. Porumbescu” din București (1939 - 1943), **Ion Bădănoiu** (22 V 1925 - 14 II 1995) a fost prim cornist al Operei Române (1947 - 1987) și prim cornist colaborator al Orchestrelor Radiodifuziunii Române și Filarmonicii „G. Enescu” București. A fost printre primii corniști români care a făcut solistică. În acest sens, „Serenada pentru tenor, corn și orchestră de coarde” de B. Britten este de referință. La propuneră lui E. Massini - dirijorul Operei, a fost înobilat cu titlul de *Artist emerit*. „Ion Bădănoiu este un adevărat poet al cornului”, scria presa vremii. A desfășurat o bogată activitate camerală și a fost recompensat cu diplome, medalii și premii la concursurile de specialitate interne și internaționale. Un artist cu alese calități umane este profesorul **Nicolae Lipoczi** (n. 17 X 1940 - 31 martie 2018). A studiat la Școala Medie de Muzică din Timișoara (prof. Ș. Bunea) și la Conservatorul „C. Porumbescu” București, cu prof. Gh. Păunescu. Instrumentist la Filarmonica din Arad (1958 - 1959) și prim cornist al Filarmonicii „G. Enescu” (1969 - 1993), Nicolae Lipoczi a activat, ca profesor titular al Universității Naționale de Muzică București (1993 - 2006) și a colaborat, ca profesor, cu Conservatorul din Iași, Liceul de Muzică „G. Enescu”, Liceul Militar de Muzică București și Facultatea de Muzică Brașov. Activitatea camerală a fost foarte complexă, bogată, realizând imprimări cu muzică de film în diverse formații artistice. Alături de corniștii - profesori menționați, activează în București instrumentiști valoroși, cum ar fi: M. Bejan, V. Buzdugan, G. Gîscă, I. Luca, C. Popa și alții.

La Iași, primul profesor italianul **Ernesto Bacanelli (Racanelli)** a predat cornul la Conservatorul de Muzică și Declamațiune între 1877 - 1878. „Cunoaște bine toate instrumentele de alamă, având ca instrument special cornul, totodată vorbește destul de bine românește”⁵, scria M. Cozmei, citându-l pe C. Gros, directorul Conservatorului ieșean. Lui i-au succedat frații Cirillo, italieni de origine. C. Cirillo (20 II 1851 - ? 1903) a studiat la Conservatorul de muzică din Aversa - Italia. A predat la Iași între 1879 - 1902. Greutățile inerente începutului *Școlii de interpretare* a instrumentelor de suflat, se observă și prin faptul că, uneori, găsim în cataloage la rubrica „Repertoriu”, indicații ca: *felurite game și exerciții* sau *Metoda* (fără a preciza numele autorului). Metoda fraților Cirillo se caracterizează „mai întâi printr-o rigoare a tehnicii instrumentale și apoi, printr-o căldură specifică instrumentiștilor italieni”⁶, spunea M. Cozmei, evocându-l pe G. Pascu.

Cei care au adus un suflu nou și au pus bazele *Școlii ieșene de corn* au fost frații Ioan și Carol Nosec, de origine cehă și Petru Onofrei, ce au marcat destinul a zeci de generații de corniști. **Ioan Nosec** (5 V 1894 - ? V 1971) a studiat la București cu prof. P. Nițulescu. A făcut parte din Orchestra simfonică condusă de G. Enescu (1917 -1918), alături de fratele său Carol Nosec (? 1891 - 11 IV 1946), cornist, profesor și dirijor. Membru fondator al Filarmonicii „Moldova” Iași, Ioan Nosec a fost și actor la Teatrul Național din Iași. A predat cornul între 1924 - 1950 la Academia de Muzică și Artă Dramatică Iași și a fost profesor la clasa de corn a Școlii Medii de Muzică (devenită Liceul de Muzică și Arte Plastice) între 1950 - 1971. „Ținută morală deosebită, calm și răbdare, căldură sufletească, dorința de a dăruie elevilor din cunoștințele și experiența lor, grija și interesul arătat elevilor, iată trăsăturile nobile ce au caracterizat prima generație de profesori ai liceului nostru”⁷, nota prof. N. Musteață.

Prim cornist al Filarmonicii „Moldova” Iași, **Petru Onofrei** (1923 - 1980) a fost solist concertist

⁵ M. Cozmei, *Pagini din istoria învățământului artistic modern din Iași la 150 de ani*, ediția a doua cu adăugiri, Iași, Editura Artes, 2010, p. 77.

⁶ P. Gîscă, *Permanențe în contemporaneitate. Dicționarul corniștilor români*, Iași, Editura StudIS, 2012, p. 49.

⁷ *Anuarul Liceului de Arte „O. Băncilă”, la 50 de ani de existență 1949 - 1999*, Iași, Ministerul Educației Naționale, 1999, p. 49.

și un instrumentist de talie europeană. A cântat prima dată la Iași, *Concertele pentru corn și orchestră* din creația compozitorilor W. A. Mozart și R. Strauss. A predat cornul la Școala Medie de Muzică (1949 - 1956) și la Conservatorul „G. Enescu” (1960 - 1967). A fost un muzician de un remarcabil profesionalism, foarte riguros în exercitarea activităților didactice și un caracter deosebit. Continuator al profesorilor I. Nosec și P. Onofrei, prof. **N. Musteață** (n. 18 VI 1946) și-a dedicat viața cornului și elevilor de la Colegiul Național de Artă „O. Bancilă” Iași. „Profesorul Neculai Musteață este una din personalitățile marcante ale învățământului muzical românesc [...] A dăruit muzicii românești peste 60 de absolvenți, care în prezent activează în țară și străinătate”⁸, scria o cronică ieșeană. Pentru o scurtă perioadă de timp, a fost membru al Filarmonicii „Moldova” (1971 - 1972) și al Orchestrei Filarmonicii „M. Jora” Bacău (1972 - 1973). Este distins cu premii de excelență, diplome și medalii.

Petrea Gîscă (n. 31 V 1962) duce mai departe *Școala interpretativă ieșeană de corn*, în cadrul UNAGE Iași. A absolvit cursurile Conservatorului „G. Enescu” Iași, promoția 1985, ca șef de promoție și a fost prim cornist al Filarmonicii „Moldova” (1985 - 2010). A susținut 110 concerte solo cu orchestre din țară și R. Moldova și peste 80 de recitaluri în țară, Germania, R. Moldova etc. Petrea Gîscă are o bogată activitate publicistică. Au văzut lumina tiparului 12 lucrări muzicologice, didactice și alte lucrări. Are o activitate foarte diversă în ansambluri camerale și colaborează cu diverse orchestre din țară și străinătate în cadrul unor turnee sau concerte. Actualmente este prim cornist al ONR Iași. A fost distins cu premii, diplome și medalii.

Printre corniștii formați la Iași se numără Ctin Petrea, B. Chirilă, L. Săvuță, R. Popa, R. Gavril, Gh. Cociuba, Gh. Asavei și lista ar putea continua.

Un centru important al *Școlii cornistice din România* este la Cluj - Napoca. **Petru Perșa** (9 IX 1914 - 25 I 1998) este unul dintre reprezentanții de seamă ai *Școlii clujene de corn*. A fost prim cornist solist al Operei Române Cluj-Napoca, între 1939 - 1964. Profesor de corn la Școala Medie de Muzică din Cluj (1949 - 1970), devenită Liceul de Muzică și Arte Plastice, Petru Perșa a avut elevi remarcabili: M. Ladiu, N. Dosa, I. Rațiu, B. Chirilă etc.

Vasile Mureșan (30 VII 1921 - 20 VIII 1985) a studiat cornul și dirijatul la Conservatorul de Muzică și Artă Dramatică Cluj-Napoca. Prim cornist și ulterior dirijor al Operei maghiare din Cluj, V. Mureșan a avut o activitate didactică prodigioasă, ca lector univ. la Conservatorul „Gh. Dima” din Cluj (1955 - 1980). Dintre studenții săi amintim: G. Kedveș, M. Ladiu, O. Karoly (stabiliți în Germania), V. Oprea, I. Olteanu etc. Muzician devotat, a slujit cu credință muzica și muzicienii.

Un profesor desăvârșit este **Ioan Olteanu** (n. 2 V 1930), care a avut o activitate didactică diversă la Liceul de Muzică (1959 - 1987) și Conservatorul „Gh. Dima” Cluj - Napoca (1967 - 1987). Dintre discipolii săi amintim: V. Pinte, V. Oprea, A. Marc, D. Lung și alții. A activat în Orchestra Filarmonicii „Transilvania” din Cluj.

Alexandru Marc (n. 21 V 1955) are o activitate bogată, ca prim cornist în Orchestra Filarmonicii „Transilvania” și o activitate academică diversă la Academia de Muzică „Gh. Dima” Cluj-Napoca. A cântat, ca solist, *Concertele* de W. A. Mozart și *Concertul pentru 4 corni și orchestră* de R. Schumann (cornul I), ultima lucrare imprimată la Electrecord. Este prof. univ. dr. și desfășoară o activitate științifică, didactică, de excepție. A publicat mai multe volume dedicate cornului, participă la conferințe, congrese, comunicări științifice. De mulți ani realizează *Cursurile de vară pentru corn* la Rusești - Cluj-Napoca, unde participă tineri din toate colțurile țării.

Un caracter extraordinar și un cornist excepțional a fost **Vasilică Oprea** (1946 - 2015), cornist iubit și respectat de colegi, elevi, și public. A fost prim cornist al Filarmonicii „Transilvania” (1970 - 2009), cornist solist și profesor al Colegiului Național de Artă „S. Toduță” (1970 - 2011). Printre absolvenții săi se numără R. Rusu (USA), S. Oșorhean (Africa de Sud), D. Ștefan (Ungaria), M. Pop (Germania) și alții. Membru al *Societății Internaționale a Corniștilor*, V. Oprea a fost distins cu diplome de excelență, premii naționale și internaționale. Instrumentist prețuit și respectat, de un înalt profesionalism, nu s-a sfiit să-i ajute pe toți cei care i-au cerut sprijinul.

La Cluj activează corniști valoroși, printre care se numără G. Cupșa, T. Tulbure, F. Marc și alții. Unii realizează cariere artistice și didactice deosebite în SUA, Germania, Ungaria, ducând cu cinstite numele *Școlii interpretative românești de corn*.

⁸ Ziarul *Monitorul*, Iași, 21 mai 2011.

Un centru cornistic important a fost în anii din urmă, la Timișoara. Profesorul **Ștefan Bunea** (5 III 1918 - ? 1996) a studiat cornul la Școala Militară de Muzică București (copil de trupă) și la Conservatorul Regal de Muzică și Artă Dramatică (1943 - 1947), cu prof. Petre Nițulescu. A fost prim cornist la Filarmonica „Banatul” Timișoara, Filarmonica din Arad și Orchestra simfonică a Armatei. În plan didactic, a profesat la Liceele de Muzică din Arad și Timișoara. Făuritor de *Școală de corn* în zona de Vest a țării, a avut elevi pe N. Lipoczi, M. Popa, A. Grapini, Ș. Mureșan etc. După înființarea majorității orchestrelor simfonice și teatre de operă, în a doua jumătate a veacului trecut, s-au creat clase de corn și în orașele mai mici, așa numitele orașe de provincie. Actualii corniști și profesori de corn din aceste școli nu sunt mai puțin pregătiți, din contra, ei performează și susțin activități artistice și didactice de înalt nivel. La începuturile *Școlii cornistice românești* rezultatele au apărut, mai ales, la corniștii cu calități native. Pasiunea dascălilor și implicarea lor în actul educațional au adus rezultate și pe plan european. Stilul de interpretare diferă, uneori, de la un centru muzical la altul. Dacă școala bucureșteană și mai ales cea clujeană abordează un sunet amplu, mai drept și mai apropiat corniștilor europeni, la Iași instrumentiștii practică un sunet mai cantabil, cu puțin *vibrato*, interpretarea fiind pe primul plan. Mulți dintre corniștii români și-au găsit locuri de muncă sau colaborează cu diverse orchestre din străinătate. După revoluția din 1989, prin lărgirea orizontului cultural, corniștii români valoroși s-au integrat mai ușor în circuitul valorilor europene.

Compozitorii români au dedicat cornului lucrări diverse, fiind inspirați deseori, de activitatea unor interpreți. Au scris lucrări pentru corn, creatorii D. Buciu, Gh. Păunescu, N. Petri, D. Capoianu, E. Cosma, I. Cudalbu, L. Glodeanu, V. Jianu, A. Popa, L. Alexandra, Ș. Nichifor, A. Mendelsohn, I. Mureșianu, A. Pașcanu, P. Gîscă, M. Stan, U. Vlad, D. Voiculescu, N. Ciocoiu, C. P. Basacopol și alții.

În concluzie, în țara noastră cornul se studiază cu multă pasiune, deschidere spre noutate și dorință de autodepășire. „Problema interpretării rămâne deschisă, fiind o evoluție și o sinteză a gândirii muzicale, a trăirii artistice și a mijloacelor tehnice de exprimare - o modalitate esențială de manifestare a personalității muzicale solistice”⁹, scria L. Săvuță în lucrarea sa. Și pentru că performanța nu se realizează ușor, iar cornul rămâne parte importantă a existenței noastre, amintim cuvintele celebrului dirijor austriac Herbert von Karajan: *Cu primul cornist din orchestra simfonică să te comporți ca și cu iubita!*

Bibliografie

1. Badea, Ion, *În pas de defilare*, București, Editura Militară, 1996.
2. Cozmei, Mihail, *Existențe și împliniri. Dicționar biobibliografic, Domeniul: Muzică*, Ediția a 2-a, Iași, Universitatea de Arte „G. Enescu”, Editura Artes, 2010.
3. Cozmei, Mihail, *Pagini din istoria învățământului artistic modern din Iași la 150 de ani*, ediția a doua cu adăugiri, Iași, Editura Artes, 2010.
4. Gîscă, Petrea, *Cornul, tradiție și mister*, Iași, Editura Artes, 2009.
5. Gîscă, Petrea, *Permanențe în contemporaneitate. Dicționarul corniștilor români*, Iași, Ed. StudIS, 2012.
6. Marc, Alexandru, *Cornul de pe câmpul de vânătoare în sala de concerte*, Cluj-Napoca, Ed. Media Musica, 2006.
7. Săvuță, Liviu, Teză de doctorat *Cornul în tradiția muzicală europeană. O perspectivă istorică, stilistico - interpretativă*, UNMB, 2010.
8. Sîlea, Marin, *Istoria muzicilor militare*, București, Editura Militară, 2006.
9. Zarzo, Vicente, *La trompa (Historia y desarrollo), Cornul (Istorie și dezvoltare)*, Malaga, Ediciones Seyer, 1994.
10. Ziarul Monitorul, Iași, 21 mai 2011.
11. xxx *Anuarul Liceului de Arte „O. Băncilă”*, la 50 de ani de existență 1949 - 1999, Iași, Ministerul Educației Naționale, 1999.
12. xxx *Enciclopedia Personalităților din România*, ed. a V-a, Elveția, Ed. Hubners Who Is Who, 2010.
13. www.google.com
14. www.pizka.de
15. www.wikipedia.org

⁹ L. Săvuță, Teza de doctorat, *Cornul în tradiția muzicală europeană. O perspectivă istorică, stilistico - interpretativă*, UNMB, 2010, p. 239.

EDIFICII CORALE ÎN DRAMATURGIA OEDIP-ULUI ENESCIAN

CHORAL STRUCTURES IN THE DRAMATURGY OF ENESCIAN OEDIPUS

Consuela Radu-ȚAGA¹

Abstract

Deeply meditating on the myth of Oedipus, George Enescu has capitalized on the heritage of European musical culture, realizing an innovative stylistic synthesis. In his masterpiece the choral moments do not impress the scene in order to create a powerful visual effect characteristic to the grand opéra, but they follow the dramatic tension and the evolution of the characters. The choral structures are among the most diverse: children choir, female choir (Theban women, Theban virgins, Eumenides), men choir (Thebans, shepherds, old Athenians), small choir, big choir, reaching up to the overlapping of three choral groups (in The Coronation Tableau). To these are added the effect obtained by placing the choir behind the stage (invisible choir), contrasting sonority to the choir on stage. In the choruses with ritual-cultic function, unisonic and isonic harmonies infiltrates, aspects specific to the polivocality of Byzantine path. From fine paints to dramatic clashes, the choral comment is present in all four acts, like a force tool into the epic of dramaturgy and involvement in lyrical space.

Key words: *collective character, musical dramaturgy, choral group, unison, gathering.*

1. Introducere

Preocupările lui Enescu pentru muzica dedicată scenei lirice datează încă din anii studenției. Până la descoperirea tragediei lui Sofocle au existat câteva experiențe componistice în anii petrecuți la Conservatorul din Paris. Clasificate lucrări de școală, acestea au rămas neterminate, ceea ce nu înseamnă că Enescu nu a revenit în repetate rânduri asupra lor, pentru a le conferi un contur elaborat. După cercetările Melinei Poladian-Ghenea², opera neterminată *La fille du Jephté*, care reia subiectul ultimului oratoriu händelian, se pare că a fost scrisă între anii 1895-1898. Momentele corale grăiesc despre meșteșugul componistic, afirmând valențele scriiturii corale enesciene, fără a se întrezări măiestria din opera *Oedip*.

2. Actul I

În primul act al operei *Oedip*, la atmosfera de sărbătoare de la palatul lui Laios participă trei entități colective: femeile tebane, războinicii tebani și păstorii. Melodia lirică a corului feminin este contrabalansată de sonoritatea robustă a corului bărbătesc, în timp ce intervenția păstorilor (tenorilor) readuce starea de bucurie și lumină. La invocațiile Marelui Preot apare răspunsul direct al corului mixt, căci toate cele trei grupări corale se adună și își concentrează replica într-o intervenție scurtă.

Primul dar oferit pruncul născut este adus de către grupul păstorilor, pe o monodie derulată în *tranquillo*, care dezvoltă tetratonia sol#, si, do#, re#. În *andante lusinghiero* femeile tebane aduc copilului regesc cel de al doilea dar. Melodia corului de femei este configurată pe baza arpegiului, care

¹ Lecturer, PhD, "George Enescu" National University of Arts, from Iași. taga_consuela@yahoo.com

² Melania Poladian-Ghenea, studiul *O lucrare necunoscută din creația enesciană: opera neterminată La fille du Jephté*, publicat în *Studii de muzicologie*, vol. VI, Ed. Muzicală, București, 1970.

pornește din unison și ajunge până la *divisi à tre*. În aranjarea melodiei și umplerea spațiilor dintre voci sunt folosite mixturile de terțe, iar voluptatea lui Enescu în a face să se succedă terțele pare a nu mai avea margini...este limpede că în imaginația compozitorului acest belșug de terțe semnifică festivalul (le vom regăsi în corul de gloriificare din finalul actului II)¹. Prezentarea ultimului dar este introdusă de către războinicii tebani, grupare care lansează leitmotiv².

Frumosul cor *Enfant divin, royal enfant*, cu linia sa contrapunctică, încheie o anumită etapă a ceremonialului pentru care s-a adunat întreaga masă de oameni. Intrările succesive ale vocilor în *ben tranquillo* păstrează ordinea grupurilor ce au adus darurile, motivul scurt, dar pregnant, rememorând intonațiile arpegiale. Corul femeilor tebane se divide la patru, cel al păstorilor la trei, iar fiecare partidă din corului războinicilor tebani cuprinde trei ramificații, rezultând un edificiu coral structurat pe 13 voci. Acestei încheștări muzicale îi urmează mult discutatul moment coregrafic considerat adesea drept o concesie făcută gustului pentru opera franceză. Însă, așa cum motivează și Pascal Bentoiu, baletul, a cărui muzică poate fi decupată ca număr de sine stătător, trebuie integrat ideii de sacralitate, de *purificare sărbătorească: o missă a bună-voinței umane și a uimirii înfiorate în fața misterului existenței*³.

Andante moderato inserează o altă grupare de voci egale: fecioarele tebane care aduc flacăra lui Apollo de la Delos (ținem să precizăm faptul că timbrul acestui grup nu se identifică cu cel al femeilor tebane). Unisonul feminin se descompune în două și trei voci, rezultând o structură modală cu bifurcări de natură heterofonică. În desfășurarea muzicală este introdusă cântarea antifonică, apelându-se la răspunsul corului mixt.

Atmosfera de pietate se continuă cu invocarea spiritelor, căci pe indicația *mormorando* și într-o nuanță scăzută, corul intonează o *melodie psalmodică cu un ambitus redus, pe un acord de cvartă și sextă cu mișcare paralelă, a cărei filiație cu cântarea psaltică este certă*⁴. Ca și momentul închinării sau al prezentării darurilor, momentul rugăciunii este structurat în trei faze, luând naștere trei secvențe libere.

Ceea ce urmează sunt replici foarte scurte, dispartate, presărate ici și colo pentru a completa dialogul dintre Laïos și Tirésias. La finalul actului se renunță la diferitele grupări corale, căci întreaga colectivitate deplânge nenorocirea abătută asupra familiei regale și soarta crudă ce i-a fost hărăzită noului venit pe lume: Oedip. Geamătul surd al mulțimii este exprimat prin mersul cromatic descendent și prin intermediul mutațiilor secvenționale pe un traiect descendent. Lamento coral este apoi dezvoltat simfonic, iar ultimele replici ale primului act aparțin regelui Laïos. Pruncul este încredințat ciobanului, căci familia regală încearcă să scape de prorocirile lui Tirésias și alege ca soluție suprimarea copilului.

Forța spirituală a primului act apelează inițial la grupuri corale diverse, din care se desprind exemplare individualizate (o femeie tebană, un păstor), pentru ca mai apoi structurile dispartate să se dizolve în marea masă a poporului teban. Sacralitatea oficierei ceremoniei se impune prin simplitatea corurilor care evoluează treptat către complexitate, prin sfera intonațională de sorginte modală, cu desfășurări monodice ce se intersectează cu momente de omofonie și heterofonie. Asistăm la trei închinări, trei daruri oferite, trei invocări, numărul trei fiind un reper fundamental. Este simbolul triadei divine, exprimând ordinea intelectuală și spirituală, desăvârșirea manifestării, metafizica *ființei compozite și contingente, într-o vedere de ansamblu a unității și complexității oricărei ființe din natură, care se rezumă în cele trei faze ale existenței: ... naștere, creștere, moarte*⁵.

3. Actul al II-lea

Împărțirea în trei etape este preluată și de actul secund. Acțiunea primului tablou se derulează în Corint, fapt pentru care este supranumit tabloul Corintului, al doilea prezintă momentul paricidului,

¹ Pascal Bentoiu, *Capodopere enesciene*, Editura Muzicală, București, 1984, p. 259.

² Din totalul de 21 de leitmotive consemnat de Octavian Lazăr Cosma în studiul *Leitmotivele tragediei lirice Oedip*, publicat în *Studii de muzicologie*, vol. II, Editura Muzicală, București, 1966, p. 40.

³ Pascal Bentoiu, *op. cit.*, p. 256.

⁴ Octavian Lazăr Cosma, *Oedip-ul enescian*, Editura Muzicală, București, 1967, p. 243.

⁵ Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, Editura Artemis, București, 1994, vol. III, p. 371.

iar cel de al treilea poate fi fragmentat la rândul său în două scene (confruntarea dintre Oedip și Sfinx și Tabloul Încoronării). *Finalul actului al doilea se constituie în entitate aparte, atât de precis încât a putut fi detașat pentru execuție separată în sala de concert*⁶. Ansamblul coral apare în primul tablou și în solemnitatea finală, *unde își face apariția și devine personaj muzical unic*⁷. Cele două apariții ale corului din actul al doilea sunt contrastante, atât în ceea ce privește structura vocală (voci feminine – cor mixt), poziționarea ansamblului în scenă (cor invizibil – cor plasat în scenă), cât și în ceea ce privește ethosul muzicii (muzică senină, lirică – sonoritate maiestuoasă).

Un scurt preludiu creionează atmosfera atrăgătoare a răsăritului de soare, iar dorințele și plăcerile simțurilor răspândesc sentimentul dragostei sub forma ei fizică. Faptul că din culise se aude timbrul distinct al corului feminin, însoțit de mersul în optimi al flautelor susținute de harpă, deducem că serbările au loc în afara spațiului scenic, care este alocat personajului principal. Conductul sopranelor expune primul leitmotiv al Corintului, cel de al doilea fiind intonat de flaut.

Intrarea în scenă a lui Phorbas delimitează începutul unei noi secțiuni. Corul în culise se menține, dar renunță în totalitate la articularea textului. Vocile feminine conturează un fundal sonor pentru momentul de arioso al noului personaj intrat în scenă. Invitat de către Phorbas să participe la veselia Corintului, Oedip refuză, persistând antagonismul dintre sinuozitatea corală și cea a personajului principal. Traseul coral este discontinuu, inițial la trei voci, apoi sopranele rămân singure, o scurtă scindare de natură heterofonică, urmată de intervenția suavă a sopranelor, pentru ca sonoritățile finale ale acestei perioade să solicite straturi armonice la trei și patru voci, în registrul grav.

Dacă episodul anterior a afirmat rezonanța corului invizibil în forma sonoră cea mai apropiată de public, în următoarea secțiune formațiunea petrecăreților se îndepărtează. Textul revine în plan coral, iar efectul sonor obținut prin utilizarea tenorilor primi care cântă în falset în același registru cu vocile grave feminine este de mare finețe.

După răpunerea Sfinxului, strigătele de bucurie ale paznicului vestesc salvarea cetății și dezvăluie tebanilor marea faptă. Intervalele de cvintă perfectă ascendentă și descendentă cu caracter de semnal expun anunțul paznicului, în timp ce locuitorii cetății se adună treptat. Acest lucru este realizat muzical prin intermediul individualităților solistice desprinse din cadrul ansamblului coral. Urmează o nouă secțiune ce propune două structuri corale: corul mic și corul mare. Cele două structuri dialoghează într-un demers contrapunctic și apoi își unifică forțele. Cântarea antifonică intersectează unisonul corului mic cu scurtele bifurcări ale partidelor corului mare. Prin asocierea celor două coruri rezultă un ansamblu de 16 voci, cu scriitura structurată pe 8 voci, pentru că uneori cele două coruri se dublează, iar alteori unisonul aglutinează cele două structuri corale.

Intrarea fecioarelor tebane cu melodia *Evohé* inaugurează o nouă secțiune: procesiunea așezării coroanei regale. *Molto moderato, piacevole* aduce sonoritatea moale a corului de femei, structură corală ce se menține până la sfârșitul actului. *Poco animato* adaugă cel de al doilea plan: corul mixt. Asistăm la un contrast dinamic (*mezzoforte* → *fortissimo*), unul de natură ritmică ce evoluează către aglomerare, de aici detașându-se și un contrast de caracter (liric → eroic), precum și o antinomie în plan melodic (desen ondulat → stagnare recitativică de tip recto-tono). Eșafodajul vertical nu se complică, ci se concentrează pe dublarea disonanței *re-mi*. Vocile sunt amplasate în registrul înalt, iar paralelismele alto-bas și sopran-tenor se afirmă în poziție strânsă. Evoluția simultană a celor două planuri corale nu comportă microstructuri delimitate net pe verticală, ci preferă tăieturile oblice, cu fraze muzicale decalate și în același timp întrepătrunse unele de altele.

Con anima, ma sempre in tempo deschide un *fugatto*, peste care se suprapune corul fecioarelor tebane, cu ecoul celulei *Evohé*. Mișcarea ascendentă în cvarte și cvinte conduce partida tenorilor către sunetul *si bemol* în nuanța de *fortissimo*. Parcursul evolutiv al travaliului dramatic conduce către un punct culminant al acestei secțiuni, în care răsună impunătorul acord de *fa major* intonat în *forte*

⁶ Pascal Bontoiu, *op. cit.*, p. 262.

⁷ *Ibidem*.

*fortissimo*⁸. Prelungirea sonorității se sprijină pe pulsația trioletului în orchestră și astfel caracterul solar al sărbătorii este surprins în mod desăvârșit.

Apare Jocasta însoțită de corul de copii. Prin urmare, ansamblul coral se amplifică, plurivalența sa cuprinzând trei grupări: două de voci egale (corul de copii și corul femeilor tebane) și corul mixt. Dacă la început cele două grupări mai mici, caracterizate printr-un timbru catifelat și moale, se încadrează unor evoluții aparținând sferei lirice, treptat se angrenează demersului dramaturgic, căci sonoritățile eroice solicită chiar și vocile fragile ale copiilor.

Desenul melodic al corului de copii, pe *Hyménée* întoarce terța descendentă a fecioarelor tebane de pe incipitul *Evohé*. Sunt expuse două secvențe (*sol* → *la*), înaintea reluării lansându-se comentariul corului mixt. Vocile suave ale copiilor la unison, în registru mediu sunt protejate dinamic de vocile corului mixt. Odată expuse cele două secvențe ale corului de copii, peste conductul lejer al corului mixt se suprapune rapelul fecioarelor tebane cu motivul *Evohé*. Atenția întregului popor se îndreaptă asupra soției eroului și toate cele trei coruri preamăresc ideea comuniunii Jocastei cu Oedip. Fecioarele tebane se alătură corului mixt, în timp ce corul de copii reprezintă sfera lumii duioase a Jocastei. Intersecțiile și reuniunile celor trei coruri punctează desfășurarea acestei secțiuni, pe parcursul căreia se aud motivele *Hyménée* și *Evohé*, precum și momentele de amploare sonoră – *tutti coral*.

Principiul variațional este prezent în planul melodicii care apelează la utilizarea micro-intervalicii. Această funcționalitate este legată în principal de evoluția muzicală a două dintre personaje, Oedip și Sfînxul, dar apare și la partida corală a fecioarelor tebane.

Oedip este o operă amplă, în care spiritul își propune un țel îndepărtat, o operă pe măsura peisajelor ce cuprind cer și imensitate. Scena a treia din actul secund, adică *glorificarea lui Oedip nu este fără relație muzicală și cu Tabloul Încoronării din Boris Godunov; dar câte ceva mussorgskian răzbate din când în când și în scriitura soliștilor, iar asemănările sunt favorizate de predilecția ambilor autori pentru vocile grave, preponderente în fiecare din cele două opere*⁹.

4. Actul al III-lea

Punctul nodal al întregii opere îl reprezintă actul al treilea, unde încheștarea dramatică solicită sprijinul ansamblului coral. *Demnă de reținut este particularitatea actului III, în care mulțimea se menține permanent în scenă. Întreaga acțiune se desfășoară pe un fundal coral. Cu toate acestea, corul nu poate fi luat drept personajul principal, neavând o participare activă, directă, ci indirectă. Oedip rămâne în continuare în centrul evenimentelor, polarizând totul în jurul său, impulsionând prin caracterul său volițional întreaga desfășurare*¹⁰.

Desfășurarea muzicală urmărește pas cu pas cursul evenimentelor, iar principiul variațional acționează *ca un ordonator al întregului, ca un factor cimentator*¹¹. Muzicologul Octavian Lazăr Cosma afirmă existența a 14 fragmente, care nu dau viață unui conduct muzical discontinuu, ci se supun dramaturgiei textului literar, căci imixtiunea celor două componente se realizează sub auspiciile unui tot unitar.

Lamentoso derulat în măsura de 5/8 aduce în prim plan un cromatism accentuat. Cele patru măsuri ale orchestrei afirmă materialul tematic cu centrul pe *sol*, în care deplasarea este târăgănată de la un sunet la altul, prin intermediul semitonului și al secunde mărite. Coroborarea celor două elemente – melodic și ritmic – este deosebit de ingenioasă, sugerând ideea unui marș funebru. Poporul, copleșit de durere, își conduce morții pe ultimul drum, iar glasul stins intonează replici scurte integrate bocetului colectiv (*pp* → *ppp*). Moartea bătrânului decimat de ciumă este deplânsă de cortegiul format din partida tenorilor. Așadar Enescu apelează din nou, la procedeul destratificării corale, element constitutiv al polivalenței sale scriituri corale.

⁸ Reminiscență beethoveniană, după cum observă Pascal Bentoiu.

⁹ Pascal Bentoiu, *op. cit.*, p. 276.

¹⁰ Octavian Lazăr Cosma, *op. cit.*, p. 299.

¹¹ *Ibidem*, p. 304.

După principiul alternării cuplet-refren, bocetul tenorilor este urmat de lamentația întregului cor, care readuce mișcarea mai lentă. Așadar edificiul sonor apelează la variația agogică. Prima asamblare mixtă păstrează unisonul coral, ca simbol al suferinței colective. Poporul se adresează direct lui Oedip, aflat în palat: *Oedip, ascultă plânsetele și gemetele noastre!*

Lamentoso:



Ex. 1. G. Enescu – Oedip, actul III

Element expresiv caracteristic bocetului, *portamento* este executat de toate partidele corului. Corespunzător cupletului secund, cortegiul contraltelor însoțește pe ultimul drum fecioara moartă. Comparativ cu primul cuplet, demersul muzical este mai elaborat, căci se optează pentru o construcție tripodică (4+4+4). Cel de al treilea cortegiu este intonat de partida sopranelor, care deplâng soarta copilului mort.

La chemarea poporului, Oedip iese din palat, urmând dialogul acestuia cu Marele Preot. Speranțele mulțimii înfierbântate se îndreaptă către cel care l-a răpus odată pe Sfînx. Imperativul *Salvează-ne* recurge tot la expunerea în unison, cu profilul melodic descendent încadrat într-o cvintă micșorată. Elementul ritmic se impune prin prezența contratimpului și a sincopei, iar incisivitatea acestora este dublată de către accentele impuse. Nu se renunță la *portamento*, apelul la acest tip de ornament fiind argumentat stilistic, prin valorificarea genului de bocet.

Intrarea lui Créon, cel care aduce mesajul delfic, este sesizată imediat de către popor; el nu se mai adresează unui personaj anume, aflat pe scenă sau înafara acesteia, ci subdiviziuni mai mici sau mai mari (câțiva bași, câțiva tenori, toți tenorii, toți bașii, corul eliptic de bași, corul întreg) aruncă replici scurte. Forfota generală este redată și prin intermediul agogicii – *Allegro vivace*. Freamătul și neliniștea nu mai au nevoie de exprimarea corului la unison. Fluxul sonor este generat de preluarea terței ascendente pe traseul *mi-sol#-si-re-fa*. Sonoritatea compactă (semn al unei posibile vești bune) este dată de dispoziția strânsă a vocilor, iar acordul final de *sib major* cu septimă și nonă solicită împărțirea la trei a vocilor extreme – sopran și bas.

Oedip cere categoric răspunsul zeilor, într-o propoziție muzicală expusă *à cappella*. Debutează expozeul lui Créon, completat de intervențiile scurte ale corului. Indivizii se atenționează unii pe alții – *ecoutez* – pentru ca după numai o măsură aceeași mixtură bărbătească să pună întrebarea – *un meurtre, quel meurtre?* Interogația este reluată de către întregul cor, din dublajul vocilor grave urmat de cel al vocilor înalte, luând naștere un episod scurt de dialog coral. Ulterior, cuplarea vocală se modifică, căci vocile bărbătești primesc răspunsul vocilor feminine. Imaginea morții regelui Laïos, amintită de Créon, surprinde mulțimea, iar evenimentul este tradus muzical prin dinamica scăzută și inserarea terței mici ascendente în comentariul coral. Avansând pe firul narativ aflăm că autorul crimei se află în cetate. Poporul își revine repede din șoc și enunță rapid hotărârea: *qu'il meure!* Se insistă pe această opțiune, fapt ce conduce la apariția nuanței de *fortissimo* și a sunetelor albe¹² distribuite doar vocilor înalte, timp în care vocile grave mențin intonația precisă.

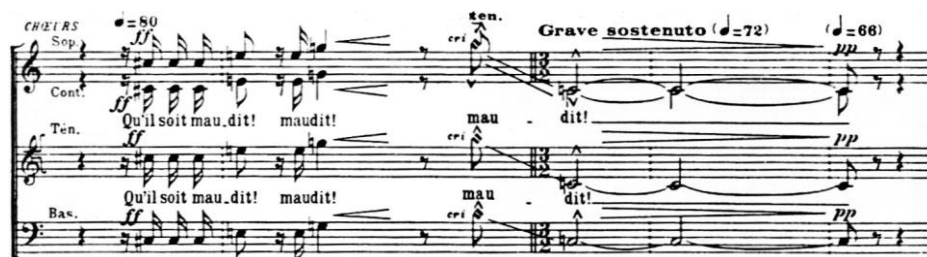
Rezonanța amplă este întreruptă de personajul principal care cere tăcere; pauza generală marchează o clipă de răgaz pentru a lega logic șirul evenimentelor evocate. Mărturisirile lui Créon sunt comentate de către popor; nu rezultă practic un dialog, ci sunt constatări ale mulțimii care ascultă și încearcă să înțeleagă ceea ce s-a întâmplat. Două intervenții scurte ale corului menționează persoana păstorului, întruchiparea martorului ocular, cel care a descoperit trupul mort al regelui Laïos.

¹² Dublate de indicația *criant*.

Fapta povestită de Créon îl îngrozește pe Oedip. Imprecația acestuia vizează însă propria persoană, bineînțeles fără să știe acest lucru; practic Oedip se autoblestemă. Anatema asupra persoanei care l-a omorât pe Laios este sprijinită de către toată mulțimea. Din acest considerent, corul nu se mai împarte în pachete de voci, sau subdiviziuni, ci este folosită sonoritatea corului mixt. Până la apariția lui Tirésias, ansamblului coral îi sunt destinate patru înfățișări ce utilizează textul *qu'il soit maudit!* (să fie blestemat!)

Vocea răgușită a lui Oedip (evident în nuanță scăzută) este contrabalansată brusc de intervenția corului în *forte*. Este părăsită expresivitatea armonică și este preferată forța unisonului, sintagmă a concluziei finale. Traseul melodic ascendent evoluează către un sunet strigat (*criant*), cu accent și dublat de *tenuto*.

Poco animando



Ex. 2. G. Enescu – Oedip, actul III.

Mișcarea *Grave sostenuto* marchează intrarea lui Tirésias, *orbul care vede tot, care a trăit cât trei oameni, pe știința sa fiind geloși chiar zeii*. Personalitatea sa impunătoare (exprimată prin intermediul unei voci de bas) suscită participarea unor grupări masculine: câțiva bași, câțiva baritoni, câțiva tenori, pentru ca fraza finală să aparțină partidei baritonilor (divizați doar pentru a lansa octava). Așadar, un alt demers coral ce evoluează din registru grav către cel mediu, cu o concluzie ce revine la tonul moale și cald. Din punct de vedere melodic se remarcă mersul ascendent al secunde mici, ca expresie a mișcării, a interesului stârnit în rândurile poporului. Nu sunt întrebări și răspunsuri ale indivizilor ce formează întreaga masă, ci completări corale prin care se prezintă imaginea personajului spre care s-au ațintit toate privirile.

Interpelat de către Oedip, Tirésias răspunde cu voce stinsă și disperată (jumătate vorbită), conductul său melodic fiind presărat cu sferturi de ton. Ideea de *sprechstimme* se infiltrează și în partida corală; intervenția bașilor ce șușotesc (în *pianissimo*) are loc undeva în zona sunetului *fa* din octava mare. Intonația este temperată de către tenori (primi și secunzi), iar șoapta acestora evoluează din terță în octavă, ca un evantai care se desface. Întrebarea *qu'a-t-il dit?* nu este pusă de două ori în același fel, ci sunt căutate modalități diferite de exprimare, chiar în cazul unei celule preluate de la o voce la alta. Un singur sunet la partida bașilor și altul la cea a tenorilor, apariții justificate de afirmația lui Tirésias, îmbibată de înțelesuri filozofice, pe care poporul nu a reușit să le surprindă.

Ancheta lui Oedip pentru aflarea adevărului continuă. La auzul strigătelor soțului, Jocasta vine să tempereze fricțiunile dintre Oedip și Créon, detensionând atmosfera. Oedip realizează asemănarea amănuntelor narate de către Jocasta cu propriile sale amintiri legate de faptele petrecute la răscrucea a trei drumuri. Neliniștea se instalează în sufletul său, iar aceste întâmplări sunt sesizate și de către popor. Întrebarea scurtă *qu'a-t-il dit?* se servește de toate partidele corului mixt. Răsună în *pianissimo* cvinta goală *lab-mib*, urmată de desfacerea intervalului răsturnat ce subscie intonației dictate de interogație. Păstorul vine și el să întărească aserțiunea Jocastei. Oedip, cutremurat, începe să nu mai fie sigur pe nevinovăția sa și cade într-o meditație profundă. Poporul observă schimbarea de atitudine, o parte din cor (cor mic) adresându-i-se celeilalte părți. Tonul scăzut se potrivește registrului grav în care se folosește mersul cromatic descendent *do#-do-si*. Silabele textului se derulează rapid, în valori de șaispezecimi și triolet pe un timp, iar articularea consoanelor se realizează cu fermitate, în așa fel încât dicția să nu fie alterată în nuanța de *pp*.

Allegretto piacevole indică intrarea lui Phorbas, vechiul prieten al eroului principal. Rememorând secțiunile anterioare putem sesiza o anumită filiație cu momentul apariției lui Créon și a lui Tirésias, când primele intervenții erau distribuite ansamblului coral. Oamenii din popor se întrebă cine este noul venit; mai întâi o parte din partida baritonilor, mai apoi bașii divizați la trei se afirmă în pachet, pe armonia acordului de *do# minor*.

Reacțiile mulțimii însoțesc fiecare întâmplare, fiecare treaptă a elucidării misterului. Energice, aruncate ca niște spade, precipitate sau murmurate, ripostele poporului întregesc tabloul cel mai cutremurător al operei. Dezvăluirea că Oedip nu este fiul lui Polyb și al Meropei este făcută de către Phorbas. Declarația prilejuiește comentariile decalate ale mulțimii; bașii pornesc în *forte* de pe sunetul *do*, preluat cu aceeași intensitate de către celelalte trei voci ce se desfac armonic. Jocasta înțelege adevărul și nu mai suportă continuarea procesului; folosind vocea albă¹³, ultima sa replică este adresată lui Oedip: *Vai! Om nenorocit! Singurul nume pe care ți-l mai poate da Jocasta! Plebea, consternată, nu pricepe de ce Jocasta pleacă fără să ordoneze toată încheștarea dramatică, fără să dea un sens tuturor informațiilor relevate. În timp ce Oedip îl cheamă pe păstor, norodul continuă să analizeze atitudinea Jocastei, vocea sa nefirească. Se menține rostirea la unison, iar culoarea vocală închisă se potrivește atmosferei tenebroase, în care cuvinte ca *voix morte* sau *malheur* au puterea de a creiona imagini sumbre.*

După revelația adevărului, Oedip se retrage în palat. Tempo-ul se precipită (*animato strepitando*), iar paroxismul situației suscită nuanța de *fff* a aparatului orchestral. Acțiunea muzical-dramatică apelează la măsura de 5/4 compusă din 3+2, pentru că *5-ul posedă ceva din puterea și necunoscutul organicului*¹⁴. Corul intonează la unison¹⁵ un mers cromatic ascendent.

Moartea Jocastei este anunțată în mod clasic de către o femeie, în timp ce autoestropierea lui Oedip este vestită de el însuși. Demersul răscolitor al mulțimii în fața acestor fapte se pretează la momente de *sprechstimme*, excursul muzical folosind sunetele albe cu intonație aproximativă, dar care respectă dimensiunea ritmică. Replica corului mixt este urmată de alte trei riposte, care aparțin femeilor ce ies din palat; prima este enunțată solistic, a doua adună câteva voci (bifurcate în două trasee), iar cea de a treia recurge la un grup și mai mare (apar trei divizii). Tot pasajul în *sprechstimme* înregistrează multe alterații, iar intonația este plasată undeva în zona indicată și nu aruncată la întâmplare. La apariția lui Oedip cu fața însângărată, mulțimea țipă în *fff*, iar diminuarea sonorității către *pp* duce la trecerea într-un geamăt cutremurător. Pentru aceasta, sunete cât mai înalte sunt atacate de către coriști, purtate pe un traseu descendent și mai apoi glisate până în registrul grav.

Următorul demers coral păstrează emisia sunetelor albe. Grozăvia celor întâmplare în trecut și în prezent marchează o nouă exclamație, în care juxtapunerea celor două strigăte se precipită mai puțin, pe o nuanță din ce în ce mai scăzută (*bas – plus bas*).

Vocea personajului principal se derulează în continuare în maniera *speechgesang*-ului, până la apariția Antigonei; corul însă revine la emiterea sunetelor cu intonație precisă. Într-o explozie de disperare – *Malheureux! Qu'as-tu fait?* – pachetul armonic divergent este enunțat cu multă energie, în *ff* cu accente puternice de tipul *marcatissimo*. Prin *glissando* descendent se reduce treptat intensitatea, vocile ajung în unison, iar de aici tonul coral slăbește și mai mult până la *pp*.

În *Lamentoso* apare substanța sonoră consistentă a ansamblului coral, într-o desfășurare investită cu virtuți armonice. Oedip cere ajutor poporului, acesta îl refuză, pronunțând sentința neclintită: *Il faut partir!* Replica este concentrată, iar opțiunea pentru cvintele goale se combină cu unisonul ce se desface în acordul final de *sol major* luminos. *Un foarte frumos fragment coral (O! palais de Laïos) încheie actul, care prin aceste redeschideri spre blândețe și împăcare pregătește iluminarea finală din Epilog (actul IV)*¹⁶.

¹³ Sunetele declamate reprezintă o modalitate de exprimare proprie liricii secolului al XX-lea.

¹⁴ Pascal Benteoiu, *Capodopere enesciene, op. cit.*, p. 281.

¹⁵ În fapt aceleași sunete sunt expuse în trei octave diferite, rezultând o extindere ce conferă pregnanță sonorității.

¹⁶ Pascal Benteoiu, *op. cit.*, p. 282.

5. Actul IV

Sonoritatea corului mixt din actul al treilea este urmată de formulări corale pe voci egale în actul final. Sunt trei astfel de grupări, două dintre acestea aparținând corului bărbătesc (corul bătrânilor atenieni, respectiv oamenii lui Créon-tebani) și una corului feminin (Eumenidele). Numărul aparițiilor, precum și importanța dramatică a perioadelor muzicale elaborate sub forma unui arc lansează corul bătrânilor atenieni în prim plan. Tebanii ce îl însoțesc pe Créon aduc un element de contrast, înscriindu-se ideii de conflict, în timp ce chemările lapidare ale Eumenidelor, zeități favorabile și binevoitoare, vin să întregască tabloul senin al cetății Atenei.

Preludiul orchestral apelează la înveșmântări heterofonice, iar conductul melodic pulsează duos în matca măsurii de 9/8. Tot în măsură ternară se desfășoară și cântul atenienilor, *probabil momentul cel mai simplu, mai diatonic, în consecință cel mai luminos și mai împăcat din toată opera*¹⁷. *Dolce ma marcato* este indicația compozitorului pentru acest episod, iar formula trioletului subscris ideii de liniște, de așezare, de măreție spirituală și nu are nimic din vitejia specific bărbătească.

Urmează Theseu care se adresează acelorași figuri celeste – Erinii răzbunătoare transformate în blânde Eumenide – zeități ce au renunțat la răzbunarea ucigașă, rațiunea lor aducând liniștea și aprecierea măsurată a actelor omenеști.

Procesiunea se continuă cu o nouă expunere a bătrânilor atenieni, care nu generează nimic nou în scriitura corală. Micile modificări apar în plan orchestral, pe de o parte prin linia flautului care participă la întregirea demersului de esență heterofonică; salturile de octavă, precum și apogiată scurtă anterioară situată la aceeași distanță, aduc aminte de abilitățile țaranului român care cântă melodii simple la diverse instrumente de suflat din lemn. Pe de altă parte, harpa, instrument cu virtuți de ordin armonico-polifonic, este utilizată în acest episod cu funcție melodică, iar mixtura flaut, corn, harpă creează o atmosferă serenă, căreia i se va adăuga în secțiunea următoare cântecul privighetorii (*chant du rossignol dans les coulisses*). O altă notă distinctivă a celei de a doua formulări a bătrânilor atenieni poate fi sesizată în ultimele trei măsuri, care renunță la isonul instrumental, măsurile respective fiind gândite eminentemente *à cappella*. Această configurație este dictată în mare parte de regia momentului, căci întregul grup al atenienilor se retrage treptat din scenă în timpul cântării. Odată cu debutul celei de a doua fraze muzicale, cea mai mare parte a coriștilor se află deja în culise.

Oedip bătrân este condus de Antigona într-un loc olimpic, unde personajul principal urmează să treacă în rândul celor drepți. Intrarea lui Créon, însoțit de câțiva tebani, întrerupe derularea molcomă, liniștea intimă a celor două personaje aflate în scenă și lansează ideea de conflict. Rugându-l să se reîntoarcă pe scaunul regesc, Créon încearcă să-l înduplece pe Oedip; tonul său războinic este susținut de către tebani. Solicitarea îndurării păstrează componența bărbătească, dar imprimă muzicii un caracter nou. Grupul tebanilor evoluează în *allegro moderato*, pe o desfășurare corală energică care reclamă despărțirea ambelor partide – a tenorului și a basului. Dinamica ridicată cedează, căci tebanii imploră milă, purtându-și vocile de la un sunet la altul, accesoriu ce pretinde încrucișări de voci între bariton și bas. În cea de a doua articulație muzicală a corului sunt inserate două linii contrapunctice, insinuându-se discret ideea de bocet.

Créon se izbește de refuzul lui Oedip și de aceea încearcă să o convingă pe Antigona. Pentru că aceasta se opune, Créon apelează la forță, dar este surprins de convoiul atenienilor conduși de Theseu. În timp ce Oedip adresează cerului o rugă rostită doar pentru sine, în scenă are loc lupta dintre Créon și Antigona, însoțită de cântul bătrânilor atenieni din culisă. Astfel structura corală amintită este reluată pentru a treia oară, mergând pe ideea cântării întreite din muzica ortodoxă liturgică. Înconjurând pădurea sfântă (*trois fois autour du bois sacré*), cântecul bătrânilor atenieni este intonat de această dată în afara scenei.

Tot în culise este plasat și corul feminin personificat de glasul Eumenidelor. Replicile acestora sunt mult mai puțin dimensionate față de cele ale bătrânilor atenieni sau ale tebanilor, interferarea corului feminin având trei înfățișări. În *moderato sostenuto*, vocile blândeții, ale înțelegerii, îl îndeamnă pe

¹⁷ Pascal Bentoiu, *op. cit.*, p. 285.

Oedip să pășească pe tărâmul vieții sublime, pe calea desăvârșirii. Cele trei chemări ale Eumenidelor sunt simple, laconice, iar eșafodajul coral necesită prezența a patru voci, câte două de fiecare partidă.

Oedip își ia rămas bun de la Antigona, de la tot ce i s-a întâmplat în această viață, suprafața muzicală dimensionată fiind interpretată de Pascal Bentoiu drept un lung monolog ce amintește de desfășurarea muzical-dramatică a personajului Wotan din finalul *Walkyriei* (*Leb' wohl du kühnes, herrliches Kind*)¹⁸. Odată încheiată cântarea de iluminare a lui Oedip, bătrânii atenieni readuc intonațiile corului *Bienveillantes! Bienfaisantes!*

Oedip intră în grotă, iar ultima rostire vocală aparține Eumenidelor în *molto tranquillo*. Acestea transpun rostirea finală a înțelepților – *Heureux celui dont l'âme est pure: la paix sur lui!* Unisonul sintetizează exprimarea corală, cu o ușoară bifurcare dintre soprane și altiste.

6. Concluzii

Meditația filozofică enesciană a suscitat includerea vocii umane, atât în plan solistic cât și în ansamblu. Nu este un aspect de trecut cu vederea faptul că, prezența cântului coral apare ca modalitate de exprimare muzicală în lucrările ce tratează încleștarea acută dintre om și destin.

Fenomenul catharsis, văzut de Platon ca o eliberare prin moarte, s-a manifestat în creația corală a lui Gesualdo da Venosa, în operele lui Richard Wagner și mai ales la Arnold Schönberg. Concepția lui Enescu apare diametral opusă. Atitudinea de resemnare senină în fața fenomenului ineluctabil al morții, al destinului funest este prezent în estetica enesciană și se reflectă în întreaga sa creație. Reprezentând una din liniile directe ale gândirii compozitorului moldovean, trei dintre lucrările sale se înscriu pe această traiectorie. În ordinea elaborării, înrudirea tematică apropiată *Simfonia a III-a* în do major, de opera *Oedip* și de poemul simfonic *Vox Maris*.

Bibliografie

1. Bentoiu, Pascal, *Capodopere enesciene*, Editura Muzicală, București, 1984.
2. Chevalier, Jean și Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri*, Editura Artemis, București, 1994.
3. Cosma, Octavian Lazăr, *Leitmotivele tragediei lirice Oedip*, în Studii de muzicologie, vol. II, Editura Muzicală, București, 1966.
4. Cosma, Octavian Lazăr, *Oedip-ul enescian*, Editura Muzicală, București, 1967.
5. Cristescu, Constanța, *Aspecte ale armoniei corurilor din Oedip de George Enescu*, în Revista Muzica, Nr. 1/2011.
6. Cosma, Mihai, *Opera în România privită în context european*, Editura Muzicală, București, 2001
7. Enescu, George, *Oedip*, Editura Muzicală, București, 1965.
8. Poladian-Ghenea, Melina, *O lucrare necunoscută din creația enesciană: opera neterminată La fille du Jephté*, în Studii de muzicologie, vol. VI, Editura Muzicală, București, 1970.
9. Voiculescu, Lucian, *George Enescu și opera sa Oedip*, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București, 1956.
10. Sandu-Dediu, Valentina, *Muzica românească între 1944-2000*, Editura Muzicală, București, 2002.

¹⁸ Pascal Bentoiu, *op. cit.*, p. 290.

COMUNICAREA NON-VERBALĂ PRIN COREGRAFIE

NON-VERBAL COMMUNICATION BY CHOREOGRAPHY

Cristina TODI¹

Abstract

This article highlights the role of choreography in education and its benefits to the harmonious development of the adult future. We want to raise awareness of the human and logistic resources involved in the educational process in order to establish a strategy for the implementation of choreographic education in pre-university education. It is proposed to describe the strengths offered by the practice of ballet in the field of non-verbal communication and not only, and implicitly, methods of elaboration of the correct curriculum programs, the orientation of the scientific and didactic cadres in designing and organizing an educational process oriented towards the harmonious personality development of each child.

Key words: *choreographic education, non-verbal communication, capacity identification, valorisation of potential, organization of the educational process, school curriculum.*

1. Primele mărturii ale comunicării prin gestul coregrafic

Izvorul care a condus la rafinarea mișcărilor stă ascuns în negura vremurilor. Printr-un simplu exercițiu de imaginație putem pătrunde în timpuri demult uitate, unde, fuziunea dintre om și natură crează conexiuni metafizice. Bucurie ori tristețe, curaj sau teamă, educație ori absența sa, toate le manifestăm deseori involuntar prin vibrațiile trupului. Acesta, transmite spre exterior, prin canale invizibile de mușchi, vene, nervi și oase, relația intimă dintre suflet, minte și corp.

„Istoricii din lumea Antică relatează că, de la începuturile civilizației egiptene și până la prăbușirea Romei, lângă templele publice din orașe precum Teba, Eleusis sau Efes erau incinte destinate preoților. Cărturarii numesc acele incinte *școli ale misterelor*. Aici, elitele politice și culturale depindeau tehnici de meditație. După ani de pregătire, Platon, Eschil, Alexandru cel Mare, Cezar August, Cicero și alții, erau inițiați într-un tip de filosofie secretă. În diferite epoci, tehnicile folosite de aceste *școli* includeau privarea senzorială, exerciții de respirație, dansuri sacre, reprezentării teatrale, consumul de substanțe halucinogene și diverse modalități de redirectionare a energiei sexuale. Toate aceste tehnici aveau rolul de a induce stări alterate de conștiință în cursul cărora inițiatul putea percepe lumea în moduri noi”². Așadar, aceste *ritualuri* de inițiere sau oricum dorim să le numim, prin practicile lor ne conduc spre manifestările din zorile neoliticului, sau mai curând din paleoliticul superior.

În acest sens, există mărturii care demonstrează existența elementelor dansante prin care oamenii vremurilor își induceau o stare de exaltare și excitație psihică pentru a-și comunica mesajele unor spirite știute doar de ei. Amintim doar de „invenția lămpilor de piatră sau lut în care sapiens puneă grăsimea animalelor vâdate. Astfel, acesta a putut să se târască în peșteri și să producă pentru prima dată forme de artă: faimoasele picturi rupestre. Aceste prime lămpi de petrol sau grăsimi au apărut pentru

¹ Lecturer PhD., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania, cristinatodi67@gmail.com

² Jonathan Black, *Istoria secretă a lumii*, traducere de Adriana Bădescu, Editura Nemira, București, 2013, p. 4.

prima dată, acum 40-50000 de ani. Ele au fost cheia unei viitoare revoluții artistice”³, „iar mărturiile lăsate pe pereții peșterilor, ori descoperirile arheologice, au scos la iveală imagini care atestă existența elementului coregrafic. Acestea sunt sugestive și explicite pentru persoanele avizate, care pot pătrunde în intimitatea gestuală, descoperindu-i rădăcinile aparent ascunse. Postura brațelor, a gambelor și a capului, modul sugestiv în care este surprins plasamentul corporal al personajelor redată prin artele plastice, ne *vorbesc* explicit chiar, despre pașii utilizați, intențiile, preocupările și modul lor de trai.”¹

De pildă, în peștera *Trei frați* de la Ariège², în Mège-Teyjat de la Dordogne³ din Franța, ori în Cogul⁴ din Spania, există trimeri la practicile magiei, prin dans comunicându-se cu forțele oculte. Vrajă, magie, rugăciune, mister, toate își au originile în vibrația trupului, care se producea prin acompaniament ritmic inspirat probabil de pulsația bătailor vieții. Există și astăzi civilizații care păstrează vii aceste obiceiuri, dintre care amintim doar de locuitorii din Gabon, Africa de Sud, Congo, poporul weda din Ceylon ori andaluzii din insulele Andamane de nord. Aceștia, prin dansul lor colectiv, își cimentează ordinea socială. În folclorul românesc, amintim doar de paparude și dansul călușarilor din Drăgaica, care, deși și-au pierdut semnificația milenară, rămân practici cu un fond agrar de magie imitativă, ori de purificare cum este dansul focului practicat în munții Vrancei cu prilejul priveghiului mortului. Și, cu riscul asumat de a privi aceste ceremonii într-un mod mai puțin ortodox, suntem convinși că prin ele, se crează un sistem de comunicare cu forțele nevăzute ale Universului.

Înțelegerea sistemului educațional Antic elen ori cel renescentist, ne demonstrează potențialul de comunicare și de transmitere a mesajelor prin limbajul coregrafic și atuurile conferite de implementarea sa. În acest sens, oferim exemple concludente care atestă încercările succesive de a reînvia spectacolul de sorginte antică⁵. Acestea reflectă tendința de raportare la o perioadă cultural-istorică de apogeu. Există certitudinea că anticii greci cultivau atât teatrul cult, reprezentat de tragedie, comedie și drama satirică, precum și teatrul ambulant, din care își extrag originile formele populare ale genurilor dramatice din Evul Mediu și Renaștere. Cercetările întreprinse confirmă că „arta dionisiacă, fenomen spiritual irepetabil, născut în epoca de aur a tragediei grecești și a filosofiei presocratice, îndepărtează, în primul rând, din universul simbolic vorbirea ca transparență spirituală a discontinuității fenomenale și mersul ca dezvoltare rudimentară a staticii individuale,”⁶ anticipând astfel, principiul a ceea ce, peste mai bine de un veac, se va numi *ballet*.

Apariția aristocrației și a curților princiare europene, odată cu excentrismul caracteristic, dinamizează reprezentațiile artistice prin care se comunicau diverse mesaje, dezvoltând astfel noi profesii, precum maeștri de dans, actori, regizori, dramaturgi și muzicieni. Acestora li se datorează primele încercări de teoretizare a pașilor, a mișcărilor și atitudinilor din repertoriul dansurilor mondene ale vremii. În acest context apar diverse studii care demonstrează interesul pentru coregrafie, dintre care amintim volumul *L'Orchésographie*⁷, apărut în anul 1588. Redactat de clericul Thoinot, pe nume său

³ Yuval Noah Harari, *Scurtă istorie a omenirii*, traducerea de Adrian Șerban, colecția Historia, Editura Polirom, Iași, 2017, curs de Louise Charente, *Sapiens, istoria prescurtată a omenirii*, traducerea de Călin Uioreanu, curs online Coursera Humankind, p. 42.

¹ Cristina Todî, *Originile dansului în spațiul european – Terpsichore* -, curs de *Istoria dansului*, Editura Artes, Iași, 2017, pp. 4-5.

² În această peșteră a fost identificată imaginea unui bărbat îmbrăcat cu o piele de cal și mascat cu un cap de zimb, acompaniindu-și mișcărilor corporale cu un instrument în formă de arc. Din atitudinea sa reiese că dorește să înlănțuească două animale ierbivore aflate lângă el, amintindu-ne astfel de mitul orfic.

³ Aici a fost descoperită pe o ramură din corn de cerb imaginea unor tineri în atitudini care sugerează dansul. Masca purtată de cei trei bărbați ne amintesc de ceremonialul de magie al vânătorii.

⁴ Pe pereții peșterii s-a descoperit imaginea unui grup de femei care dansează în jurul unui bărbat dezbrăcat. Această scenă poate fi asociată ritualurilor de fecundație.

⁵ Spectacolele create de regizorul Andrei Șerban, Silviu Purcărete, Mihai Mănușiu și mulți alții, sunt mărturii incontestabile care ne susțin afirmația.

⁶ Friedrich Nietzsche, *Nașterea tragediei*, vol. *De la Apollo la Faust*, traducerea de Lucian Blaga, Ion Dobrogeanu-Gherea, Ion Herdan, Cuvânt înainte și note introductive de Victor Ernest Mașek, col. „Biblioteca de Artă”, Editura Meridiane, București, 1978, p. 215.

⁷ Reîntoarcerea spre teatrul grec ne readuce în prim plan valorile reale ale Greciei Antice, unde *orchestrice* semnifica formula unei educații complete. Această revitalizare a valorilor necesare oricărei manifestări artistice ale antichității unde corul, ce putea fi prezent și în cadrul dansurilor interpretate în diversele evenimente sociale (funebre, religioase, pirice, războinice, ori dionisiace) trebuia fie capabil să cânte și să danseze într-o abordare

real Jehan Tabourot (1519 –1595), acesta este primul manual care deschide orizonturile poetilor Pleiadei, reuniți în *Academia de muzică și poezie*, înființată în anul 1571 și prima încercare de notație coregrafică.

Preluarea unor elemente de expresivitate gestuală în actul liturgic ne oferă dimensiunea forței de expresie a limbajului non-verbal; cu toate acestea istoria a consemnat numeroase episoade în care conducătorii bisericii au interzis manifestările publice de natură coregrafică. Spre exemplu: prin Conciliu de la Elvira, din anul 300, era interzisă botezarea persoanelor care aveau legături cu teatrul, ciroul sau pantomima; în anul 692, Sinodul de la Bizanț interzice purtarea măștilor în biserici; iar în anul 744, Papa Zaharia a prohibit procesiunile în care se executau *danses baladoires*.

Aceste exemple ne permit să înțelegem faptul că trecerea de la dezlănțuirea primitivă la actul ritualic-religios și - mai apoi - la dansul ori mișcarea estetizată a constituit un proces lung, frământat și plin de dispute. Reevaluarea conceptelor de redare vizuală a mesajelor biblice, conștientizarea implicării duo-ului suflet-trup ca mijloc de comunicare non-verbală la rugăciunea comunitară și a faptului că limbajul gestual e capabil să transmită gânduri și sentimente, uneori mai bine decât exprimarea orală, sau pe care limbajul vorbit nu le poate exprima, a condus inevitabil la acceptarea ideii că mișcarea corpului este un mod natural de exprimare umană. Treptat, înalții ierarhi au început să-i folosească tot mai frecvent forța expresivă⁸, folosindu-se de anumite gesturi coregrafice în practica religioasă a cultului. Aceste manifestări explică așadar interesul acordat ulterior de către doctrina evanghelică, a sensului și subtilităților care pot fi redată prin plasticitatea corpului.⁹

Orchésographie lui Arbeau reprezintă, cu siguranță, cel mai important discurs despre dans și muzică scris până în anii 1600. Această lucrare a fost redactată după moda timpului, sub forma unui dialog dintre doi interlocutori¹⁰: Capriol și (însuși) Arbeau. Inspirația în alegerea numelor protagoniștilor își are originile în lucrarea lui W. A. Mozart *Nunta lui Figaro*, unde Cavatina devine Capriol, și Almaviva, Arbeau. Aria *Se vuol ballare*, are în componența sa versurile *dacă vrei să dansezi Capriola, te învăț*, fascinează autorul prin faptul că, aparent, toată lumea știe să danseze. Astfel, Arbeau introduce ideea practicării zilnice a studiului pașilor de dans, dezvăluind detaliile de execuție a mișcărilor implicate în arhitecturizarea momentului coregrafic redat, explicând și fundamentând necesitatea unei *ballroom dances*.¹¹ Deși inițial aceste săli destinate dansului au fost doar apanajul nobilimii privilegiate, interferențele dintre pașii dansului popular - destinați claselor inferioare - și cele de salon, se resimt în *menuet, cadril, polonaise, polca, mazurka*, și altele. Prima recunoaștere și totodată deosebire oficială a realizat-o Thoinot-Arbeau, prin publicarea studiului supus atenției, *Orchésographie*. Aceste principii expuse de către Arbeau, îndrăznețe pentru vremurile sale, demonstrează însă căutările unor formule de exprimare artistică de comunicare a mesajului non-verbal. Ele au pus bazele metodologiei predării dansului, chiar dacă aceasta reprezintă doar o etapă intermediară a transformării sale spre drumul profesionalizării.

Așadar, prin acești primi pași, coregrafia devine un semn distinctiv de apartenență la aristocrație, o marcă a statutului social. Tot în acest context, se dezvoltă ideea de mecenat a maeștrilor de dans și a dansatorilor profesioniști, care, fără să dețină o poziție socială privilegiată, au dus acest tip de reprezentare specifică - în decursul a câtorva sute de ani - la structura formelor-formei pe care astăzi, noi o consumăm estetic. Deși ideile redată de Arbeau nu reprezentau o noutate, fiind formulate încă din antichitate, ele au creat o conexiune intimă, care construiește în timp, din necesități raționale și estetici

logică și complementară mesajului transmis, induce ideologia artistului total și principiul comunicării ideilor prin intermediul artei.

⁸ Thoinot Arbeau, *Orchésographie*, Ed. F. Vieweg, Paris, 1888, p. 3.

⁹ Putem remarca, fără ezitare, că, și astăzi, în ritualul ortodox specific Sfintei Taine a cununiei, există o secvență cu referire explicită la relația dintre nuntă și dans. Cântarea *Isaia dănuiește* marchează astfel prin simbolistica cercului executat de trei ori, intrarea noii familii în rândul comunității, într-un spațiu lumesc. Aceste mișcări, ne sugerează o bază în care sacralitatea este exprimată prin ritm și dinamică corporală.

¹⁰ Într-o formulă asemănătoare, Jean Georges Noverre a dăruit artei dansului principiile fundamentale, ce definesc spectacolul coregrafic, prin publicarea, în anul 1759, a lucrării sale intitulată *Scrisori despre dans și balete*. Acesta și-a scris tratatul și și-a formulat poetica spectacolară sub forma unor dialoguri – scrisori – dintre autor și Voltaire.

¹¹ Termenul face referire la o cameră sferică – forma sălii de dans ne amintește de arhitectura scenei Antice - special creată pentru balurile și evenimentele aristocrației, care, la rândul său, își are originile din italianul *ballare - a dansa*.

emoționale, o nouă formă de spectacol: „*teatrul total*, unde, muzica, teatrul, dansul, declamația și literatura își unesc destinele”¹². Se pare că valențele celor cinci arte și forța lor unificată în spiritul unei ideologii singulare contribuie astfel, la dezvoltarea autenticității limbajului spectacular, limbaj căruia îi suntem și astăzi tributari. Ecoul ideilor formulate de Arbeau va conduce spre încercări timide care anticipează forma spectacolului teatral total, concretizată, în fapt, de avangardiștii secolului XX. Însă, atributele specifice ale acestei formule se vor desprinde în timp prin conștientizarea registrului conținutului dramatic propus, și anume, prin componența culturală a artei poetice și plastice, prin conținutul imaginii, a muzicii și a dansului, supratrând astfel revoluția sa estetică.¹³ Am sesizat astfel, că arta, rămâne pe parcursul anilor un instrument politic și o formă de afirmare publică a unei ideologii. Fiind încă apanajul nobilimii și a clerului, burghezia va căuta constant să-și proiecteze o anumită poziție prin artă.

Puntea de legătură dintre teatrul Antic și cel Medieval, este reprezentată prin nararea subiectelor propuse reprezentației și ilustrarea lor prin balet. Manifestările artistice din epoca barocă, au purtat deseori masca unui titlu cu un conținut *monden*. Prin gestul coregrafic folosit, se parodiau sau accentuau diverse aspecte ori situații vizate de subiect, iar stilistica mișcărilor utilizate s-a influențat și renegat, în egală măsură, în demersul căutărilor sale de exprimare și comunicare artistică. Implicarea curții regale, nu doar prin susținerea dansatorilor, ci și prin dezvoltarea unor formule active fundamentate pe expresivitatea și plasticitatea corpului uman, conduce la reorganizarea spațiului coregrafic din cadrul reprezentărilor dramatice și modifică structura abordării mișcării și a gestului. Acest tip de preocupări ne dezvăluie o nouă formulă care anticipează rolul spectatorului și al dansatorului-actor amator (putem accepta în acest context, etimologia latină a cuvântului care ne trimite spre iubirea de frumos, de dans, de armonie).

Totodată, nu ar trebui să excludem dimensiunea impactului pe care l-a avut în desfășurarea evenimentelor de socializare, unde, prin utilizarea lor s-a asigurat pretextul ideal pentru o apropiere fizică, nepermisă uzual de regulile societății, a clasei nobiliare și a regalității. Sub aceste auspicii, apare necesitatea stabilirii unui sistem de termeni de specialitate pentru a fi folosiți în explicațiile orale, precum și a unui număr de ore de studiu necesar însușirii elementelor coregrafice integrate, dar și necesitatea maeștrilor de balet. Așadar, ideile lui Arbeau exprimate în perioada Barocă au un impact major abia în Renaștere, unde această modă conferă importanță socială profesorilor și maeștrilor de dans, care devin astfel primii profesioniști atestați. Existența lor este legată indiscutabil de apariția unei retorici a corpului necesară în practica dansului figurat, aceasta fiind preocuparea majoră noii aristocrații. Așadar, reanalizând faptul că, deși în sinodurile din Evul Mediu se trata excomunicarea maeștrilor de dans, după o perioadă de timp relativ scurtă, salvarea lor a fost tocmai inseparabilitatea lor de politețea moravurilor din viața civilă, pe care aceștia le predau odată cu mișcărilor coregrafice.

Domnia din anul 1661 a lui Ludovic al XIV-lea, care, eliberat de sub tutela Anei de Austria și a cardinalului Mazarin, este fertilă coregrafiei, deoarece el utilizează această artă în acțiuni menite să-l glorifice. Înzestrat cu un talent nativ, rafinat de lecțiile zilnice de dans și bune maniere, regele descoperă atuurile oferite de studiul coregrafic și de lecțiile de actorie, iar acestea devin instrumentele aliate cu ajutorul cărora își poate disimula timiditatea. Încă din primul an al guvernării, a fondat *Academia Regală de Dans*, supervizată de Pierre Beauchamp, care, alături de treisprezece membri, a început să respingă Barocul și influența artei italiene, înlăturând-o în beneficiul clarității, ordinii și a măsurii. În documentele ce atestă constituirea *Academiei Regale de Dans*, care este prima instituție de gen din Europa, citim: „Arta dansului, se știe din cele mai vechi timpuri, este arta cea mai complexă și necesară ce oferă pregătirea cea mai naturală pentru dezvoltarea armonioasă a fizicului și a minții. Prin exercițiile sale se educă utilizarea într-o manieră elegantă a brațelor, în consecință e una dintre artele cele mai stimabile și utile nobililor, cât și celor ce au onoare”¹⁴.

¹² Carmen Stanciu, *Teatru Dans*, Editura U.N.A.T.C. PRESS, București, 2006, p. 8.

¹³ Inducerea acțiunii catarctice, reale ori simbolice, produce astfel, modificări în nucleul ideatic al schematismului teatral, prin grefarea unor elemente necesare societății.

¹⁴ Aldo Masella, *Storia della Danza*, IV-a Edizione tutto Danza, Novara 2008, p. 65.

2. Repere educaționale actuale. Atuuri dobândite în sfera comunicării prin practica studiului coregrafic.

Din preambulul realizat, sperăm că mesajul nostru de a reda valorile incontestabile ale educației coregrafice, a valențelor sale pozitive în sfera comunicării, au fost pe deplin receptate. Dar astăzi, mai există oare educație veritabilă? Propaganda, dezinformarea, manipularea psihologică prin înseminarea inculturii și promovarea unor *modele* umane, devalorizează voalat dar constant ideologia unei educații autentice, bazată pe valori demonstrate de axa ireversibilă a timpului. În dimensiunea sa istorică, arta coregrafică este o formă artistică relativ tânără, deși originile sale le regăsim în toate manifestările care fundamentează ființa umană. Să aruncăm o privire spre o perioadă recentă, cea a anilor '70-'90 când, banalele trimiteri spre dans îți induceau mental imagini cu fete în *tütü* și *pointes*. Numeroasele manifestări de tipul celor de la *Cântarea României* încurajau actul coregrafic de masă, echilibrau balanța cu balerini clasicieni, constituiau o sursă de recrutare a copiilor talentați spre arta coregrafică și contribuiau substanțial la consolidarea valorilor oferite de educație.

Prin această lucrare, fără să privim cu regret ori nostalgie vremurile apuse, ne dorim să readucem în atenție rolul determinant al artei în educația estetică a copilului. Ea are menirea să trezească în OM simțul pentru frumos. Am demonstrat în paginile anterioare principiile care ghidau educația în Grecia Antică și crezul că frumosul și binele sunt indisolubil legate, iar virtuțile omenești - devotamentul, curajul și abnegația - vor găsi un teren propice de dezvoltare la cei care și-au format gustul pentru frumos, prin educație artistică. Desigur, și astăzi, educarea și dezvoltarea simțului estetic al copiilor constituie o condiție necesară formării armonioase și multilaterale a viitorilor adulți. Prin ea, se vor implementa calitățile morale și civice care definesc profilul moral al unei persoane, ca: demnitate, responsabilitate, solidaritate, încredere, toleranță, respect reciproc, apărarea binelui, a dreptății, a cinstei etc. Din experiență, știm că deși procesul educării prin artă este implementat unitar unei grupe de copii, acesta este deseori asimilat inegal, datorat în mare parte influenței condițiilor sociale și a valorilor în care se dezvoltă, însă, printr-o permanentă susținere a dezideratului educațional propus, dascălul poate obține rezultate uimitoare.

Se știe că o cultură estetică însă, nu se rezumă doar la formarea unei concepții artistice, la stimularea interesului pentru actul de cultură sau a caracterului, ci permite în același timp cunoașterea în profunzime a realității înconjurătoare, influențează pregătirea ideologică a omului, jucând astfel un rol important în întreaga viață socială. Un om cu o cultură estetică, va avea o atitudine total diferită față de evenimentele înconjurătoare, față de muncă, societate și țelurile sale. În acest proces educativ, coregrafia joacă un rol foarte important datorită faptului că este un gen complex care îmbină trei forme distincte de artă: muzica, artele plastice și teatrul¹⁵. Practica sistematică și organizată influențează în mod pozitiv dezvoltarea armonioasă, multilaterală și sănătoasă a corpului, a psihicului uman și a valorilor reale necesare vieții. Studiile dansului clasic integrate prin dans constituie un excelent mijloc de educare a voinței care este mereu solicitată pentru învingerea greutăților din execuțiile propuse, a oboselii și a timidității. Pe de altă parte, aparițiile scenice într-o diversitate de roluri și stări sufletești, favorizează dezvoltarea spiritului de observație și de analiză psihologică.

Exigența pedagogului în acest sens și autocontrolul permanent pe care trebuie să-1 exercite copii asupra fiecărei mișcări, favorizează apariția unor trăsături de caracter, ca: stăpânirea de sine, respectul față de lucrul colegilor, politețea, modestia. Disciplina și comportarea civilizată cerută de dansul clasic, vor deveni treptat, deprinderi permanente și în afara cursului. Comportându-se civilizat, disciplinat și corect în activitatea lor obișnuită, copiii vor pretinde în cele din urmă, ca și ceilalți să aibă aceeași comportare. Cei care au învățat să aprecieze și să deosebească frumusețea mișcărilor armonioase față de cele stângace, vor prefera o operă muzicală valoroasă față de zgomotele stridente, vor respinge cu vehemență actele imorale, discuțiile triviale sau manifestările individualiste. Vor căuta în schimb să promoveze acțiunile pozitive și creativitatea.

Prin deconspirarea efectelor pozitive ale practicii coregrafice, nu demonstrez că aceasta ar fi un panaceu universal care ar rezolva toate problemele educaționale, însă, credem că poate deveni o verigă valoroasă în dezvoltarea armonioasă psiho-motorie a viitorului adult. Implementarea în cadrul

¹⁵ Aici facem referire la simbioza artelor, idee preluată din conceptele poeticii lui Aristotel și perpetuată de-a lungul timpului de toate curentele artistice.

procesului educativ al cursurilor de educație coregrafică presupune o deschidere a orizonturilor factorilor de decizie implicați și o pregătire riguroasă a cadrelor didactice care își asumă acest proces. Experiența în activitatea didactică poate fi un atu, însă nu este definitoriu, deoarece există sau se pot crea centre de perfecționare, se pot accesa programe specifice adaptate la necesitățile resurselor umane - elevii - și la cerințele societății. Însă, important este să nu uităm că aspectul social al dansului conține elemente de psihologie. Funcția sa, ca un element de coeziune în grup a fost examinată de antropologi și poate fi simțită de oricine se alătură unei petreceri. Subtilitățile limbii lui sunt folosite și astăzi pentru a distinge subgrupurile dintr-o societate. Un stil de dans sau chiar un pas este - cum bine o știu coregrafii - o cheie a unei clase sociale, fără deosebire de naționalitate.

Analiza valorii estetice a dansului ne readuce în prim plan fascinația mișcării asupra unor numeroși artiști care au experimentat mișcarea și, mai presus de toate, au explorat posibilitățile artei cinetice sau *mișcarea mișcării*. În forma lui cea mai elevată, dansul conține nu numai acest element dar și picanteriile infinit de bogate ale personalității umane. Este sinteza perfectă a abstractului și umanului, a minții și intelectului cu emoția, disciplina cu spontaneitatea, spiritualitatea cu atracția erotică la care aspiră dintotdeauna omul; și în dans ca formă de comunicare, este prezentarea cea mai vie a acestui act de fuziune care reprezintă spectacolul ideal al vieții. Cu mișcările sale lente sau repezi, după natura societății sau a condițiilor - sunt accentuate diferite elemente deseori variabile. Dansul, transformat din experiență de spectacol, și-a găsit noi forme de expresie pentru a intensifica profunda comunicare dintre interpreții vieții.

Elaborarea unei programe școlare pentru disciplina *Dans clasic* poate reprezenta o ofertă școlară care se înscrie în aria curriculară *Educație artistică*. Această disciplină poate fi prevăzută în planul-cadru de învățământ cu un buget de timp de 1 până la 2 ore /săptămână. Programa disciplinei *Dans clasic* trebuie să fie elaborată potrivit unui model de proiectare curriculară, centrată pe competențele vizate. Construcția programei trebuie realizată astfel încât să contribuie la dezvoltarea profilului de formare a elevului. Din perspectiva disciplinei de studiu, orientarea demersului didactic pornind de la competențe, permite accentuarea scopului pentru care se învață și a dimensiunii acționale în formarea personalității viitorului adult.

Educația coregrafică reprezintă un demers laborios pentru formarea tinerilor. Ea oferă coerență și precizie mișcărilor corporale, siguranță în exprimarea opiniilor, putere de decizie, onestitate etc. Analiza elementelor fundamentale ale baletului pornește de la premisa că trupul omenesc emite dintotdeauna expresiile mentale fundamentale ale modului de percepție - real ori imaginar - a lumii. Să nu uităm faptul că modelul de om ales de către elevi este sintetic. Cel în cauză, preia însușirile de la mai multe persoane, făurindu-și astfel, un model de om complet. Prin urmare, educația autentică trebuie considerată numai cea care duce la autoeducație și se convertește continuu prin sine însuși, în funcție de idealul educațional vizat.

În acest sens, este demonstrat faptul că redimensionarea educației coregrafice conferă un caracter autentic. Mai trebuie adăugat că un model de învățare sau de educare nu poate fi lansat înainte de a fi verificat în *focul practicii*, iar viziunii *speculative* în pedagogie trebuie să-i ia locul o viziune practică, realistă, bazată pe fapte verificate. Cel puțin, de la Herbart, știm că educația se realizează prin instrucție, de unde deducem că, înainte de a discuta problemele educației morale, estetice, intelectuale etc., trebuie să abordăm unele probleme de didactică. Înainte de a face educație morală, estetică etc. în procesul de învățământ, trebuie să știm ce este acest proces, ce principii și metode didactice urmează să folosim, cum se organizează o lecție de dans, prin care se realizează obiectivele educative, alături de cele instructive etc.

Așa cum, în literatură nu se poate renunța la Homer, la un Eschil, la un Shakespeare, Goethe sau Eminescu, tot astfel, în pedagogie nu se poate face abstracție de moștenirea trecutului. Fără îndoială, se renunță la ceea ce s-a dovedit perisabil, dar nu se poate renunța la ideile pe care timpul le-a confirmat, unele din ele rămânând chiar deziderate de prim plan în epoca noastră. Fiind în strânsă legătură cu relația *continuitate-discontinuitate*, apare și relația *clasic-modern* în pedagogie. Menționez, în acest context, că opțiunea pentru modernizarea învățământului nu poate fi pusă sub semnul întrebării. Se impun în mod cert, paradigme educaționale noi. Trebuie spus însă că *modernizare* nu înseamnă aruncare peste bord a clasicului, deoarece el reprezintă temelia fundamentală a evoluției. Cei doi termeni se află într-un raport de opoziție relativă, dar și de unitate. Nu tot ce e clasic este învechit, și nu tot ce e *modern*, este cu adevărat nou.

Concluzii

Deseori, apar numeroase modele educative care nu-și găsesc aplicarea în practică. Ele sunt construcții teoretice, de dragul teoriei și a speculațiilor, fără aplicabilitate în practica educațională. Pentru consonanța opiniilor promovate e cazul să-l citez pe E. Planchard: *"O dată mai mult, trebuie să fim precauți în adoptarea noutăților, ele trebuie să fie mai întâi analizate în mod critic, iar valoarea lor dovedită în mod experimental."* De-a lungul vremurilor se pare că întrebarea: *Quo vadis paedagogia?* a revenit ciclic. Este o întrebare grea, dar cred totuși, că dacă pedagogia nu poate rezolva nimic singură, ea deține totuși, cheia viitorului. Schimbarea perspectivei coregrafice se poate obține doar printr-o educație corespunzătoare necesităților copilului, fără a renunța la valorile autentice și oferind jaloanele reale ale unei educații autentice.

Bibliografie

1. Arbeau, Thoinot, 1888, *Orchésographie*, Ed. F. Vieweg, Paris.
2. Au, Susan, 1995, *Ballet and Modern Dance*, Thamesand Hudson Ltd., London.
3. Banes, Sally, 2002, *Terpsichore en baskets: post-modern dance*, Chiron, Paris.
4. Black, Jonathan, 2013, *Istoria secretă a lumii*, traducere de Adriana Bădescu, Editura Nemira, București.
5. Challet-Haas, Jacqueline, 1997, *Manuel pratique*, Editions @mphora, Paris.
6. Cohan, Robert, 1986, *La danse, l'atelier de la danse*, Editions Robert Lafont, S.A., Paris.
7. Harari, Yuval Noah, 2017, *Scurtă istorie a omenirii*, traducerea de Adrian Șerban, Colecția Historia, Editura Polirom, Iași.
8. Masella, Aldo, 2008, *Storia della Danza*, IV-a Edizione tutto Danza, Novara.
9. Nietzsche, Friedrich, 1978, *Nașterea tragediei*, vol. *De la Apollo la Faust*, traducerea de Lucian Blaga, Ion Dobrogeanu-Gherea, Ion Herdan, Cuvânt înainte și note introductive de Victor Ernest Mașek, Col. „Biblioteca de Artă”, Editura Meridiane, București.
10. Pașca, Eugenia-Maria, 2014, *Dimensiuni ale educației artistice, vol III – Caiet de practică pedagogică (Repere teoretice/repere aplicative)*, Editura Artes, Iași.
11. Stanciu, Carmen, 2006, *Teatru Dans*, Editura U.N.A.T.C. PRESS, București.
12. Todî, Cristina, 2017, *Originile dansului în spațiul european – Terpsichore -*, curs de Istoria dansului, Editura Artes, Iași.

RELAȚIA DINTRE „A PRIVI” ȘI „A FI PRIVIT”: O PERSPECTIVĂ DIACRONICĂ ASUPRA PRIVIRII FOTOGRAFICE

THE RELATION BETWEEN "SEEING" AND "BEING SEEN": A DIACHRONIC PERSPECTIVE ON PHOTOGRAPHIC VIEW

Lavinia GERMAN¹

Abstract

The functions of discursive representation and the role of artistic photographic practices have changed since the appearance of this method of image capturing. The fast industrialization of photographic techniques from the beginning of the 20th century, the spread of technology and the direct and unconditional access to image capture devices, led to the democratization of the artistic experience and its transformation into photographic imagery. The camera has become a filter that (inter)mediates our relationship with the world, and the act of sight became an imperative of contemporary life. We can still consider the division into two categories of the photographic image: windows and mirrors (John Szarkowski), both seen as situations of framing, of inclusion and exclusion within the frame of something of someone, furthermore now, in the age of the display/the screen, of a society whose interpersonal interaction with art is mediated by social screens and frames (selection, inclusion, and exclusion).

Looking through the camera's viewfinder has facilitated the development of a new relationship to the subject and reality. In photography, the instrumentalist issue of the camera implies not only the representation of reality, but also the possibility of controlling it. This recording system is a mechanical extension of the photographer's eye, and it has no value without his participation in the process, establishing direct relationships between the viewer and the one viewed. Every technical or structural decision means not only the guarantee of a correct image but also the possibility of an artistic expression. The technical configurations of the camera can change the representation, just as each compositional structure determines a certain type of act of view and thus generates a specific relationship between the one looking and the one that is looked at.

Key words: *photography, visual language, subject.*

Funcțiile de reprezentare discursivă și rolul practicilor fotografice artistice s-au schimbat de la momentul apariției acestei metode de prelevare a imaginii. Puternica industrializare a tehnicii fotografice de la începutul secolului XX, răspândirea tehnicii și accesul direct și necondiționat la aparatele de captat imagine, au dus la democratizarea experienței artistice și a traducerii acesteia în imagine fotografică. Aparatul de fotografiat a devenit un filtru care (inter)mediază raportul nostru cu lumea, iar actul vederii un imperativ al vieții contemporane. Putem considera valabilă împărțirea în două categorii a imaginii fotografice: *ferestre* și *oglinzi* (John Szarkowski), ambele văzute ca situații de *framing* (din limba engleză: de încadrare), de includere și de excludere din cadrul fotografic a ceva, a cuiva. Acest lucru este cu atât mai important acum, în era display-ului, a ecranului, a unei societăți a cărei interacțiune interpersonală cu arta este mediată de ecrane și *framing*-uri sociale (de selectare, de includere și excludere).

¹ PhD. lecturer, National Univ. of Arts „G. Enescu” Iași, Romania. lavinia.ge@gmail.com

Privirea prin vizorul aparatului de fotografiat a facilitat dezvoltarea unui nou raport de poziționare față de subiect și realitate. În fotografie, caracterul instrumentalist al aparatului de fotografiat presupune nu doar reprezentarea realității, ci și posibilitatea de a o controla. Configurările tehnice ale aparatului de fotografiat pot schimba reprezentarea, la fel cum fiecare structură compozițională determină un anumit tip de act al privirii și, astfel, generează o relație specifică între privitor și cel privit.

Pornind de la tradiția picturală a organizării cadrului vizual, fotografia de azi și-a asumat rolul de mediu de comunicare și exprimare, și a construit un lexicon propriu mediului, care preia anumite aspecte compoziționale din artele tradiționale, completate de noi elemente de limbaj plastic și forme creative de utilizare a aparatului de fotografiat specificitatea expresivă a mediului însuși.

În orice gen fotografic, aparatul de fotografiat se comportă ca un instrument care poate, sub comanda clară a celui care îl operează, să transpună o realitate sau o alta, să modifice parametrii acesteia până la limita recognoscibilului. De aceea, cunoașterea posibilităților ce derivă din procesul de pre-producție și de fotografiere este un generator de posibile strategii vizuale în citirea imaginii.

Fiecare element de construcție a imaginii se comportă ca piesă a unui ansamblu ce funcționează în relație de reciprocitate cu imaginea originală. Rama, cadrul fotografic reprezintă o închidere, o formă de izolare a unei fâșii din realitate de restul. Cadrul, compoziția plastică, dispunerea liniilor și a punctelor de forță etc., influențează însăși perceperea realității re-prezentate. Pornind chiar de la gestul în sine de a privi prin vizorul aparatului de fotografiat, punerea în ramă a unei imagini fotografice contribuie la retorica imaginii prin delimitarea marginilor, centrând un subiect. Delimitarea cadrului fotografic înseamnă stabilirea elementelor care conlucrează la construcția narativă a imaginii fotografice.

Sensul unei imagini poate fi accelerat și prin intervenția asupra elementelor plastice (compoziție, încadrare), prin intervenția asupra referentului (modificarea sau inventarea fotografia construită), producându-se astfel efectul de defamiliarizare a lui, care crează înțelesuri noi. Regulile de compoziție au ca scop principal evidențierea subiectului și dirijarea privirii către o anumită zonă din fotografie pentru a transmite în mod direct un mesaj. Pe lângă elementele de expresivitate plastică provenite din pictură și din artele plastice clasice (schemele compoziționale, direcțiile de citire date de vectori, diagonale, ritmuri etc.), există și elementele specifice fotografiei, acele aspecte proprii mediului care conferă unicitate și care nu se regăsesc în alte tipuri de reprezentări vizuale artistice: focala aleasă, punctul de stație, profunzimea de câmp, percepția spațiului și perspectiva, redarea factorului temporal, etc. Este important în practica artistică fotografică și nu numai, să înțelegem rolul instrumentalist al aparatului de fotografiat. Acest sistem de înregistrare este o extensie mecanică a ochiului și a creierului fotografului și nu are valoare fără participarea acestuia la proces. Fiecare decizie de ordin tehnic sau structural nu înseamnă doar garanția unei imagini corecte, ci sunt posibilități de expresie artistică care formulează diverse relații de comunicare între cel care privește prin aparatul de fotografiat și subiectul care este privit. Alegerea unui anumit tip de peliculă, a unui anumit tip de aparat, a unei deschideri de diafragmă anume etc. sunt fiecare în parte esențiale și fac parte din sistemul complex al percepției vizuale și ideatice. Fiecare setare tehnică a aparatului de fotografiat poate schimba complet conținutul ideatic, la fel cum fiecare structură compozițională determină un anumit tip de act al privirii. Astfel, punctul de stație și unghiul din care privim subiectul stabilește relația de putere față de acesta. Distanța de la care îl urmărim definește relația de intimitate dintre noi și subiect. Teleobiectivul înseamnă urmărire, superangularul sugerează invadarea spațiului intim, utilizarea unui obiectiv cu focală normală e un dialog echidistant cu subiectul. Profunzimea spațiului fixează contextul subiectului. Schimbarea planului de claritate, asemeni procesului de focalizare pe care ochiul uman îl realizează în timpul actului privirii, înseamnă parcurgerea unei informații vizuale. Timpul de expunere indică natura acestei relații. Exemplele pot continua.

Imaginea fotografică poate să ia forma unui obiect (printul fotografic), dar ea există și atunci când este imaterială (proiecție video, prezentare *slide-show* etc.) Alegerea pe care autorul o face crează denotații și impune un mod particular de receptare a conținutului ei. Ca obiect, factorii care pot influența conținutul acestuia sunt variați: dimensiunea printului fotografic expus crează un anumit tip de relație cu publicul. Poate permite imersarea acestuia în reprezentare sau, în cealaltă extremă, îl poate face să se apropie fizic, corporal de subiectul imaginii. Metoda de imprimare, tipul de hârtie fotografică utilizată influențează gama tonală de griuri, contrastul și calitatea detaliului din reprezentare. Aceste variabile trebuie să fie utilizate pentru a potența conținutul imaginii. Materialitatea unei hârtii mate denotă un minimalism, o estetică poveristă, brută, mai analitică decât o hârtie lucioasă care, din momentul în care

a fost produsă, a aparținut unui *glamour* estetizat. Fotografia imaterială, proiectată cu ajutorul unui sistem de proiecție, limitează temporal accesul privitorului la ea.

Caracteristica generală a practicilor și formelor artistice ale secolului XXI este că se află la confluența științei cu gândirea critică artistică. Majoritatea proiectelor expuse utilizează în varii proporții, cunoștințe de ordin tehnic și principii de cercetare ca instrumente de creație. Ca mediu hibrid rezultat din completarea științelor opticii și fizicii cu aspecte estetice și conceptuale ale artelor, fotografia este o negociere constantă a factorilor tehnici și creativi. Din acest echivoc se definesc multiplele genuri și subgenuri ale mediului, care se conformează și satisfac diverselor necesități și ambiții ale culturii contemporane.

Dezvoltarea tehnicilor de fotografiere a produs o ruptură în istoria generală a omenirii pentru că a creat un nou limbaj și a modelat o altă interfață socială prin care indivizii interacționează. În interiorul acestui sistem social contemporan, comunicarea vizuală reprezintă o formă de putere pentru că ea mediază toate schimburile interumane, economice și toate discursurile politice. Având această putere, aparatul de fotografiat trebuie să fie un instrument de expresie, o extensie mecanică care translează vizual intenția autorului, supunându-se docil scopului acestuia. Fără autor, aparatul de fotografiat nu este decât un obiect industrial, iar imaginea fotografică doar o fracție înregistrată a realității. Citirea imaginii fotografice contemporane trebuie făcută parcurgând traseul inițial și relaționând contextele de producere a ei. Apariția fotografiei și ulterior a imaginii digitale, a modificat dramatic felul în care privim o imagine. O istorie tehnologică a mediului fotografic evidențiază constanta legătură a acestei tehnologii cu cadrul social și cultural în care a apărut și s-a dezvoltat. În textul semnat de Edgar Gómez Cruz și Eric T. Meyer¹, autorii propun o variantă istoricizată evoluției tehnologice a mediului, identificând cinci momente de turnură a contextului social, generate de inovații tehnice fotografice.

Un prim moment este dezvoltarea tehnicii fotografice în secolul XIX care prin întrebunțările timpurii, satisfăcea nevoi existente încă dinaintea invenției. Aspectele de ordin tehnic, aflate încă în stadiu incipient, au limitat gândirea artistică vizuală și experimentarea prin intermediul acestui mediu. Faptul că nu era posibilă fotografierea în spațiul exterior studioului, a făcut ca fotografia să fie cel mult utilizată și apreciată în cadrul științe pe care le-a influențat în mod direct. În plan artistic, ea s-a comportat doar ca substitut mai precis în reprezentare al picturii, acolo unde aceasta nu mai întrunea cerințele de reprezentare fidelă, de documentare a socialului. Fotografia a expus scene sociale convenționale, studii de cercetare a culturii altor comunități etnice, jurnale de călătorie cu interes pentru documentarea locurilor și populațiilor considerate exotice din perspectiva occidentală, importând elemente din grafică și pictură.

Apărută ca știință și gândită pentru a satisface necesitățile unei societăți aflată în stadiul de explorare a naturii umane și de cercetare a dimensiunilor fizice ale lumii, tendința de a documenta realitatea prin studiu obiectiv, a venit în mod automat, iar aparatul de fotografiat era instrumentul care permitea o viziune largă asupra lumii în întregime ei. Imaginea fotografică devine un factor critic al conștientizării diversității sferelor sociale și geografice. Acest tip de practică s-a perpetuat și a creat un gen fotografic documentarist, în care autorul este un culegător de imagini din realitatea înconjurătoare. Procesul de urbanizare început în secolul XIX și dezvoltarea ramurilor științelor au creat un context propice ca funcțiile și rolul fotografiei documentare să fie exploatate. În 1840, Edgar Allan Poe descria fotografia ca fiind copia exactă a realității, adevărul absolut, mult mai precisă decât pictura și mai imaginativă decât oricare altă știință², un instrument ideal de investigare și cercetare intelectuală a contextului istoric. Fotografiile documentare ce provin din această perioadă reflectă interesul umanității pentru experiențele umane, pentru corp și umanitate, pentru călătorie, lume și univers, făcând ca fotografia să fie înțeleasă ca o metodă de documentare naturalistică, cu rol utilitar mundan. Popularitatea câștigată rapid de tehnica fotografică era un simptom că societatea se afla într-o criză pentru realitate și își dorea reproduceri fidele și descrieri precise. Fotografia este un produs al urbanității, al culturii industriale, al nevoii de informație și cunoaștere.

¹ Edgar Gómez Cruz, Eric T. Meyer, *Creation And Control In The Photographic Process. iPhones and the emerging fifth moment of photography*, Editura Routledge, text publicat în *Photographies* Vol. 5, No. 2, Septembrie 2012, © 2012 Taylor & Francis.

² Poe, pag.38, în *Photography theory*, editată de James Elkins, Editura Routledge, Taylor & Francis Group, 2007.

Ca răspuns la fotografia pictorialistă, la începutul secolului XX, fotografi ca Atget, Stieglitz, Strand și grupul F64, au impus o nouă înțelegere a mediului, diametral opusă practicilor picturale, o privire directă asupra lumii exterioare prin intermediul camerei de fotografiat. Fotografia directă utilizează estetic proprietățile tehnicii fotografice, maximizând potențialul de reproducere a aparatului fotografic și insistând în permanență pe renunțarea la canoanele și principiile estetice ale artelor grafice și picturale. Este primul moment în care acest mediu este înțeles și folosit prin prisma posibilităților artistice proprii, fără a se subordona unor necesități și fără a imita alte medii artistice.

Un al doilea moment de turnură în evoluția limbajului vizual fotografic s-a petrecut la începutul secolului XX (perioada 1900-1930), când fotografia nu mai era considerată doar un exercițiu tehnologic, ci s-a democratizat, datorită implementării pe piață a unor aparate de fotografiat relativ ușor de utilizat și a mecanizării procesului de producție de imagine fotografică. A apărut și publicul de fotografie, o piață a fotografiei, noi forme de expresie vizuală, toate datorită lui George Eastman, directorul companiei producătoare Kodak. Fotografia a început să fie absorbită în viața de zi cu zi prin intermediul ziarelor și a publicațiilor de gen. „Fotografia strivește cu tirania ei celelalte imagini: de acum încolo nu mai există gravură, nu mai există factură figurativă decât prin supunerea fascinată (și fascinantă) față de modelul fotografic.”³ În perioada următoare, tehnica analogică de fotografiere era suficient de avansată încât să permită atât financiar cât și calitativ o accelerare a utilizării ei și a creat o delimitare clară între cei care practicau: profesioniști, amatori, pasionați de mediu și cei care realizau instantanee fotografice în cadru vernacular. Această distincție a forțat apropierea mediului fotografic de celelalte forme artistice, transformându-l dintr-un mediu accesibil masei de utilizatori, într-un cod simbolic de reprezentare artistică, bazat pe performanțe tehnice și evidențiind o separare a cunoașterii și a puterii, a categoriei profesionale de cea de amatori. Camera portabilă de fotografiat și evoluția tehnologică a lentilelor fotografice au creat noi circumstanțe și metode de lucru. Flexibilitatea pe care acestea au oferit-o a schimbat și modul de gândire fotografică și au lărgit unghiul de vedere asupra subiectului. Dar, mai mult ca oricare, acest progres tehnologic a făcut ca tehnica fotografică să aparțină tuturor claselor sociale, iar rezultatul a fost apariția unui nou gen fotografic, derivat din fotografia directă și din practicile vieții de zi cu zi. Un număr mare de imagini instantanee cu caracter familial, au început să fie produse, creând doi poli și mapând o nouă structură culturală. Imaginile fotografice devin artefacte sociale, nu doar simple obiecte estetice sau științifice.

Automatizarea tehnologică a aparatului de fotografiat (și a actului de fotografiere în mod implicit) de la începutul perioadei moderniste a produs o nouă turnură în plan cultural și artistic. În căutarea condiției moderne, artiștii s-au îndreptat către elementele de bază ale percepției noastre asupra lumii. Actul de a fotografia a devenit un gest reflex al acțiunilor cotidiene ale omului contemporan. Ușurința și inconștiența (automatizată) a acestui mediu face să fie deseori trecut cu vederea, în multitudinea de gesturi automate sau programate. În acest sens, e nevoie constant de o reanalizare a posibilităților și noi predicții asupra mediului fotografic, pentru că rapiditatea cu care acesta progresează tehnologic și cultural depășește ritmul transformării sociale.

Toate echipamentele tehnice inventate, care permit omului să stocheze informație într-un *device* exterior lui, au avut ca scop îmbunătățirea sau intensificarea funcțiilor senzoriale sau motorii, și astfel, au fost construite după același model ca cel al organelor de simț. Cu fiecare nou instrument tehnologic fabricat, omul își perfecționează propriile organe și elimină limitele de funcționare ale lor. Prin aparatul de fotografiat el a creat un instrument care poate arhiva experiențe, evenimente, amintiri, manifestându-și astfel, puterea asupra memoriei, asupra timpului.

Flusser a preconizat că în viitor (articolul este scris în urmă cu peste 30 de ani), viitor care deja se întâmplă azi, imaginile fotografice vor fi parte ale unei culturi a informației „pure și imateriale”⁴, ca obiecte culturale puse în curcuiul automatizat al unei mașinării și devenite astfel obiecte industriale. Imaginile fotografice de azi sunt obiecte ale culturii postindustriale, realizate prin metode automate de către un aparat. Autorul imaginii fotografice este un aparat. Ca obiect postindustrial, imaginea realizată prin mijloace fotografice și-a schimbat valoarea, pentru că este creată și poate fi replicată de către un

³ Roland Barthes, *Camera Luminoasă*, Editura Ideea Design & Print, 2005.

⁴ Villem Flusser, *The Photograph as Post-Industrial Object: An Essay on the Ontological Standing of Photographs*, Leonardo, Vol.19, No.4, 1986, p.329-332.

aparat automat. Puterea revine astfel, celor care programează informația. Valoarea imaginii fotografice nu este în suprafața acesteia (în reprezentare), ci în conținutul ei.

Dezvoltarea și răspândirea tehnicii digitale după 1990, reprezintă o a patra paradigmă a limbajului și funcției imaginii fotografice. Tehnicile digitale au schimbat atât artefactele culturale și instrumentele fotografice, dar au și transformat metodele de vizualizare și distribuție a informației vizuale fotografice. Aparatul de fotografiat și-a schimbat rolul: nu mai este un obiect prețios al familiei, utilizat în momentele cele mai valoroase, ci este un „obiect de creație vizuală”. Mai mult de atât, apariția aparatelor digitale a reconfigurat structurile și sferele în care fotografia operează. În primul rând s-a produs o turnură în ceea ce privește puterea fotografului: utilizatorii mediului au control complet asupra imaginii fotografice, de la crearea ei, la procesarea și distribuția ei. Imaginea fotografică a devenit mai personală, mai intimă în acest fel. În al doilea rând, fotografia nu mai are constrângeri fizice sau temporale, pentru că nu mai este un fizic, ci un calcul computerizat. Ea poate fi multiplicată și distribuită cu ușurință. Azi valoarea de unicat s-a pierdut, în schimb, au apărut mai multe tipuri de spații virtuale și genuri de fotografii pe care acestea le găzduiesc, determinând utilizatorii să producă constant imagini, pentru că orice fel de imagine poate aparține azi unui circuit social sau cultural. Aceste circuite digitale au modificat formele de stocare tradiționale. În al treilea rând, trecerea de la imaginea produsă chimic la cea produsă electronic a forțat asimilarea unui nou bagaj informational și a atras o nouă categorie de utilizatori: experții în tehnologiile computerizate. Camera de fotografiat digitală poate simula diverse tipuri de retușari, de moduri particulare de fotografiere și procese fotografice complexe. Manipularea imaginii fotografice a făcut ca imaginea fotografică să nu mai prezinte același nivel de încredere. Adevărul fotografic poate fi trucat, fabricat, alterat, astfel, apariția imaginii digitale poate fi considerată începutul erei post-fotografice, pentru că s-a produs o schimbare a regimului scopic și a modurilor de a privi și de a imagina.

Transformarea regimului vizual de reprezentare (de la vedere directă la o proiecție intermediată de un ochi extern cu funcție mecanică) a construit treptat o altă formă de percepție a lumii exterioare, în care memoria și subiectivitatea sunt transferate în exteriorul corpului uman. Aparatul de fotografiat a devenit un filtru care intermediază raportul nostru cu lumea. Puternicul impact al tehnologiei azi desemnează punctul critic al (r)evoluției tehnologice și evidenșiază noua turnură a imaginii vizuale fotografice în spațiul virtual al internetului. Fotografia s-a infiltrat în toate aspectele vieții noastre, și se prezintă ca sursă principală și depozit de informație pentru întregul experiențelor noastre. A anihilat toate formele de socializare și a creat substitute pentru toate tipurile de comunități. Noile lumi virtuale reorganizează percepția spațiului și a timpului, înlocuind limita dintre ficțiune, realitate și imaginea media cu un nou mod de subiectivitate. Lev Manovich descrie societatea de azi ca „society of the screen”, o societate a interfețelor în care imaginile se schimbă în permanență. Lumea reală a devenit doar o referință a simulărilor digitale. Imaginea digitală e doar o tranziție către o cultură tranzitorie și ne-fixată, pentru că acest tip de imagini au întotdeauna cu potențial de a fi manipulate, pot fi transmise, mobile, văzute pe ecrane și au un statut tranzitoriu, efemer, pot fi șterse prin natura lor intrinsecă și pot fi distruse cu foarte puțin efort fizic. Noile spații în care trăim sunt construite virtual, generate vizual de computere, sunt radical diferite de universul mimetic translat de peliculă fotografică din urmă cu 50 de ani. Mediile analogice ancorau percepția vizuală în spațiul real, dar tehnologiile digitale re-lochează vederea și o scindează de înțelegerea ei ca observator uman. În cultura vizuală digitală este posibilă imaginarea și reprezentarea invizibilului, sau a ceea ce nu neapărat există, iar acest invizibil poate fi procesat ca real. S-a produs o schimbare a naturii vizualității despre care Jonathan Crary⁵ spune că e mai abruptă decât trecerea de la imageria medievală (a reprezentărilor nonperspectivale), la cea renașcentistă (prin perspectivă tridimensională), numindu-o astfel „o renaștere digitală” ca o altă formă de narativitate. Fotografia este un predecesor al culturii „telematice” contemporane. În momentul în care aparatele de fotografiat au devenit parte integrantă a oricărui telefon mobil, transformarea s-a accelerat ducând către un al cincilea moment de turnură în relația reciprocă a tehnologiei fotografice cu sfera interacțiunii sociale. Dispozitivul rezultat este unul din cele mai puternice instrumente de conectare și comunicare audio-vizuală, iar pentru că imaginea vizuală deține un rol cheie în comunicarea socio-tehnică, telefonul *smart* a reinventat obiectul și timpul fotografic. De la lansarea lui pe piață, telefonul inteligent

⁵ Jonathan Crary, *Techniques of the Observers: On Vision and Modernity in the 19th Century*, Cambridge, MIT Press, 1993.

s-a vândut în miliarde de exemplare, mizând pe campanii de promovare care au transformat produsul într-o experiență, în special prin posibilitatea acestuia de a fotografia, de a prelucra și distribui imagini, pentru o plajă extrem de largă de utilizatori (de la mari companii, la utilizatorii de rând, la fotografi profesioniști). Chiar dacă această tehnologie nu este comparabilă calitativ cu cea fotografică profesională, ea a reușit să trezească interesul și a reușit să creeze noi nevoi de comunicare socială și producție de imagine. Avantajele directe ale acestui dispozitiv sunt: instantaneitatea (specifică fotografiei), discreția unei camera *web* și doza de *entertainment* care vine din ușurința cu care se folosește. Această nouă formă alternativă de producere și distribuție de imagine fotografică poate fi considerată cea de-a cincea perioadă a istoriei fotografiei, nu doar din punct de vedere tehnologic, dar mai ales pentru felul în care a transformat relația dintre fotograf și lumea exterioară lui. S-a schimbat politica privirii asupra banalului, asupra individului și asupra lucrurilor de zi cu zi, devenind o practică comună impusă și susținută de rețelele de socializare. Cultura viitoare este una a informației imateriale în care individul este interconectat altor indivizi - intersubiectivitate (de la subiect la subiect, fără obiect). Individul nu mai există ca subiect într-o lume a obiectelor ci un punct de legătură într-o rețea socială.

În momentul în care tehnologiile digitale virtuale înlocuiesc agentul uman, schimbarea se produce atât la nivelul imaginii în sine, dar și la nivel cultural, manifestat ca potențial dezechilibru de putere al individului asupra naturii, asupra spațiului, asupra altor indivizi. Atacul e față de subiectivitate, pentru că felul în care vedem, cunoaștem, ne stabilește poziția, identitatea și relația de putere și control asupra prezentului. Pentru mai bine de 150 de ani fotografia a produs o formă de cunoaștere a lumii, a timpului și a spațiului, având în centru un observator uman (sinele), sistem care acum este descentrat, iar rolul de putere al observatorului a devenit în sine o observație în această economie de imagini fotografice. Dacă Kodak a promovat aparatul de fotografiat ca expresie a clasei de mijloc, a stilului de viață relaxat și liber, lipsit de responsabilități urgente, acum, la începutul secolului XXI avem telefoanele care fotografiază și o întreagă piață. extrem de dezvoltată, pentru acest gen de produs. Această tehnologie digitală a creat imaginea-flux. Postarea pe internet, *sharing*-ul, *networking*-ul fac ca acest nou tip de imagine fotografică să interconecteze social comunități. Imaginea fotografică nu mai „opește timpul”, ci îl accelerează, îl obligă să accelereze.

În societatea contemporană s-a trecut de la cultura fotografiei instantaneu, la cultura fotografiei digitale de azi – *selfie*. Abundența de imagini de tip *snapshot* indică faptul că practica și experimentarea fotografiei de zi-cu-zi e mai importantă decât imaginea fotografică în sine. A face fotografii este o activitate dominantă, a privi fotografie este una extrem de marginalizată. Actul de a fotografia nu pare că mai are rolul de a înscrie în timp, de a arhiva, de a memora, ci mai degrabă, de a face prezentul mai activ, mai viu. Telefoanele *smartphone* și fotografiile realizate cu acestea, combină modalități orale și vizuale de comunicare. Fotografia a devenit mai mult un limbaj de comunicare orală, o nouă monedă de interacțiune socială.

Se vorbește în postmodernism despre o lume a semnelor dislocate, o lume în care aparența unui obiect a fost complet separată față de originalul său, față de autenticitate, dar despre chiar din secolul XIX se considera că puterea fotografiei constă în a schimba relația noastră cu originalul, de a diminua încărcătura valorică pe care o atribuim lucrurilor unice și impresionante. Schimbul în masă de imagini a modificat înțelegerea originalului. Postmodernismul nu e preocupat cu autenticitatea imaginii fotografice, ci, mai degrabă, cu falsificarea ei și a realității reprezentate, încercând producerea unei subiectivități în raportul cu lumea.

Aparatul de fotografiat a recentrat individul și l-a plasat într-un punct median din care el nu poate decât să privească cu curiozitate spre exterior, ca participant la experiența accidentală a vieții de zi cu zi. Aparatul de fotografiat a devenit un filtru care intermediază raportul nostru cu lumea, iar actul vederii un imperativ al vieții contemporane. Și cu atât mai mult, în era digitală, când spațiul vederii a devenit unul digital virtual. Privirea nu a mai fost filtrată printr-un device, ci a fost integrată lui. Astfel, analizele despre fotografie azi se concentrează pe natura mediului (relația imaginii fotografice cu realitatea) și pe felul în care fotografia capătă un conținut, o semnificație (importanța interpretării imaginii, a felului în care o citim) mai mult decât pe aspectele tehnice de realizare a ei. Percepția și funcția vederii au fost automatizate prin intermediul tehnologiilor, o tradiție care a început odată cu Renașterea. Această vedere scopică (intermediată de un instrument de vizualizare) azi se extinde în toate sferele industriilor și ale științelor. Privirea prin vizorul aparatului de fotografiat a facilitat dezvoltarea unui nou raport de poziționare față de subiect și realitate. Ca mediu hibrid rezultat din completarea științelor opticii și fizicii cu aspecte estetice și conceptuale ale artelor, fotografia este o negociere

constantă a factorilor tehnici și creativi. Din acest echivoc se definesc multiplele genuri și subgenuri ale mediului, care se conformează și satisfac diverselor necesități și ambiții ale culturii contemporane.

Fiecare utilizator al unui aparat de captare a imaginilor (fie el fotografic sau video), trebuie să înțeleagă organic relația senzorială și cognitivă care se stabilește între el și acest instrument tehnologic și trebuie să conștientizeze puterea de comunicare pe care o poate avea prin intermediul lui. Aparatul este o extensie mecanică a corpului și a gândirii autorului, iar imaginea pe care el o produce și o publică este o afirmație a unui fapt. Imaginea fotografică în contextul artelor vizuale (și nu doar în sfera artistică) nu poate să fie doar o reprezentare mimetică, ci are obligația, tocmai datorită specificității acestui mediu, să își asume puterea de a comunica și de a interconecta grupuri sociale și să folosească această putere în scopul ei intrinsec.

Pornind de la observarea cronologică a transformărilor care au modelat relația dintre imagine și privitor, cercetarea de față subliniază importanța fotografiei în cultura vizuală contemporană. Felul în care publicul de azi consumă reprezentările și imaginile diferă față de deceniile trecute, pentru că ritmul vieții sociale a fost accelerat de tehnologiile dezvoltate și implementate în fiecare sector de activități, chiar și în cel privat și personal. Acest lucru a dus la o diversificare a practicii de fotografiere și a creat necesitatea unei analize mult mai complexe, din mai multe perspective (tehnologice, sociale, artistice, antropologice, politice) a posibilităților de utilizare a aparatului de fotografiat.

Bibliografie

Barthes, Roland, *Camera Luminoasă*, Editura Ideea Design & Print, 2005.

Crary, Jonathan, *Techniques of the Observers: On Vision and Modernity in the 19th Century*, Cambridge, Editura MIT Press, 1993.

Cruz, Edgar Gómez; Meyer, T. Eric, *Creation And Control In The Photographic Process. iPhones and the emerging fifth moment of photography*, Editura Routledge Taylor & Francis Group, text publicat în *Photographies* Vol. 5, Nr. 2, septembrie 2012.

Elkins, James, editor, *Photography theory*, Editura Routledge, Taylor & Francis Group, 2007.

Flusser, Villem, *The Photograph as Post-Industrial Object: An Essay on the Ontological Standing of Photographs*, Leonardo, Vol.19, No.4, 1986.

Manovich, Lev, *An Archeology of a Computer Screen*, articol publicat în *Kunstforum International*. Germany, 1995; link web: http://manovich.net/content/04-projects/011-archeology-of-a-computer-screen/09_article_1995.pdf, confirmat la data de 09.05.2018.

Szarkowski, John, *Mirrors and Windows. American Photography since 1960*, aici citat din comunicatul de presă al Moma, Muzeul de Artă Modernă din New York, iunie 1978, link web: https://moma.org/documents/moma_press-release_327154.pdf confirmat la data de 09.05.2018.

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ ÎN RELAȚIA MENTOR-PROFESOR DEBUTANT

INTERPERSONAL COMMUNICATION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MENTOR AND THE DEBUTANT TEACHER

Roxana AXINTE¹

Abstract

The mentoring activity can be analysed from various perspectives: as a collaboration at institutional level (mentor, manager) aimed at facilitating the beginner's professional insertion process, as work-based training, as peer-to-peer advice (provision of information), as counselling. We aim to analyse the communication process between the mentor and the beginning teacher from *the perspective of mentor teacher as counsellor*.

This role seeks to provide specific support when the beginner experiences stressing or difficult situations (for instance, class management in a crisis situation). The mentor's counselling skills are based on competencies specific to the communication process, such as: active listening, observation, focalisation, and provision of information. We will present and analyse these specific communication skills in the context of the mentoring relation.

Key words: *communication skills, counselling, mentoring in teaching.*

Introducere

Profesorii au nevoie de parteneri, au nevoie de ceilalți profesori care le sunt colegi. Din punct de vedere profesional, un profesor mentor are un rol important în a îndruma profesorii debutanți, pentru a dezvolta comportamente profesionale, cât și pentru a facilita transferul de cunoștințe din planul teroretic în cel al acțiunii concrete cu elevii la clasă. Din această perspectivă, mentoratul în plan educațional, nu reprezintă doar împărtășirea experienței profesionale, ci presupune găsirea împreună a punctelor comune care să conducă debutantul la integrare, adaptare și succes profesional. Astfel abilitățile de comunicare și atitudinea profesională a mentorului reprezintă elemente de bază ale derulării activității de mentorat.

Atitudinile profesorului mentor

Eficiența activității mentorului este dată de relația existentă între atitudinile acestuia și abilități specifice demersului de comunicare, precum și deprinderi de lucru preluate din practica consilierii. Consultând definiția din *Marele dicționar al psihologiei*, prezentată de J.F. Le Ny, conceptul de atitudine reprezintă „starea de pregătire în care se află un individ care va primi un stimul sau va da un răspuns”, iar în cazul nostru discutăm despre poziția pe care mentorul și-o asumă în relația cu profesorul debutant.

Expresia verbală a unei atitudini este o opinie, care din punct de vedere social este considerată dispoziția internă durabilă care susține răspunsul favorabil sau nefavorabil dat. În ce constă aceasta? În orice atitudine există un aspect de evaluare, care comportă trei componente:

- *componenta cognitivă*: aici se regăsesc opiniile mentorului asupra debutantului, asociațiile de idei pe care acțiunile acestuia le provoacă în plan mental profesorului mentor;

¹ Ph.D., Associate Professor, Al. I. Cuza University, Iași, Romania, Formator, Info Educația, Iași.
roxana.bobu@gmail.com

- *componenta afectivă*: are în vedere afectele, sentimentele, stările de dispoziție pe care le declanșează debutantul în relația cu mentorul;
- *componenta conativă*: se referă la dispoziția mentorului de a acționa în mod favorabil sau nefavorabil față de debutant.

Elementul central al atitudinilor este dat de faptul că sunt „precursoarele comportamentului”. Procesul de mentorat, implică o relație specială între mentor și debutant, bazată pe responsabilitate, confidențialitate, încredere și respect. Orice activitate de mentorat trebuie să implice asumarea de către mentor a respectării unui sistem de valori și al unui cod deontologic. Dintre atitudinile fundamentale ale mentorului, în absența cărora activitatea nu-și atinge scopurile, regăsim: acceptarea necondiționată, empatia, colaborarea, gândirea pozitivă, responsabilitatea etc. Acestea reprezintă o luare de poziție, sunt orientate de o valență pozitivă sau negativă și de un echilibru. Este importantă și „atitudinea mentorului față de el însuși”, deoarece acest aspect influențează calitatea activității realizate.

Atitudinea de acceptare necondiționată se bazează pe ideea că orice ființă umană este valoroasă și pozitivă prin esența sa, iar elementul distinctiv este dat de „caracterul ei constant”. Acceptarea este recunoașterea demnității și valorii personale a fiecărui individ, fără a critica, judeca și fără a condiționa aprecierea persoanei prin sistemul propriu de valori. Acceptarea nu este echivalentă cu aprobarea oricărei poziții exprimate sau a oricărui comportament și nici nu presupune aprobarea/dezaprobară a ceea ce spune sau simte interlocutorul. În cazul nostrum, riscul aprobării/dezaprobarii acțiunilor profesorului debutant poate fi dat de faptul că acesta își poate percepe valoarea numai prin prisma interpretărilor și evaluărilor pe care le face profesorul mentor. Acceptarea nu este nici o atitudine de indiferență/neutralitate față de ceea ce gândește sau mai ales simte o persoană. Efectul unei astfel de atitudini este invalidarea modului în care o persoană percepe diferit un eveniment ori o situație, sau ignorarea tensiunilor trăite de către profesorul debutant în situații dificile. Atitudinile exagerate de simpatie și toleranță manifestate de mentor, sunt considerate interpretări eronate ale acceptării necondiționate. Simpatia presupune o implicare afectivă accentuată a mentorului și conduce la atitudini discriminative, iar toleranța nu trebuie să se manifeste doar la nivel general și declarativ.

Atitudinea de empatie este un „mod de cunoaștere intuitivă a unui altul, care se bazează pe capacitatea cuiva de a împărtăși și chiar resimți sentimentele unui altul”. Concret este abilitatea profesorului mentor de a se transpune în locul profesorului debutant, de a înțelege modul de gândire și simțire al acestuia, de „a-și utiliza propria sensibilitate și de a avea încredere în ea”. În empatie noi adoptăm punctul de vedere al altuia, ne ajustăm imediat și nemijlocit la o stare a altuia, identificându-ne cu ea. Obiectul sau conținutul empatiei nu este numaidecât afectiv (prin empatie putem cunoaște și gândurile cuiva), procesul de cunoaștere însă, este de natură subiectivă și afectivă. Empatia se dezvoltă prin însușirea abilităților de comunicare verbală și nonverbală, urmărind câteva sugestii:

- utilizarea foarte rară a întrebărilor închise care împiedică comunicarea: “*De ce ai făcut...?*”
- utilizarea întrebărilor deschise: “*Ai putea să spui mai multe despre acel eveniment?*”
- evitarea întreruperilor în timpul conversației: “*Părerea mea este că...*”
- ascultarea activă și evitarea moralizării debutantului; evitarea etichetărilor de orice natură: “*Ești cam neserios/superficial...*”
- utilizarea sugestiilor constructive: “*Va fi mai bine dacă vei face...*”
- evitarea criticii sarcastice: “*Ești ridicol...*”
- evitarea feedback-urilor negative: “*Rezultatul tău este nesatisfăcător...*”
- oferirea de răspunsuri scurte și clare; acordarea unui timp de gândire înainte de a da un răspuns; focalizarea pe mesaje transmise de debutant; utilizarea unei tonalități potrivite a vocii etc.

Ascultarea empatică este acea atitudine a mentorului în care acesta încearcă să „înțeleagă atât substanța afirmațiilor, cât și emoțiile care le însoțesc” în cadrul discuțiilor cu profesorul debutant.

Atitudinea de congruență se referă la concordanța dintre comportamentul mentorului și convingerile, emoțiile și valorile sale personale, ea definește autenticitatea comportamentului unei persoane. Congruența psihocomportamentală a mentorului este generată de acordul dintre convingere, trăire emoțională și exprimare verbală/nonverbală. Această atitudine nu reprezintă interpretarea unui rol, ea va exprima deschis sentimentele pe care le trăiește mentorul. Lipsa de autenticitate, conduce la pierderea relației de încredere cu profesorul debutant. A fi congruent înseamnă că „nu deformezi și nici nu cenzurezi acele reacții care sunt în contradicție cu ceea ce înseamnă pentru tine a fi bun” în domeniul

de activitate. Această atitudine de congruență îl determină pe profesorul debutant să manifeste încredere în mentorul său, prin deschiderea care o arată.

Atitudinea de colaborare este capacitatea mentorului de a implica profesorul debutant în deciziile de a învăța cum să lucreze adevat. Mentorul trebuie să fie un facilitator al procesului de profesionalizare a debutantului, abilitându-l pe acesta în a identifica soluții proprii la problemele cu care se confruntă.

Atitudinea de gândire pozitivă are în vedere faptul că activitățile de mentorat trebuie să fie focalizate pe dezvoltarea imaginii și respectului de sine al debutantului, a gândurilor constructive, a responsabilității personale.

Atitudinea de responsabilitate vizează respectarea principiilor mentoratului, prin prevenirea utilizării greșite a statutului de mentor, prin evitarea oricărei acțiuni care interferează cu nevoile de învățare ale debutanților.

Abilitățile profesorului mentor

Abilitățile pot fi considerate „competențe dobândite care conduc la niveluri de performanță ridicată în realizarea unei atribuții sau a unei categorii de atribuții” conform definiției prezentată de H. Bloch. Abilitățile de bază necesare în activitatea de mentorat sunt cele de: comunicare, interpersonale, redactarea de rapoarte, colaborarea cu persoane/colegi, abilitatea de a identifica și răspunde unor bariere la schimbare și dezvoltare întâmpinate de profesorii debutanți, oferirea de feedback asupra rezultatelor etc. Din punct de vedere al relației de mentorat, pentru desfășurarea cu succes a activităților, sunt necesare următoarele abilități specifice de comunicare: ascultarea activă, observarea, adresarea întrebărilor (coordonarea discuției), oferirea de feed-back.

Abilitatea de ascultarea activă este una dintre cele mai importante și reprezintă suportul unei bune comunicări între mentor și debutant. Ea se concretizează în procesul activ de interceptare, procesare și interpretare a acțiunilor debutantului. Poate fi un instrument de comunicare, utilizat de mentor, în două scopuri: informare, când obținem relatarea unor fapte de la interlocutor; suport moral, de liniștire a celui alt (îi arăt că îi înțeleg situația).

În mod normal auzim, dar avem nevoie exercițiu pentru a-i asculta pe ceilalți într-un mod eficient. În timpul procesului de comunicare nu ne limităm la interceptarea și procesarea stimulilor auditivi, ci și a altor elemente legate de contextul general al procesului de comunicare, cum ar fi: percepția noastră asupra persoanei sau persoanelor cu care comunicăm, relația pe care o stabilim cu acestea, starea noastră fizică și psihică, motivația și interesele. Baza ascultării active o constituie comportamentul de așteptare, manifestat prin: adoptarea unui limbaj corporal adecvat; stabilirea unui contact vizual direct; adecvarea calităților vocale; constanța verbală; evitarea evaluărilor; evitarea etichetărilor. Prin punerea în practică a acestei abilități, mentorul încurajează debutantul să vorbească deschis și liber, se transmite respect pentru ceea ce gândește sau simte acesta și mesajul nonverbal că este înțeles. Dintre factorii care susțin procesul de ascultare activă, recomandați a fi luați în considerare de către profesorul mentor amintim:

- contact vizual cu debutantul, fără însă a-l fixa cu privirea;
- asigurarea înțelegerii corecte a ceea ce a comunicat debutantul prin formule de genul “*Ceea ce vrei tu să îmi spui este că...*”;
- ascultarea debutantului fără a fi preocupat de răspunsurile pe care dorește să le dea;
- afirmații de genul “*da*”, “*înțeleg*”;
- să permită debutantului ocazia să vorbească și să pună întrebări;
- să respecte momentele de tăcere și pauzele debutantului în vorbire.

În ascultarea activă mentorul trebuie să evite atitudinea de: a fi neatent; a asculta superficial; a reacționa la subiectele care contravin opiniei proprii; a asculta fără a înțelege mesajul și a nu cere informații suplimentare; a se simți amenințat pentru faptul că debutanții au valori diferite; a întrerupe debutantul etc. Aceste atitudini se pot regăsi ca bariere de natură individuală cu care mentorul se poate confrunta: pseudo-ascultarea, atenția selectivă, presupunerea, concentrarea pe ceea ce urmează să spui, mesajele confuze etc.

Abilitatea de observare subliniază faptul că atenția acordată conduitei debutantului contribuie la înțelegerea mesajului transmis, a stării afective a acestuia, iar rezultatul ei are la bază doi indicatori

importanți: comportamentul nonverbal și verbal. Discrepanțele, apar atunci când se trece de la simpla observare a unor comportamente la interpretări personale ale acestora. Observarea începe de la debutul relației de mentorat și urmărește ca linii generale: aspectul general al comportamentului în plan profesional, dispoziția și procesele de gândire ale debutantului referitoare la propriile acțiuni realizate în plan profesional.

Abilitatea de adresarea întrebărilor (coordonarea discuției) este o tehnică care sprijină, atât mentorul cât și debutantul, să identifice informațiile necesare. Adresarea întrebărilor oferă suport debutantului pentru ca acesta să poată învăța cât mai multe lucruri din situațiile cu care s-a confruntat. Se consideră că „a întreba și a reformula” sunt instrumente ale ascultării active. Cunoașterea tehnicilor de conversație îl ajută pe mentor să coordoneze cursul și coerența discuției, mai ales la începutul procesului de mentorat. Se pot utiliza diferite tipuri de întrebări pentru a ajuta debutantul în clarificarea sentimentelor, convingerilor, atitudinilor și valorilor personale. Întrebările recomandate pot fi închise, deschise, justificative, ipotetice.

Întrebările închise generează răspunsuri de tip da/nu. Dintre beneficiile acestora amintim: debutanților le este de obicei mai ușor să răspundă; oferă rapid o mulțime de informații, mai ales la începutul relației de mentorat; ajută la adoptarea deciziilor și la luarea angajamentelor; ajută la clarificarea unei informații concrete; focalizează discuția și oferă informații exacte despre un anumit aspect etc. Dintre dezavantajele întrebărilor închise avem în vedere faptul că: restricționează debutanții la oferirea de răspunsuri scurte, în general monosilabice (da, nu); controlul dialogului se află în mâinile mentorului, ceea ce-l împiedică pe debutant să pună în discuție și alte probleme; limitează spontaneitatea debutantului; debutantul se poate simți interogată etc.

Întrebările deschise au rolul de a ajuta debutantul să-și exprime atitudinile, valorile, sentimentele și opțiunile asupra unei probleme abordate. Ele permit debutantului să se exprime în mod liber, sunt foarte utile în faza de culegere a informațiilor despre debutant și problema cu care se confruntă. Sunt acele întrebări care comunică interlocutorului că este ascultat și mentorul este interesat de informațiile pe care le aude. Dintre avantajele utilizării acestora în activitatea de mentorat, avem în vedere următoarele aspecte: îi invită pe debutanți să-și exploreze propriile gânduri și sentimente; oferă mai mult control debutanților asupra conversației derulate; demonstrează respect din partea mentorului față de debutanți, dându-le posibilitatea să-și elaboreze propriile răspunsuri; aduc informații neașteptate în discuție, care pot fi relevante pentru mentor pentru a înțelege situația relatată. Dezavantajele utilizării acestora se referă la aspecte precum: posibilitatea ca debutanții să evite subiectele neplăcute pentru ei; pot duce uneori la răspunsuri repetate de genul: „nu știu”; pot duce la pierderea timpului, mai ales în cazul mentorilor începători sau la o lipsă de structură în cadrul activității planificate.

Întrebările justificative pot apărea frecvent în cursul unei discuții și sunt de fapt întrebări precum „De ce...?” Acestea nu sunt recomandate în general, deoarece pot bloca procesul de comunicare, pentru că îndeamnă interlocutorul să identifice cauze sau motive pentru o acțiune realizată sau un rezultat obținut. Se pot înlocui cu întrebări cum ar fi: „Ai putea să-mi spui mai multe despre acest lucru?”/ „Spune-mi mai multe despre...” Astfel, profesorul debutant, are posibilitatea de a-și analiza acțiunile, atitudinile, putând descoperi singur care este cadrul de referință care îi afectează obținerea rezultatului anticipat. Este important de reținut, că deși acest tip de întrebări redirecționează analiza unor „acțiuni din trecut” în activitatea de mentorat acest aspect este relevant, deoarece analiza acțiunilor realizate conduce la identificarea aspectelor care pot fi valorificate în viitor, precum și la identificarea aspectelor care necesită corecții/îmbunătățiri.

Întrebările ipotetice conduc discuția profesională spre viitor și sunt utile pentru vizualizarea consecințelor pozitive sau negative ale unor acțiuni, pentru luarea în considerare a unor alternative diferite de acțiune. Ele asigură debutantului o stare de confort prin abordarea ipotetică a problemei și nu prin focalizări specifice sau individuale. Prin astfel de întrebări mentorul îl poate sprijini pe debutant să-și reconfigureze cadrul de referință, să-și modifice perspectiva asupra propriei situații, să găsească o nouă abordare a acesteia.

Tipurile de întrebări utilizate se substituie unei acțiuni de coordonare directă a conversației profesionale realizate (are rolul de a formula specificații noi și de a direcționa discuțiile vagi către o țintă fixă) de către profesorul mentor, iar coordonarea indirectă, presupune transferarea responsabilității discuției către debutant.

Abilitatea de a oferi feed-back susține comunicarea autentică între mentor și debutant. Din această perspectivă, este relevantă ideea referitoare la valoarea acțiunii de comunicare, care „nu

înseamnă un simplu transfer, ci un schimb de mesaje, care este o interacțiune. Într-un asemenea context, putem vorbi de reacția de răspuns, de feed-back”. Dintre elementele specifice în situația de a oferi feed-back, mentorul va urmări ca acesta să fie imediat, onest și suportiv. În mentorat, furnizarea de feed-back, vizează: focalizare pe aspecte pozitive, scopul lui fiind de a susține și ajuta pe debutant și nu de a-l evalua sau judeca; specific, trebuie să fie descriptiv și nu evaluativ sau critic; nu se recomandă utilizarea cuvintelor “bun”, “rău” și a cuvintelor ce derivă din ele pentru că nu oferă nici o informație despre comportamentul specific pe care trebuie să îl dezvolte debutantul; să ofere alternative comportamentale; să fie imediat oferit pentru întărirea comportamentului; să se adreseze comportamentului observat și nu persoanei debutantului. Feed-back-ul este unul de tip profesional și îl putem descrie conform modelului STAR, acronim format de la: S, situation (situație); T, task (sarcina, responsabilitate, ce trebuia făcut); A, action (acțiune, ce a făcut celălalt); R, result (rezultatul, care a fost consecința faptelor sale).

Concluzii

Mentoratul este un concept cu rădăcini încă din antichitate, care în prezent este valorizat în procesul de integrare și dezvoltare profesională din diferite domenii de activitate. Funcțiile sale vizează aspecte sociale (integrarea în mediul instituțional, cunoașterea normelor și valorilor care țin de cultura organizațională specifică, familiarizarea cu stilul de lucru specific), aspecte legate de practica profesională (sprijin informațional, dezvoltarea deprinderilor specifice de lucru, oferirea de modele, acordarea de feed-back etc.), aspecte personale (susținere morală a debutantului, securizarea/sprijinirea în situații dificile a acestuia). În fapt, discutăm despre formarea unei echipe, cu rolul de a sprijini dezvoltarea profesională a celor doi membri ai echipei: mentor/persoană mentorat.

Evidențiem ideea că ambii au de câștigat, deoarece prin tot ceea ce întreprinde profesorul mentor, cu scopul de a sprijini evoluția profesorului debutant, se va regăsi cuantificat în rezultatele activității sale personale. Aceste ”câștiguri în plan profesional” sunt facilitate de o comunicare adecvată realizată într-un cadru specific: furnizare de informații, culegere de informații, analiză experiențe profesionale. Dacă, indiferent de postul ocupat, indiferent de domeniul de activitate un rezultat profesional specific obținut este susținut de o abilitate pe care o regăsim în lista ”soft-skills-urilor” (comunicare, cooperare, lucru în echipă, flexibilitate, creativitate etc.), putem extrapola și susține că abilitățile demonstrate în sfera comunicării de către un profesor mentor reprezintă, de fapt, un soft-skills al competențelor specifice implementării unui program de mentorat. Un alt aspect relevant, poate fi faptul că profesorul mentor va transmite și ”propriul model de comunicare eficientă, de motivare și relaționare”. Ulterior aceste elemente vor fi integrate în activitate de beneficiar în relația sa cu elevii, cu proprii colegi, cu ceilalți interlocutori.

Bibliografie

1. Douglas, C., A., *Formal Mentoring Programs in Organizations. An Annotated Bibliography*, Publication, Center for Creative Leadership, P.O. Box 26300, Greensboro, NC
<https://eric.ed.gov/?id=ED409461>.
2. Grover, K., L., *A study of first year elementary principals and their mentors in the New York city public schools*, Papers presented at the Annual Meeting the American Research Educational Association, New Orleans, 418, 1994, April.
3. Pânișoară, G., *Integrarea în organizații*, Editura Polirom, Iași, 2006.
4. Pânișoară, G., Pânișoară, I., O., *Managementul resurselor umane*, Editura Polirom, Iași, 2007.
5. Pânișoară, I.O., Pânișoară, G., *Motivarea pentru cariera didactică*, Editura Universității din București, 2010.
6. Pocklington, K., Weindling, D., *Promoting Reflection on Headship Through the Mentoring Mirror*, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0263211X96242006>
7. Stănculescu, E., *Aspecte psihologice ale relației de mentorat*, Revista de pedagogie, nr. 1, 2015.
8. Șoitu, L., coord., *Dicționar enciclopedic de educație a adulților*, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 2011.

COMUNICAREA INTERDISCIPLINARĂ ÎN CADRUL ORELOR DE RELIGIE

INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION WITHIN RELIGIOUS CLASSES

Mihai FLOROAIA¹

*Motto: "Cel mai puternic argument pentru
interdisciplinaritate este chiar faptul că
viața nu este împărțită pe discipline."*
J. Moffett

Abstract

This study aims to highlight the role of interdisciplinary communication in lessons of religion in pre-university education. Accepting that at least two people are involved in interpersonal communication and it has more than any other type of communication, the ability to influence others' opinions, attitudes and beliefs, we cannot minimize it to the detriment of written communication through certain social networks.

In the context of the diversity of today's information, we consider that the interdisciplinary approach of religious education topics through appropriate communication contributes to a good understanding of the notions transmitted in order to shape the religious-moral character of young people.

Thus, interdisciplinary and intercultural communication will be all the more effective as the teacher will direct his speech to the interpretation of biblical texts, the socio-cultural contexts in which certain events have taken place and, last but not least, the updating of the central message.

Special themes such as The Role of Youth in Defense of Life and in Promoting Christian Values, Representative Monuments of Religious Art in Europe and Romania, The Role of Christianity in the Development of European Civilization etc. can be addressed not only through the field of theology but also from the point of view of history, literature, art, sociology, psychology, etc.

Key words: communication, religion, training, character.

Abordarea interdisciplinară, o necesitate?

În contextul în care, de foarte multe ori, întâlnim utilizarea termenului interdisciplinaritate în cadrul orelor de curs la diverse discipline de învățământ, asociat cu folosirea intensivă a mijloacelor IT, chiar dacă de multe ori acestea se rezumă doar la o prezentare PPT, m-am întrebat, în mod firesc, dacă se impune o abordare interdisciplinară a conținuturilor în învățământ. Consider că la momentul de față toate cadrele didactice implicate în actul educațional ar trebui să cunoască exact ceea ce înseamnă cu adevărat, o abordare interdisciplinară a unui subiect. Nu întâmplător, am ales motto-ul prezentului studiu, pornind de la complexitatea și diversitatea problemelor reale ale vieții. În sistemul românesc de învățământ tradițional predomină abordarea monidisciplinară, cu unele influențe pluridisciplinare și chiar transdisciplinare în cazul unor discipline opționale (la decizia școlii). Structura informațiilor este unilaterală, corectă, riguroasă, însă nu pune accent pe elementele transferabile și aplicabile în practică.

¹ Assoc. Prof. PhD., Tehnological College „Spiru Haret”, Piatra-Neamț. floroaiamihai@yahoo.com

Învățământul actual românesc trebuie să aibă în vedere *formarea unor persoane cu resurse adaptative* la solicitările sociale și psihologice ale vieții, cu un sistem axiologic ferm conturat și nu doar a unor *absolvenți bine informați*, documentați în diverse sectoare de activitate. De fapt, educația are drept scop pregătirea elevului pentru viață. În acest sens, este vitală conceperea școlii ca o instituție cu funcții multiple, aptă să ofere răspunsuri eficiente nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure un cadru optim pentru desfășurarea procesului didactic, pentru prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, și, nu în ultimul rând, pentru formarea unor cetățeni responsabili ai societății, cu adevărate caractere morale. Prin intermediul educației moral-religioase se oferă un sens vieții, o direcție și un mod de a exista, o perspectivă ce depășește imediatitatea faptică prin realizarea comuniunii omului cu Dumnezeu, fapt ce presupune din partea omului, o permanentă creștere în virtute. Ea abordează holistic persoana umană, având în vedere cele două componente: sufletul și trupul.

Educația religioasă contribuie substanțial la formarea personalității umane, la implicarea responsabilă a tânărului în societate. Dimensionată și realizată în acord cu necesitățile psihice specifice fiecărei vârste, această componentă a educației integrale are o *funcție informativă* (pune la dispoziția elevilor cunoștințele de specialitate), dar mai ales un pronunțat *caracter formativ* (de interiorizare spirituală și traspunere în fapte a noțiunilor religioase). Nu putem trece cu vederea faptul că lumea contemporană se caracterizează printr-o nouă și ultrarapidă revoluție științifică și tehnică, prin preocupări tot mai intense pentru protejarea mediului înconjurător, prin democratizarea societății pe plan mondial, prin creșterea spiritului de cooperare, prin organizarea timpului liber pentru divertisment, educație permanentă, interes față de promovarea valorilor culturale și morale etc.¹ În contextul multitudinii și diversității informaționale de astăzi, considerăm că abordarea interdisciplinară a temelor de educație religioasă, printr-o comunicare adecvată contribuie la o bună înțelegere a noțiunilor transmise și la formarea (modelarea) caracterului religios-moral al tinerilor. Astfel, comunicarea interdisciplinară și interculturală vor fi cu atât mai eficiente cu cât profesorul va dirija demersul didactic spre interpretarea textelor biblice, a contextelor socio-culturale în care s-au petrecut anumite evenimente și nu în ultimul rând, spre actualizarea mesajului central.

Teme de specialitate precum: *Rolul tinerilor în apărarea vieții (combaterea violenței, a suicidului, a eutanasiei și a degradării demnității umane)* și *în promovarea valorilor creștine, Monumente reprezentative de artă religioasă din Europa și din România, Rolul creștinismului în dezvoltarea culturii și civilizației europene, Familia creștină astăzi, Elemente de iconografie, Marea Schismă de la 1054, Reforma protestantă, Libertate și opțiune, Conștiința morală, Legea morală a Vechiului și Noului Testament, Relația omului cu Dumnezeu, Responsabilitatea creștină, Contribuția Bisericii Ortodoxe la apariția și dezvoltarea învățământului românesc, Religii în antichitate* pot fi abordate nu doar prin sfera teologiei ci și din punct de vedere al istoriei, literaturii universale, artei, geografiei, sociologiei, psihologiei etc.

Avantajul abordării interdisciplinare îl constituie dezvoltarea perspectivei elevilor asupra unui subiect, fenomen sau obiect, fapt ce contribuie la o mai bună legătură cu realitatea. Lipsa unei viziuni unitare asupra parcursului școlar al elevului face ca între diferite discipline de studiu să nu existe legătură, iar noțiuni care au legătură în practică să fie predate la disciplinele respective la intervale de câțiva ani de studiu. Interdisciplinaritatea este considerată drept o formă superioară a integrării curriculare ce presupune interacțiunea deschisă între anumite competențe sau conținuturi independente, proprii mai multor discipline sau module de studiu. Unul dintre avantajele abordării interdisciplinare îl reprezintă încurajarea utilizării metodelor active, crearea unor structuri mentale și comportamentale flexibile, cu un mare potențial de adaptare la situații concrete. Astfel, tinerii vor conștientiza legătura dintre diverse fenomene și complexitatea lumii în care trăiesc. O analiză pertinentă a programelor școlare poate identifica numeroase seturi informaționale distincte, rupte, unele chiar în contrasens cu valorile religioase. Unele discipline de învățământ nu doar că nu contribuie la facilitarea formării religioase, ci, dimpotrivă, adâncesc divergențele, prezentând perspective unilaterale de înțelegere și inoculând confuzii ori atacă deschis fundamentele spirituale. Într-un asemenea context se impune o abordare unitară prin reliefarea elementelor comune, ce țin de un fundament transcendent. Astfel, un prim pas al *interdisciplinarității* trebuie realizat prin eliminarea dezacordurilor axiologice, prin

¹ Carmen-Maria Bolocan, *Educația religioasă, dimensiune a educației integrale*, în „Analele Științifice ale Universității «Al. I. Cuza» din Iași (serie nouă)”, Teologie Ortodoxă, tomul X, 2005, pp. 419-420.

diminuarea elementelor contradictorii care persistă încă în unele programele școlare și manuale alternative actuale. Un alt aspect ar fi acela al evidențierii, la fiecare disciplină în parte, a dimensiunilor spirituale ale existenței, a unui fundament valoric ce ne depășește, având valențe clarificatoare și integratoare. Al treilea nivel al realizării interdisciplinarității în cadrul educației religioase îl constituie promovarea, la fiecare disciplină, a unor cunoștințe și valori religioase propriu-zise, în mod explicit. Dacă aceste aspecte vor fi luate în calcul, educația religioasă își va putea atinge finalitățile ei¹, printr-o abordare globală și nu izolat.

Exemple de abordări interdisciplinare în cadrul orelor de religie

Programele analitice pentru predarea religiei la clasele V-VIII², respectiv IX-XII³ permit abordarea mai multor teme din perspectivă interdisciplinară. Aceasta presupune din start două puncte de plecare forte: o cultură interdisciplinară bogată a profesorului de religie și o activitate consecventă și serioasă în echipă. Măiestria și creativitatea profesorului vor duce la dobândirea competențelor stabilite, prin transpunerea conținuturilor ce au drept țință aplicarea mesajului moral în viața cotidiană. Profesorul de religie trebuie să vorbească omului actual, ce trăiește acum și nu în trecut, dar care se pregătește pentru viitor. Când Mântuitorul afirmă: „*Eu sunt Calea, Adevărul și Viața*” (Ioan XIV, 6), unifică într-un concept general toate etapele vieții: trecut, prezent și viitor. Nu întâmplător, J. A. Comenius în „*Didactica Magna*” învață pe educatori să imite soarele în lucrarea lor pedagogică. Precum soarele oferă planetelor lumină și căldură, la fel și profesorul trebuie să dăruiască iubire, povețe, seriozitate etc., ceea ce constituie un adevărat model pentru discipoli.

Corelarea competențelor specifice cu elementele de conținut într-o manieră interdisciplinară și pluridisciplinară va oferi un feed-back pozitiv asupra aspectelor vizate în cadrul orelor de religie. În cele ce urmează voi enumera, în mod aleatoriu, câteva exemple de teme care pot fi abordate interdisciplinar, fără a detalia sau realiza anumite scenarii didactice.

Ca exemple de activități de învățare, Programă analitică prevede, printre altele, încadrarea evenimentelor din Istoria Bisericii în cadrul Istoriei Universale. În această situație multe dintre activitățile de învățare la religie interferează cu cele de la istorie. La ciclul liceal, problematizarea subiectelor precum: *Marea Schismă de la 1054*, *Reforma protestantă*, *Uniația în Transilvania* etc. va scoate în evidență aspectele pozitive pe plan cultural și economic, însă trebuie prezentate și consecințele pe plan religios (fragmentarea Bisericii Creștine, apariția cultelor neoprotestante, dezbinarea religioasă, disputele interconfesionale) pe care le simțim și astăzi. Elevii vor conștientiza că menirea lor este de a spera și lupta pentru refacerea unității creștine, după cuvintele Mântuitorului „Ca toți să fie una...” (Ioan XVII, 21). Tema „*Biserica și problemele tineretului*” (clasa a IX-a), abordată din punct de vedere moral, social, cultural poate avea printre obiectivele de referință: descrierea cauzelor anumitor boli trupești și sufletești deopotrivă; înțelegerea consecințelor datorate unor acte iresponsabile (avort, clonare umană, eutanasiu etc.), astfel încât, să fie prevenite și combătute astfel de practici ce contravin moralei. Problemele societății actuale devin din ce în ce mai variate și mai provocatoare, fapt ce necesită o abordare în mod pragmatic din partea tinerilor, astfel încât să reușească o bună gestionare a lor și să răspundă oricăror provocări.

La clasa a XI-a, în cadrul temei *Contribuția Bisericii Ortodoxe Române la apariția și dezvoltarea învățământului românesc* (Veniamin Costachi, Andrei Șaguna), pe durata a două – trei lecții se pot prezenta următoarele aspecte: să evidențieze rolul Mitropolitului Veniamin Costachi în dezvoltarea școlilor teologice românești; să prezinte personalitatea Mitropolitului Andrei Șaguna și rolul său în cadrul BOR; să identifice rolul major al celor doi ierarhi în dezvoltarea limbii române și a învățământului; să compare realitatea socială de la începutul secolului al-XIX-lea cu societatea contemporană; să identifice necesitatea educației în formarea caracterelor morale. În cadrul abordării temei *Rolul profeților Vechiului Testament în pregătirea omenirii pentru Întruparea Mântuitorului*, la clasa a XI-a, se poate realiza o paralelă între istoria biblică a Profetului Iona și abordarea în drama parabolă neomodernă – *Iona* de Marin Sorescu. Pe lângă cunoștințele de teologie și literatură română,

¹ Ibidem, pp. 406-407.

² Vezi *Programa școlară pentru disciplina Religie, clasele V-VIII, cultul ortodox*, aprobată prin O.MEN nr. 3.393/28.02.2017.

³ Vezi *Programa școlară pentru disciplina Religie, clasele IX-XII, cultul ortodox*, aprobată prin O.MEN nr. 5.230/01.09.2008.

profesorul va prezenta elevilor Harta Imperiului Asirian, Harta Lumii și alte scheme grafice ce susțin coordonata spațiu și timp regăsite în cele două portretizări, după care li se vor explica toponime precum: Marea Mediterană, cunoscută în textele biblice sub denumirea de Marea cea Mare, Imperiul Asirian, Cetatea Ninive, Tarsis și Iudeea etc., unele dintre coordonatele geografice care ajută la localizarea ținuturilor în care a trăit și a activat profetul biblic. Clasa este împărțită în patru grupe, fiecare grupă având un aspect pe care să îl analizeze și să-l prezinte: I. Spațiul în textul biblic, II. Spațiul în textul lui Marin Sorescu, III. Libertate vs. Constrângere, IV. Libertatea absolută sub semnul utopicului. Elevii pot face analogii cu tema *Libertate și responsabilitate morală*, studiată în clasa a-X-a, actualizând mesajul.

Un alt exemplu îl constituie „*Originea lumii: dialogul dintre știință și religie*”, prevăzută în programa analitică la clasa a-XII-a. Aceasta poate fi prezentată și analizată pornind de la cele două teorii despre apariția universului: evoluționismul și creaționismul. În final, o abordare creaționist-științifică, în care constatările științei să constituie temeiul unor observații și deducții logice creaționiste. Li se pot recomanda elevilor diverse adrese pe internet, site-uri precum <http://www.creationism.org/> sau www.geosociety.org/criticalissues/, alături de altele, care prezintă evoluționismul.

Ca teme de sinteză, precum *Implicarea Bisericii în realizarea Unirii de la 1859* sau *Rolul clericilor în făurirea statului unitar român* nu pot fi abordate separat de istorie, sociologie, contextul european etc. Nu putem trece cu ușurință peste rolul BOR în dezvoltarea culturii române și universale, apariția scrisului în cadrul școlilor mănăstirești, introducerea definitivă a limbii române în cult prin eforturile Mitropolitului Antim Ivireanul etc. Profesorul de religie are libertatea să propună, în cadrul curriculum-ului la decizia școlii, unele discipline opționale precum: *Istoria religiilor*, *Credințe populare și obiceiuri la anumite popoare*, *Arta creștină*, *Muzică Bisericească*, *Elemente de iconografie* etc. Se poate propune un opțional cu titlul *Arta bisericească în Țările Române în secolele XV-XVIII*, în cadrul disciplinei de studiu. La nivelul ariei curriculare, se va avea în vedere o temă interdisciplinară: *Biserica Creștină în Evul Mediu* (cu abordarea din punctul de vedere al teologiei, geografiei, istoriei, psihologiei, literaturii, artei etc.). Un astfel de opțional va lărgi orizontul cunoașterii civilizației și istoriei universale, va putea localiza geografic zonele acoperite de una sau mai multe religii ale lumii, vor fi identificate unele valori sociale și morale, promovate de diferite religii, se vor putea realiza studii comparative etc.

Prin interdisciplinaritate se elimină izolarea și lipsa corelării între conținuturile diverselor discipline de învățământ, acoperindu-se rupturile dintre acestea și construindu-se unele structuri mentale dinamice și flexibile. Abordarea interdisciplinară se impune din necesitatea depășirii granițelor artificiale dintre diferite domenii. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate constă în aceea că oferă o imagine integrată a subiectelor care sunt, de regulă, prezentate și analizate în mod separat.

De exemplu, la clasa a-V-a, elevii pot fi puși în dificultate extrem de ușor din cauza modului în care este abordată lecția *Istoria creației: Facerea lumii și a primilor oameni*. Elevul, la vârsta lui de 10-11 ani, are următoarea dilemă: cine are dreptate? Sfânta Scriptură, care ne relatează că Dumnezeu a făcut lumea din „nimic” în șase zile, sau geografia care prezintă teoria Big Bang-ului, apariția sistemului solar, formarea planetelor și evoluția lumii în decursul unor ere geologice? Fără a oferi explicații filosofice, gândindu-ne la puterea de înțelegere a copiilor, ar fi bine să li se explice că atât Sfânta Scriptură cât și știința (geografia, biologia, geologia etc.) exprimă același adevăr, în sensul că acele șase zile ale creației pot reprezenta niște ere geologice. Moise, autorul cărții „*Facerea*” a descris apariția lumii văzute pe măsura înțelegerii de atunci a poporului iudeu, un popor extrem de legat de aspectele materiale, care cu greu își putea închipui ceva spiritual, popor care nu avea bogate cunoștințe de geologie, geografie, astronomie etc., cum avem noi astăzi. Și din acest motiv, predarea religiei trebuie să aibă un caracter interdisciplinar, să se realizeze legătura cu diverse domenii de activitate, ținându-se cont de problemele și cerințele actuale ale societății. Altfel, vom pune elevii într-o situație dificilă, fie că îi vom dezorienta total și vor privi Sfânta Scriptură ca pe o carte de „basmă”, fie, ceea ce ar fi și mai grav, la ora de religie vor spune că lumea este creația lui Dumnezeu deoarece „ *așa ne-a spus domnul profesor*”, iar la celelalte ore (geografie, biologie, istorie) vor arăta că ea a apărut și a evoluat în decursul unor ere geologice, în conformitate cu teoria evoluționistă. În acest caz, elevii vor evita posibile „conflicte” ideologice, însă în mintea lor va persista întrebarea și nedumerirea. Pentru preîntâmpinarea unor asemenea situații nedorite, consider că, o abordare prealabilă a colegilor profesori de geografie, biologie etc. din partea profesorului de religie ar evita o tratare în mod contradictoriu a acestui subiect.

Acumularea cunoștințelor nu reprezintă un scop în sine, ci se face întotdeauna în vederea transpunerii în practică a efectelor pe care acestea le produc în planul dezvoltării intelectuale al elevilor,

finalitatea orei de religie având în vedere convertirea personală, trăirea credinței și conștientizarea apartenenței elevilor la o comunitate de cult și de credință organizată.

Subiectele propuse de programa analitică la clasele de liceu constituie, de cele mai multe ori, un prilej de a sublinia importanța conturării unei atitudini pozitive față de tot ceea ce reprezintă viața în ansamblul ei. *Virtuți ca bunătatea, iubirea aproapelui și generozitatea, odată dezvoltate la nivelul acesta de vârstă, vor deveni principii de viață solide*, iar în absența lor viața nu va putea fi considerată împlinită. Suprapunerea, în mod voit, a tematicii abordate de literatura studiată la clasă și la alte discipline de studiu, în special la disciplina Limba și literatura română, dezvăluie o multitudine de corelații ce pot conduce, cu ușurință, la identificarea unor teme comune: iubirea, natura, respectul pentru aproapele și pentru întreaga creație, devenirea sufletească, familia și importanța ei, influența mediului de viață asupra persoanei etc. Indiferent de temele abordate și de modalitățile prezentării acestora, elevii pot fi îndemnați, pe parcursul activităților didactice, să participe la viața liturgică a parohiei și conștientizați de faptul că toți suntem mădulare ale trupului lui Hristos, cu roluri precise în această lume. Conștientizarea fraternității liturgice a avut un rol fundamental în spațiul ortodox și stă la baza tuturor formelor de comunitate și comuniune creștină.

Avantaje ale abordării interdisciplinare

Problemele dinamizante ale societății actuale, faptul că școala românească trebuie să conștientizeze că pregătește absolvenți pentru ziua de mâine și nu pentru contextul actual determină o abordare interdisciplinară, din partea tuturor cadrelor didactice. Stilurile de învățare ale elevilor, personalitatea fiecărui subiect de educat, trăsăturile psihopedagogice ale fiecărei generații, schimbările majore și rapide ce intervin în rândurile colectivelor de elevi impun o reorientare a conținuturilor învățării și a modului de prezentare a acestora. Analizând contextual programele analitice în vigoare, pentru ciclurile gimnazial și liceal, putem observa că învățarea interdisciplinară are numeroase avantaje. Dintre acestea merită menționate următoarele: procesul de instruire este centrat pe învățare, pe elev, se dezvoltă ceea ce numim „pedagogiile active”, învățarea tematică sau conceptuală, învățarea prin cooperare, învățarea de proiecte sau probleme care sunt adesea limitate de jaloane ale disciplinelor de studiu, creându-se astfel unele structuri mentale și de comportament flexibile și integrate cu potențial de transfer al cunoștințelor și adaptare la noile situații ale vieții. Totodată, prin abordările interdisciplinare sunt încurajate colaborarea directă și schimbul între specialiști care provin din domnii diferite oferind un caracter deschis cercetării și o abordare holistă a curriculumului școlar.

Prin interacțiunea permanentă între diverse discipline de studiu se realizează o învățare durabilă și cu sens adevărat prin relevanța competențelor formate în raport cu nevoile personale, sociale și profesionale. Nu putem neglija faptul că, prin intermediul orelor de religie, se promovează dialogul intercultural și interreligios, motiv pentru care o abordare interdisciplinară a temelor de educație religioasă este mai mult decât necesară. Conceperea în spiritul interconfesional și interreligios a conținuturilor învățării, oferă profesorului de religie posibilitatea unor noi modalități de abordare a tematicii de specialitate, în concordanță cu principiile deontologice și psihopedagogice actuale. Astfel, în abordarea conținuturilor, accentul trebuie pus pe valorificarea experiențelor de viață ale elevilor, accentuarea caracterului aplicativ al noțiunilor, abordări diferențiate ale conținuturilor învățării, în acord cu experiențele elevilor și cu contextul social în care trăiesc aceștia, realizarea unor conexiuni între religie și alte discipline de studiu.

Sfânta Scriptură constituie izvorul principal al catehizării, dar și al posibilității de abordare a diverselor teme prin prisma acesteia, pentru că însăși învățătura de credință creștină se fundamentează pe ea. Între doctrină și Sfânta Scriptură există o strânsă legătură, încât se identifică reciproc. Autoritatea Sfintei Scripturi este mai presus de catehet și explicarea ei de asemenea. Referitor la aceasta, pr. prof. dr. Teodor M. Popescu afirma: „*Nu există desigur o carte, care să fi fost supusă atâtor cercetări istorice, literare, critice, ca Sfânta Scriptură... Nu este carte care să necesite celui ce o studiază pregătirea științifică largă și solidă pe care o cere Sfânta Scriptură. Nu este operă scrisă, pentru a cărei înțelegere și explicare să fie necesare cunoștințe filologice, literare, istorice, geografice, arheologice, ca Sfânta*

*Scriptură...*¹ La orele de religie putem vorbi și de o abordare interdisciplinară în cazul în care un anumit subiect este tratat prin prisma mai multor discipline teologice: morală, istoria bisericii, liturgică, dogmatică, studiu biblic etc. Comunicarea verbală suscită mult atenția elevilor. Rapiditatea cu care pot fi expuse conținuturile de învățare, fie chiar și din domenii diferite, le oferă acestora posibilitatea să acceseze o mulțime de informații. Mai mult, ei pot avea acces direct la noțiunile care le stârnesc interesul, printr-o simplă întrebare adresată profesorului, care le poate oferi răspunsuri la nedumeririle particulare. Obținerea unui feedback instantaneu este esențială în demersul didactic. Acesta îi oferă profesorului posibilitatea de a sesiza, întâi de toate, cât de bine au înțeles elevii mesajul transmis. De asemenea, profesorul poate să constate printr-o simplă întrebare interesul/dezinteresul elevilor față de o temă sau de o secțiune din lecție. Ca atare, în urma feedback-ului, profesorul poate să corecteze sau să completeze mesajul cu multă ușurință, evitând astfel sincope sau erori în actul educativ.

Comunicarea verbală permite profesorului să-și accentueze mesajul prin elementele specifice limbajului nonverbal și paraverbal. Acest fapt determină o mai bună asimilare a conținuturilor afectiv-atitudinale deoarece, în urma unor studii recente, reiese că informațiile se transmit în cea mai mare proporție prin limbajul nonverbal – 55%, prin paraverbal – 38% iar, restul de 7% revenind limbajului verbal.² Interdisciplinaritatea rezultă din procesul de combinare și integrare a diferitelor discipline, împreună cu metodologiile și ipotezele lor de lucru. Aceasta implică trecerea frontierelor tradiționale dintre științe și combinarea tehnicilor lor în efortul de a atinge un obiectiv comun. Metodologiile și ipotezele care aparțin unor discipline diferite sunt conectate și modificate pentru a se adapta la nevoile de cercetare, construind noi instrumente care să permită investigarea unor subiecte dificile, care depășesc posibilitățile unei singure discipline.

Concluzii

Dacă, la nivelul proiectării curriculare vorbim de competențe transversale sau competențe cheie, prin interdisciplinaritate se dezvoltă aceste competențe integrate / transversale / cheie / crosscurriculare, deoarece la nivel interdisciplinar apar transferuri orizontale ale cunostințelor dintr-o disciplină de studiu în alta la nivel metodologic și conceptual. Prin interdisciplinaritate se realizează acțiunea deschisă dintre competențe sau conținuturi interdependente din două sau mai multe discipline/module, care implică întrepătrunderea acestor discipline/module de studiu, oferindu-se o imagine de ansamblu despre subiectul abordat. Principiul organizator nu mai este, de regulă, conținutul, mult prea ancorat în granițele disciplinare, ci se trece la centrarea pe așa-numitele competențe transversale ce vizează formarea personalității elevului pe diverse planuri: intelectual, emoțional, social, etic, moral, estetic și spiritual.

Dacă o abordare monodisciplinară vizează discipline de studiu separate, independente, accentuând importanța fiecăreia, ca un întreg, nu există elemente de integrare corectă a noțiunilor decât la nivel interdisciplinar printr-o reală cooperare între disciplinele de învățământ.

Bibliografie:

- Albulescu, I., Albulescu, M., *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*, Editura Polirom, Iași, 2000.
Bolocan, lect. dr. Carmen-Maria, *Educația religioasă, dimensiune a educației integrale*, în „Analele Științifice ale Universității ”Al. I. Cuza” din Iași (serie nouă), Teologie Ortodoxă, tomul X, 2005, pp. 403-422.
Bulacu, pr. Mihail, *Conștiința creștină. Studiu catehetic după catehezele Sf. Ciril arhiepiscopul Ierusalimului*, București, 1941.
Constantin Cucoș, *Pedagogie*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2002.
Delumeau, Jean, *Civilizația Renașterii*, Editura Meridiane, București, 1995.
*** *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici*, ICOS, 2012, suport de curs, 2013, POSDRU/87/1.3/S/63113.

¹ Teodor M. Ionescu, *Prelegerea de deschidere a cursurilor Facultății de Teologie București*, în Studii Teologice, anul VI, 1937, vol. I, p. 18, citat de Pr. M. Bulacu, în *Conștiința creștină. Studiu catehetic după catehezele Sf. Ciril arhiepiscopul Ierusalimului*, București, 1941, p. 270.

² Irinela Nicolae, *Comunicare în educație*, București, 2011, pp. 63-66.

Floroaia, Mihai, Floroia, Anca-Mihaela, *Intercultural education – a Romanian school necessity?* în Teodora Popescu (editor), *Journal of Linguistic and Intercultural Education (JoLIE)*, Vol. 9/2016, No. 3, Editura Aeternitas, Alba-Iulia, 2016, pp. 45-58.

Floroaia, Mihai, *Eficientizarea orelor de religie în învățământul liceal prin utilizarea instrumentelor TIC*, în Rarița Mihail, Ivan Ivlampie (editori), *Istorie, Spiritualitate, cultură. Dialog și interactivitate*, lucrările Conferinței Naționale, 22-23 aprilie 2016, Galați, Editura Galati University Press, Galați, 2016, pp. 228-238.

Floroaia, Mihai, *Modalități de abordare a temelor de istorie bisericească în cadrul orelor de educație religioasă*, în Vasile Stanciu, Cristian Sonea (editori), *Educație și mărturisire. Formarea creștină a tinerilor în spiritul viu al tradiției*, lucrările Simpozionului Internațional de Teologie, Istorie, Muzicologie și Artă, Cluj-Napoca, 13-16 noiembrie 2016, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2017, pp. 535-548.

Floroaia, Mihai, *Rolul metodei didactice în învățământul religios*, Editura Alfa, Piatra-Neamț, 2004.

Nedelcu, Veronica, *Spațialitate și temporalitate în textul literar*, Editura Universitară, București, 2014.

Nicolae, Irinela, *Comunicare în educație*, București, 2011.

Opriș Dorin, Opriș Monica, Șebu Sebastian *Metodica predării religiei*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia, 2017.

Pop, pr. dr., Vasile, *Curriculum și reformă în predarea religiei*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2014.

Popa, M., Burcă, S., *Biologie cu elemente creaționiste*, manual pentru clasa a IX-a, licee teologice, Editura Universității Emanuel din Oradea, 2002.

****Programa școlară pentru disciplina Religie, clasele V-VIII, cultul ortodox*, aprobată prin O.MEN nr. 3.393/28.02.2017, București, 2017.

****Programa școlară pentru disciplina Religie, clasele IX-XII, cultul ortodox*, aprobată prin O.MEN nr. 5.230/01.09.2008, București, 2008.

<https://www.scoop.it/t/esafetyresourcesforschools/p/2151241367/2012/07/11/interdisciplinaritatea-si-contextualizarea-ei-la-ora-de-religie>

[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/Suport_curs_ICOS_2013%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/Suport_curs_ICOS_2013%20(2).pdf)

http://www.ccdcluj.ro/Fisiere/2015/preuniversitaria/Preuniversitaria_Creativitate/torge_nadia_rotar_adriana_OK.pdf

<http://ctptc-airinei.ro/interdisciplinaritate.pdf>

<http://www.jw.org/ro/publicatii/reviste/g201012/asiria-in-istoria-biblica/>

<http://www.creationism.org/>

www.geosociety.org/criticalissues/

http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/08/134267_P6_Suport_curs.pdf

CONSIDERAȚII PRIVIND PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII DURABILE A RESURSELOR UMANE. REZULTATE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

CONSIDERATIONS ON THE PERSPECTIVE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCE. OUTCOMES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Laura-Mirela PINTILIE¹

Abstract

From the perspective of sustainable development, the human resource prepared in mass education is essential for the sustainability of the approach. An objective analysis of the school organization and a feasible design are premises of a quality education oriented towards a real (sustainable) development of the community it represents.

Through a quantitative descriptive statistics analysis on a sample of 828 teachers in secondary education and / or professional in Suceava, Romania, have highlighted the most important dimensions of a management strategy to ensure the quality of education. The qualitative analysis of the school documents specific to high school and / or vocational schools has enabled the identification of the common aspects that characterize the organizational characteristics of the schools in the sample. The school results obtained by the school students in the sample in the baccalaureate exam reflect deficiencies in the ability to objectively assess their own activity, largely from the analyzed school units.

The perspective of sustainable development is based on a more realistic assessment of the current situation, allowing for concrete and feasible improvement plans.

Key words: *development, education, school organization, school results.*

JEL: I0, I2, Z0

Introducere

Sfârșitul secolului al-XX-lea a fost marcat de apariția conceptului de dezvoltare durabilă. În prezent, tot mai multe comunități umane își concentrează resursele materiale și umane, dar și energiile creatoare, pentru a stimula dezvoltarea durabilă care să le permită colaborarea, cooperarea și integrarea în spațiul european. Învățământul se află în avangarda acestui demers, prin educație inițială și formare continuă asigurându-se resursa umană specializată pentru implementarea dezvoltării durabile. În acest sens, învățământul are nevoie de susținere, atât în planul politicilor în domeniu cât și la nivel financiar și social. În România postdecembristă (1989), se afirmă că învățământul este „prioritate națională” (1) (art.2., alineat 7, Legea Educației Naționale, nr.1/2011 actualizată 2017). Cu toate acestea, sunt multe aspecte care contrazic această afirmație. Subfinanțarea cronică și multiplele schimbări legislative au afectat deopotrivă elevii, dar și cadrele didactice care activează în sistemul de învățământ. Periodic, se înregistrează mișcări de protest ale sindicatelor din domeniul învățământului care reclamă aceste deficiențe. Aproape de fiecare dată, aceste proteste sunt rezolvate prin nesemnificative majorări salariale, care nu rezolvă însă disfuncționalitățile profunde și cronice ale sistemului. O situație a protestelor inițiate de organizațiile sindicale ale cadrelor didactice din învățământul preuniversitar în perioada 1990-2017 este prezentată în tabelul următor.

¹ PhD candidate, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași,
laurapintilie2003@yahoo.com

Tabelul 1. Situația protestelor declanșate de sindicatele din învățământ, în perioada 1990-2017.

Perioada	Acțiunea / Revendicări ale cadrelor didactice
Noiembrie-decembrie 1990	Prima grevă: salariu mai avantajos, condiții mai bune de muncă
1992	Greve de avertisment, rezolvate pe cale pașnică, se obține un nou contract colectiv de muncă
1993	Multe tensiuni între sindicate și guvern, se solicită acordarea a 6% din plin pentru educație; s-a obținut 3,2% majorare salarială și alte avantaje, dar nu au fost puse în practică
1994	Două greve de avertisment, au participat 80% din membrii de sindicat; se obține promisiunea unei creșteri salariale de 35%, dar sindicatele nu acceptă și la data de 9 mai 1994 se blochează anul școlar. Principalele revendicări sindicale: mărirea bugetului învățământului, creșterea salariilor cu 30%, acordarea unei prime de vacanță de 50.000 lei net, prelungirea contractului colectiv de muncă 1993, demisia ministrului Liviu Maior. Spre finalul lunii iunie, se votează noua lege a învățământului, greva se încheie, se obțin doar o serie de avantaje.
1995-1999	Au loc numeroase greve, mișcări de protest, negocieri între sindicat și guvern. Au rămas în vigoare aceleași revendicări ca cele anterioare: alocarea a 6% din PIB, condiții de muncă mai bune, discutarea legii învățământului, acordarea de sporuri, etc.
1998	Apare Consiliul Național pentru reforma învățământului; urmare a unei mari acțiuni de protest, sindicatele obțin o mărire cu 1,4 miliarde de lei a bugetului învățământului.
1999	Se repetă scenariul nerespectării promisiunilor de către guvernanti, prin urmare se reaprind conflictele de muncă. Urmare a mișcărilor sindicale se obține plata integrală a drepturilor salariale pentru concediul de odihnă și intră în vigoare noul contract de muncă.
2000	În ianuarie, 2000, greva generală, cuprinde aproape toate cadrele didactice și durează 5 săptămâni; s-a obținut mărirea salarială cu 80%, în două tranșe; greva s-a încheiat doar după acordarea mării salariale, prin ordonanță de urgență, publicată în Monitorul Oficial.
2001	Reîncep proteste, prin mitinguri organizate la Guvern
2002	90% din cadrele didactice intră în grevă, se solicită din nou măriri salariale, dar bugetul alocat educației este mai mic decât 4% din PIB.
2003	Mai puține mișcări sindicale, se solicită 6% din PIB pentru educație și o nouă lege a salarizării.
2004	Numeroase acțiuni de protest, se obține mărire salarială cu 27%, cea mai mare obținută fără declanșarea unei greve, dar guvernul nu respectă înțelegerea cu sindicatele și nu acordă mărirea promisă.
2005	Se solicită majorări salariale cu 6%, ceea ce nu se obține; acordarea a 6% din PIB în 2006, respectiv 7% în 2007 – ambele solicitări nu sunt îndeplinite.
2006	August 2006, profesorii amenință cu boicotarea începerii anului școlar pentru nerespectarea promisiunilor din anul anterior, dar nu se realizează acest lucru
2007	Încep negocierile privind salarizarea pe 2008; proteste organizate la debutul anului școlar 2007-2008 pentru anunțul autorităților privind nerespectarea Legii 193/2006, care prevedea creșteri salariale cu 50% din 2008.
2008	În noiembrie 2008, se declanșează grevă de avertisment, ministru propune o majorare salarială cu 60%, dar în tranșe, pe o perioadă de 4 ani.
2009	Martie, aprilie, mai se anunță mișcări de protest, în septembrie 2009 se declanșează protestele la cer se renunță, în octombrie 2009, când se anunță negocieri reale pe grila de salarizare.
2010	Martie, aprilie, mai, iunie, octombrie se declanșează și se mențin conflictele
2011	Martie, se reiau protestele având la bază modificările la Codul Muncii
2013	Octombrie, se declanșează greva cu solicitarea de a indexa salariile, care au ajuns să fie cu 30% mai mici decât în 2009, începând cu 2014
2016	Iunie, se solicită acordarea a 6% din PIB pentru educație
2017	Septembrie, se încearcă, din nou, declanșarea conflictelor de muncă; ministrul educației anunță că nu sunt motive pentru grevă în învățământ

Sursa: Dorina Bucur, (2014), *Sindicatele din învățământ – grupuri de presiune în România? 1990-2004*, jurnal Sfera politicii, nr. 179/2014, pp.87-93, <http://www.sferapoliticii.ro/sfera/179/cuprins.php>, accesat 14.09.2017.

Perioada 1990-2017 a fost caracterizată de numeroase conflicte între cadrele didactice din învățământul preuniversitar și guvernanți, indiferent de culoarea politică. Principala revendicare a cadrelor didactice este legată de veniturile salariale care nu sunt suficiente pentru a permite un trai decent și concentrarea eforturilor pe creșterea calității performanțelor didactice. Mulți profesori sunt nevoiți să recurgă la alte variante pentru suplimentarea veniturilor, ori asta se realizează în detrimentul pregătirii profesionale, fie că este vorba de activitatea curentă sau cea de formare profesională continuă. Meditațiile, în special la disciplinele la care se susțin examenele naționale, dar și unele discipline care sunt luate în considerare la admiterea în diferite facultăți, reprezintă una din principalele surse de venit pentru profesorii din învățământul preuniversitar. Codul de Etică interzice profesorilor să desfășoare astfel de activități, dar asta atunci când este vorba de elevii de la clasă și doar dacă aceste activități s-ar realiza prin constrângere. În special, cei din zonele rurale, multe cadre didactice își suplimentează veniturile cu munca în agricultură, în gospodăriile proprii. Alți profesori aleg să presteze un al doilea serviciu, în afara orelor de curs, pentru a-și completa veniturile. Toate acestea însă, se reflectă în calitatea pregătirii orelor de curs și a pregătirii profesionale continue a cadrelor didactice.

Un alt aspect important în legătură cu dezvoltarea durabilă a resurselor umane prin intermediul sistemului educațional este acela al modificărilor legislative pe care sistemul le-a suportat în perioada de după schimbarea regimului politic din România, adică după 1990. În acest interval de timp, reforma sistemului de educație a început, dar nu s-a finalizat. Se poate spune că asistăm la o reformă continuă. La ministerul educației s-au perindat nu mai puțin de 24 de miniștri, fiecare schimbare de ministru fiind reflectată în modificări aduse legislației din domeniu. Astfel, generații de elevi, dar și părinții și profesorii lor sunt bulversați de experimente care înseamnă modificări aduse structurii învățământului pe ani de studiu, programelor școlare, metodologiilor de examen, etc. Reformele impuse, de cele mai multe ori fiind *importate* din alte sisteme de învățământ, nu au avut o fundamentare temeinică. Profesorilor li s-a cerut, peste noapte, să se adapteze unor transformări care vizau atât planificarea strategică la nivelul întregii organizații școlare cât și schimbarea mentalității și atitudinii în ceea ce privește actul educațional. Apariția unor noi structuri și comisii care să urmărească și să evalueze calitatea procesului de educație a condus la introducerea forțată a unor concepte pe care majoritatea profesorilor nu le agreează, dar nici nu le respinge /contestă direct. Unul dintre cele mai importante documente de planificare a activității unei organizații școlare este PDI (planul de dezvoltare instituțională) sau PAS (planul de acțiune al școlii) constituie un exemplu în acest sens.

O succintă analiză a situației actuale din sistemul educațional din România relevă două aspecte importante. Pe de o parte, în sistem funcționează cadre didactice care sunt debusolate de multiplele schimbări, dar și puțin motivate de recompensele financiare oferite pentru serviciul prestat, pe de altă parte aceleași cadre didactice se raportează la cerințele specifice locului de muncă în mod formal, fără a dovedi interes pentru o evaluare cât mai corectă a situației actuale din învățământul românesc. Sunt necesare documentele de planificare strategică într-o unitate școlară? Sunt acestea realizate pe baze obiective? Ciclul calității a fost înțeles și asimilat de marea masă a actorilor din sistemul de educație? Cum se corelează toate acestea cu rezultatele elevilor la finalul ciclului liceal? Sunt doar câteva dintre întrebările la care acest studiu încearcă să răspundă.

Scopul principal al acestui articol este acela de a creiona cadrul de dezvoltare sustenabilă a resursei umane din sistemul educațional din învățământul liceal teoretic/vocațional, respectiv tehnic/profesional din unitățile școlare din județul Suceava.

În acest sens, cercetarea a fost organizată în următoarele direcții:

- a) analiza calitativă a principalelor documente de planificare strategică din unitățile școlare;
- b) analiza descriptivă a opiniilor cadrelor didactice cu privire la principalele dimensiuni ale unei strategii manageriale care să asigure calitatea în organizația școlară;
- c) analiza cantitativă a rezultatelor școlare obținute de candidații la examenul de bacalaureat, sesiunea iunie-iulie 2017, din județul Suceava.

Planificarea strategică într-o instituție de învățământ

În anul 2006, pe baza Legii nr.87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de Urgență a Guvernului nr.75/2005 privind asigurarea calității în educație, în sistemul de învățământ din România s-a introdus conceptul de *calitate în educație*. Totodată, au fost adoptate o serie de alte documente programatice printre care, Declarația de principii (noiembrie 2005), Reperele conceptuale și metodologice privind sistemul național de management și asigurare a calității educației (începutul anului 2006), Standardele de autorizare și Standardele de acreditare și Metodologia de evaluare asociată (aprilie, 2006-ianuarie, 2007) (2).

Având la bază principiile formulate de Edwards Deming în Ciclul Calității, se implementează astfel în școli o nouă paradigmă bazată pe PDCA, adică planificare, acțiune, verificare și adoptarea de modificări care să ducă la îmbunătățirea unei stări existente. Dezvoltarea școlii începe să fie asociată cu acest ciclu al calității care are la bază o atentă analiză a stării inițiale. Documentul programatic prin care orice instituție școlară își planifică țintele strategice pe baza cărora se va dezvolta ulterior primește denumiri diferite, în funcție de tipul de școală în care este elaborat, dar asociate aceluiași concept. În timp ce unitățile de învățământ primar, gimnazial și liceal teoretic și vocațional elaborează PDI (plan de dezvoltare instituțională), liceele tehnologice și școlile profesionale funcționează având la bază PAS-ul (planul de acțiune al școlii) ca instrument de planificare strategică.

Structura acestor documente este aproximativ aceeași, ambele se fundamentează pe PLAI (planul local de acțiune pentru învățământ), respectiv PRAI (planul regional de acțiune pentru învățământ). În tabelul 2. sunt prezentate caracteristicile fiecărui document pe baza cuprinsului acestora.

Tabelul 2. Structura planurilor de dezvoltare ale școlilor, funcție de tipul școlii

Cuprins PDI	Cuprins PAS
Introducere / argument	Contextul
Viziunea / misiunea școlii	Scopul / misiunea
Scurt istoric	Profilul prezent al școlii (scurtă prezentare)
Diagnoza mediului intern și extern al unității școlare	Analiza rezultatelor din anul anterior
Priorități naționale / priorități regionale și locale	Contextul național / priorități și obiective la nivel regional și local
Ținte strategice / opțiuni strategice	Analiza nevoilor
Rezultate așteptate	Analiza mediului intern / extern / analiza SWOT / rezumatul principalelor aspecte care necesită dezvoltare
Programe de dezvoltare	Planul operațional pentru anul școlar în curs
Mecanisme și instrumente de monitorizare și evaluare	Obiective specifice și țintele școlii Acțiuni pentru școală (responsabilități, termene, resurse) Planul de parteneriat al școlii cu întreprinderi și factori interesați Planul de dezvoltare profesională a personalului Finanțarea planului
	Consultare, monitorizare și evaluare

Sursa: autorul

Atât Planul de Dezvoltare Instituțională cât și Planul de Acțiune al Școlii sunt concepute ca instrumente ale schimbării în organizațiile școlare și se bazează pe o atentă analiză a nevoilor școlii dar și comunității locale, regionale și naționale (2),(3).

Metodologia cercetării

1. Datele cercetării

Datele necesare realizării acestui studiu au fost extrase prin organizarea cercetării pe următoarele pe trei paliere:

- identificarea și studierea principalelor documente de planificare strategică (PAS/PDI) ale unităților școlare de învățământ liceal și/sau profesional;
- aplicarea unui chestionar cadrelor didactice, cu privire la percepțiile asupra calității educației din aceste unități școlare;
- analizarea rezultatelor obținute la examenul de bacalaureat de către candidații înscriși la acest examen în sesiunea iunie-iulie 2017.

Studiul a fost realizat la nivelul județului Suceava, cu referire la cele 46 unități școlare care desfășoară activități de pregătire la nivel liceal, teoretic/vocațional, respectiv tehnic/profesional (4). O repartizare a acestor unități școlare, după forma de învățământ și profilul școlii, este redată în tabelul 3.

Tabelul 3. Statistica repartizării pe forme de învățământ și profile a unităților școlare de tip liceu/școală profesională din județul Suceava

	Învățământ liceal teoretic/vocațional de stat	Învățământ liceal teoretic/vocațional particular	Învățământ liceal tehnologic/ profesional de stat	Învățământ liceal tehnologic /profesional particular
Număr unități școlare	12	1	30	3
Pondere	26.09%	2.17%	65.22%	6.52%

Sursa: autorul

În prima parte a cercetării au fost identificate și analizate planurile de dezvoltare instituțională ale celor 46 de unități școlare vizate de acest studiu. În acest sens, a fost utilizat site-ul Inspectoratului Școlar Județean Suceava, dar și site-urile școlilor, în situația în care acestea au fost accesibile (5), (6). Perioada de vizualizare a documentelor a fost octombrie 2016 - august 2017. În cea de-a doua etapă a cercetării au fost implicate 22 de unități de învățământ (47.83%) din totalul celor 46 anterior menționate. Selecția școlilor din eșantion s-a făcut având în vedere mai multe criterii: o cât mai bună acoperire geografică, o bună reprezentativitate în raport cu profilul școlilor, dar și la nivelul normelor didactice din unitățile de învățământ liceal teoretic/vocațional și/sau tehnic/profesional din județul Suceava. În acest sens, s-au aplicat 1104 de chestionare (77.18% din totalul normelor didactice) din care au fost completate un număr de 828 de chestionare (75% din totalul chestionarelor aplicate), ponderile pe profile fiind prezentate în tabelul 4.

Tabelul 4. Distribuția pe profile a chestionarelor aplicate și a chestionarelor completate.

Profilul unității școlare	Învățământ liceal teoretic/vocațional de stat	Învățământ liceal teoretic/vocațional particular	Învățământ liceal tehnologic / profesional de stat	Învățământ liceal tehnologic / profesional particular	Total
Număr chestionare aplicate	258	30	816	0	1104
Pondere	23.37%	2.72%	73.91%	0%	100%
Număr chestionare completate	197	28	603	0	828
Pondere	23.79%	3.38%	72.83%	0%	100%

Sursa: autorul

În ultima etapă a cercetării au fost analizate rezultatele obținute de candidații care s-au înscris la sesiune iunie-iulie a examenului de bacalaureat 2017. S-a utilizat site-ul Ministerului Educației Naționale, Bacalaureat 2017 (7), de unde au fost extrase rezultatele corespunzătoare fiecărei unități școlare.

2. Metode ale cercetării

Metodologia cercetării a cuprins atât analiza calitativă a documentelor programatice ale unităților școlare din eșantionul selectat, cât și analiza cantitativă aplicată pentru a identifica caracteristici ale școlilor implicate (cu privire la proiectarea și planificarea activităților specifice, dar și privind rezultatelor la finalul ciclului liceal prin examenul de bacalaureat).

O parte importantă a cercetării a constat în derularea cercetării în teren pe parcursul căreia au fost chestionate 77.18% din totalul cadrelor didactice care funcționează în cele 22 școli din eșantion. Chestionarul a fost aplicat în format letric deoarece varianta de aplicare în format electronic, prin *google.docs*, nu a permis colectarea unui număr suficient de chestionare pentru a se putea asigura reprezentativitatea cercetării. Chestionarul este structurat în două părți. Prima parte furnizează date socio-demografice despre cadrele didactice din unitățile școlare. Aceste informații vizează statutul

cadrelor didactice (titular, suplinitor, plata cu ora); vechimea în învățământ (pe trepte de vechime calculate din 5 în 5 ani), nivelul de pregătire profesională prin grade didactice (debutant, definitive, grad II, grad I, doctorat), respectiv funcția deținută în unitatea școlară (profesor, director adjunct sau director). În cea de-a doua parte a chestionarului, prin intermediul a 22 de afirmații, s-a solicitat cadrelor didactice participante la studiu să-și exprime opiniile cu privire la diferite aspecte și caracteristici ale activităților desfășurate de cadrele didactice. În acest scop a fost utilizată a scală Likert, cu cinci trepte: “în cea mai mică măsură”, “în mică măsură”, “neutru”, “în mare măsură” și “în foarte mare măsură”, corespunzătoare valorilor numerice de la 1 la 5. Pentru prelucrarea datelor s-a utilizat programul SPSS (Statistical Package for Social Sciences), în acest studiu fiind prezentate prelucrările descriptive ale datelor colectate.

Rezultate ale cercetării

Dintre cele 46 de unități școlare de învățământ liceal teoretic/vocațional, respectiv tehnic/profesional care funcționează în județul Suceava (4) doar 37, adică 80.43%, au publicat pe site-urile școlilor documentul de proiectare și planificare strategică care vizează dezvoltarea instituțională și care poartă denumirea de PDI (plan de dezvoltare instituțională), în cazul liceelor teoretice/vocaționale, respectiv PAS (plan de acțiune al școlii) în cazul liceelor tehnologice și/sau școlilor profesionale. Pentru 8 dintre școli datele care să permit o succintă descriere au fost preluate din rapoartele RAEI (Raportul Anual de Evaluare Internă), 7 dintre ele realizate pentru anul școlar 2014-2015, iar unul este corespunzător anului școlar 2015-2016. O singură unitate de învățământ oferă pe site-ul școlii date incomplete, pentru această unitate școlară nu apare publicat nici planul de dezvoltare instituțională, dar nici raportul RAEI, ambele documente fiind însă sub obligativitatea de a fi făcute publice, conform prevederilor legale (8).

Analiza calitativă a PDI /PAS, cu privire la resursele materiale, resursele umane și formarea continuă a cadrelor didactice, respectiv relațiile comunitare specifice celor 46 de unităților școlare de învățământ liceal teoretic, vocațional, tehnic și profesional, din județul Suceava, relevă următoarele specificități:

A. Resursele materiale:

- Bază materială (dotări) bună și foarte bună – 56.52% dintre unitățile școlare,
- Bază materială care necesită îmbunătățiri – 15.22% dintre unitățile școlare,
- Bază materială insuficientă, 28.26% dintre unitățile școlare.

B. Resurse umane / formarea continuă:

- Cadre didactice titulare, 4.35%.
- Personal didactic calificat, 13.04%.
- Cadre didactice bine pregătite și interesate de formarea continuă, 76.09%.
- Insuficienta adaptare a cadrelor didactice la noile cerințe de formare a elevilor, rezistența la schimbare, conservatorism, rigiditate, 8.70%.
- Personal didactic interesat de dezvoltarea bazei materială a școlii, 4.35%.
- Relații interpersonale care favorizează climat deschis și stimulat, respect colegial, climat deschis, dinamism, 4.35%.
- Activitate metodică bună, 8.70%.

C. Relații comunitare:

- Bune și foarte bune relații de parteneriat cu reprezentanții comunității, parteneriate viabile și eficiente, 34.78%.
- Interes al școlii în instituirea și dezvoltarea unor relații de parteneriat instituțional.
- Parteneriate viabile cu școli din rețeaua școlilor de masă, 4.35%.
- Procent foarte mare de părinți care apreciază favorabil activitățile didactice, interes manifestat de părinți privind calitatea educației oferite de școală, 6.52%.
- Imagine pozitivă a școlii în comunitate, 2.17%.
- Asociație de părinți funcțională și în bună colaborare cu școala, sprijin acordat în dotarea școlii și realizarea de activități comune, 15.22%.
- Relații comunitare bazate pe respect, implicare, responsabilitate, asumare, 4.35%.
- Număr mic de părinți care mențin legătura cu școala, comunicare inefficientă, număr mic de activități care se realizează împreună cu părinții, dezinteres manifestat de o mare majoritate

a părinților, nu există parteneriat real, doar scurte conversații ocazionale, relația cu părinții insuficient dezvoltată, 43.48%.

- Insuficientă comunicare cu părinții migranți, număr mare de părinți migranți, 4.35%.
- Număr mare de parteneriate, pe tematici diverse, la nivelul comunității locale, naționale, europene, 17.39%.
- Convenții de parteneriat cu agenții economici, parteneriate eficiente cu agenții economici, 4.35%.

În ceea ce privește cercetarea în teren, realizată prin intermediul chestionarelor, răspunsurile acordate de cadrele didactice participante au avut, în procente covârșitoare, aprecieri corespunzătoare valorilor 4 (“în mare măsură”) și 5 (“în foarte mare măsură”) din scala Likert. Cei 22 de itemi formulați au fost grupați în următoarele categorii care creionează specificul unităților școlare din eșantionul considerat:

1. **Resursele materiale:** 74.28% dintre cadrele didactice participante la studiu consideră că unitatea școlară este dotată cu bază materială corespunzătoare unei bune instruirii teoretice și practice, iar 80.32% apreciază modul în care este asigurat accesul la baza materială din unitatea școlară.
2. **Resursele umane:** 80.67% dintre profesorii participanți apreciază transparența în comunicarea dar și în implementarea și evaluarea diferitelor activități din școală; 87.56% consideră că managerii școlii îi sprijină în procesul de formare continuă, iar 85.26% afirmă că există un real sprijin în rezolvarea problemelor personale în care sunt implicați; 83.46% sunt mulțumiți de programul pe care îl au la școală; 84.66% se consideră evaluați în mod obiectiv; în timp, în relația cu managerii școlii, 88.41% declară o bună comunicare și colaborarea interinstituțională, 85.26% apreciază buna delegare a responsabilităților, iar 86.71% se consideră apreciați și valorizați la nivelul organizației școlare. De asemenea, o largă majoritate dintre respondenți (87.80%) afirmă că managerii școlii susțin atitudinile proactive și promovează un leadership situațional/ participativ (87.32%).
3. **PDI/PAS:** 84.78% dintre participanți consideră că “în mare și în foarte mare măsură” acțiunile manageriale sunt orientate spre îndeplinirea cât mai fidelă a planurilor manageriale propuse, 84.18% cunosc misiunea școlii, iar 81.03% sunt consultați și implicați în elaborarea PDI/PAS.
4. **Asigurarea calității:** 86.47% dintre cadrele didactice respondente susțin că strategiile manageriale sunt orientate spre îmbunătățirea calității serviciilor educaționale, în timp ce 85.03% dintre ele sunt constant implicate în activități specifice evaluării și asigurării calității la nivelul unității școlare.
5. **Relații comunitare:** 87.80% dintre profesorii participanți la studiu consideră că școala promovează și susține o bună colaborare cu părinții elevilor, 87.32% afirmă că unitatea școlară este vizibilă la nivelul comunității locale și zonale. În același timp, unitatea școlară este bine ancorată în specificul local, asigurând pregătirea profesională teoretică și practică în funcție de specificul și nevoile zonei (84.54%). Totodată, 74.16% apreciază că “în mare și foarte mare măsură” unitatea școlară este autonomă și descentralizată la nivelul comunității locale și zonale.

Structura socio-demografică a corpului profesoral participant la studiu indică 84.7% profesori titulari și 98.2% cadre didactice calificate. Totodată, statistica evidențiază faptul că, în prezent, în școlile care formează eșantionul, funcționează cadre didactice cu bogată experiență profesională, 58.6% dintre respondenți având peste 15 ani vechime în învățământ. Pe de altă parte, 76.8% dintre participanții la studiu au o bună și foarte bună pregătire profesională, certificată prin obținerea gradelor didactice II, I, respectiv doctorat în domeniul pregătirii profesionale de bază, respectiv în domenii conexe (de exemplu, management educațional). 97.1% au funcție de profesor, restul fiind în prezent manageri ai școlilor.

Luând în considerare structura eșantionului cât și caracteristicile socio-demografice ale respondenților se reliefează specificul corpului profesoral, adică a resurselor umane care funcționează în sistemul de educație liceal și profesional din județul Suceava. Din perspectiva dezvoltării sustenabile, resursa umană este interesată de formarea continuă, certificată atât prin promovarea examenelor de grad specifice domeniului educație (76.8% au cel puțin grad didactic II), cât și prin dorința de a participa în

continuare la de activități de formare continuă (76.09% exprimă acest interes în notele de fundamentare a PDI/PAS).

În România, sistemul de educație este considerat un serviciu public, care asigură servicii educaționale către populație (1). La fel de importante ca resursele de care sistemul are nevoie ca să funcționeze sunt și rezultatele care se obțin ca urmare a prestării serviciului educațional către beneficiarii direcți (elevii) și indirecti (părinții, comunitatea). Din această perspectivă, în cadrul acestei cercetări a fost realizată o analiză cantitativă a rezultatelor care au fost obținute de participanții la examenul de bacalaureat de la finalul anului școlar 2016-2017, în sesiunea iunie-iulie 2017.

Dintre cele 46 de școli în care se desfășoară studii liceale în profil teoretic/vocațional sau tehnologic/profesional, doar în 42 de școli s-au făcut înscrieri pentru susținerea examenului de bacalaureat. Trei dintre școli funcționează doar ca școli profesionale, deci fără posibilitatea de a susține acest examen, iar pentru una dintre școli (Liceul Tehnologic "Țara de Sus", liceu particular din Vatra Dornei) nu s-au găsit înregistrări pe site-ul specific examenului de bacalaureat (7).

Analiza participării la acest examen și a rezultatelor obținute evidențiază următoarele aspecte:

- procentul de promovabilitate al examenului a fost de 70.43%, cu un număr de 3584 candidați promovați, dintr-un total de 5089 înscriși;
- 27 dintre unitățile școlare care au participat la examenul de bacalaureat, sesiunea iunie-iulie 2017, adică 64.29%, au înregistrat procente de promovabilitate mai mici decât procentul de promovabilitate la nivel județean;
- 16 unități școlare au avut procente de promovabilitate sub 50%, raportat la numărul de candidați înscriși în examen;
- într-o singură unitate școlară din județ (Liceul Tehnologic "Moldova" din Suceava, liceu particular) s-a înregistrat procentul de promovabilitate de 0%, cu un total de 6 candidați înscriși în examen;
- doar o singură unitate școlară din județ (Colegiul Național "Ștefan cel Mare" din Suceava, liceu teoretic de stat) a înregistrat procentul maxim de 100% promovați, având 166 de elevi înscriși în examen;
- performanțe ridicate, peste media de 70.43% a județului, au înregistrat 15 unități școlare; dintre acestea un număr de 6 licee, respectiv 14.29% din totalul școlilor participante la examen, au obținut procente de promovabilitate mai mari de 90%;
- cele 6 licee cu procente de promovabilitate de peste 90% sunt licee teoretice, repartizate în aproape toate zonele geografice ale județului, dar cu precădere în municipiul Suceava reședința de județ;

Analiza procentului de promovabilitate, unul dintre indicatorii care reflectă în prezent calitatea serviciilor educaționale, nu este însă una concludentă. Se remarcă unități școlare cu procente de promovabilitate foarte apropiate, sau chiar egale, dar cu număr foarte diferit de participanți în examen (tabel 5).

Tabelul 5: Rezultate obținute la examenul de bacalaureat, sesiune iunie-iulie 2017, exprimate în frecvențe, respectiv procente între 40% și 45%

Unitatea școlară/localitatea	Forma de învățământ	Număr candidați înscriși	Număr candidați promovați	Procent de promovabilitate
Liceul Tehnologic "Virgil Madgearu" Suceava	taxă	5	2	40%
Liceul Tehnologic Special Bivolărie	buget	10	4	40%
Liceul Tehnologic "Nicolai Nanu" Broșteni	buget	25	10	40%
Colegiul Tehnic "Petru Mușat" Suceava	buget	40	17	42.50%
Liceul Tehnologic "Vasile Cocea" Moldovița	buget	42	18	42.85%
Colegiul Silvic "Bucovina" Câmpulung Moldovenesc	buget	194	84	43.29%
Liceul Tehnologic "Vasile Gherasim" Marginea	buget	9	4	44.44%

Sursa: autorul

Totodată, în cazul liceelor cu procente cele mai mari de promovabilitate se constată și un număr foarte mare de candidați care au susținut examenul (tabel 6).

Tabelul 6: Rezultate obținute la examenul de bacalaureat, sesiune iunie-iulie 2017, exprimate în frecvențe, respectiv procente de peste 90%

Unitatea școlară/localitatea	Forma de învățământ	Număr candidați înscriși	Număr candidați promovați	Procent de promovabilitate
Colegiul Național Militar "Ștefan cel Mare" Câmpulung Moldovenesc	buget	101	100	99%
Colegiul Național "Nicu Gane" Fălticeni	buget	254	247	97.24%
Colegiul Național "Eudoxiu Hurmuzachi" Rădăuți	buget	234	226	96.58%
Colegiul Național "Mihai Eminescu" Suceava	buget	240	237	98.75%
Colegiul Național "Petru Rareș" Suceava	buget	288	285	98.95%
Colegiul Național "Ștefan cel Mare" Suceava	buget	166	166	100%

Sursa: autorul

Concluzii

Acest studiu prezintă aspecte generale ce descriu resursa umană care prestează servicii educaționale în sistemul de învățământ liceal teoretic/ vocațional și tehnologic/ profesional din județul Suceava, din punct de vedere al caracteristicilor socio-demografice specifice sistemului: statutul, gradul didactic, vechimea, funcția, dar și privind percepțiile cadrelor didactice referitoare la diferitele aspecte ale activităților desfășurate la nivel formal și/sau nonformal în unitatea școlară. Aceste date sunt corelate cu date similare, obținute din cel mai important document de proiectare și planificare strategică a activităților unei instituții școlare, respectiv din PDI/PAS, dar și cu unul dintre rezultatele obținute de sistemul educațional la final de ciclu liceal, respectiv procentul de promovabilitate al examenului de bacalaureat din sesiunea iunie-iulie 2017.

Se constată că o largă majoritate a școlilor asigură transparența datelor de interes public (80.43% au publicat PDI/PAS, 17.39% au publicat RAEI), dar acest lucru nu se realizează în mod unitar, existând diferențe atât cu privire la perioada la care se face raportarea cât și cu privire la tipul de document afișat public. Se constată formalism în realizarea documentelor programatice, multe dintre ele având nu doar structura foarte asemănătoare, dar chiar și formulări identice (ținte strategice, obiective specifice, planuri operaționale), doar cu indicatori numerici schimbați. De cele mai multe ori, analizele mediului intern și cele ale mediului extern specifice fiecărei instituții școlare prezintă aspecte comune, indiferent de tipul școlii, forma de învățământ sau profilul acesteia. În ceea ce privește aspectele pozitive, acestea sunt legate în special de activitatea corpului profesoral (76.09% cadre didactice bine pregătite și interesate de formarea profesională continuă, 56.52% dintre școli au bază materială și dotări bune și foarte bune, 34.78% dintre unitățile școlare au dezvoltat relații de parteneriat funcționale la nivelul comunității). În legătură cu aspectele mai puțin plăcute, analizele făcute de cadrele didactice, în planul de dezvoltare instituțională vizează în special legătura cu părinții care este de cele mai multe ori defectuoasă, formală și conjuncturală (43.48% dintre PDI/PAS menționează aceste aspecte). Răspunsurile oferite de cadrele didactice la chestionarul aplicat arată o disproporție majoră între valoarea numerică 1, corespunzătoare variantei de răspuns "în cea mai mică măsură" și valoarea numerică 5, corespunzătoare variantei de răspuns "în cea mai mare măsură" (scala Likert), majoritatea răspunsurilor plasându-se în zona superioară de apreciere. Se creionează astfel un cadru instituțional funcțional, care are resursele materiale, resursele umane, de proiectare, de verificare și de relaționare comunitară care să permită o bună desfășurare a activităților didactice. Percepția profesorilor în raport cu multiplele dimensiuni ale activității didactice este una foarte bună. Însă, la polul opus se plasează rezultatele școlare ale absolvenților sistemului de învățământ, la final de ciclu liceal. Dacă în ceea ce privește performanțele de nivel înalt se pot face aprecieri pozitive (tabelul 6), la nivelul învățământului de masă se constată că ratele de promovare ale examenului de bacalaureat nu prezintă indicatori foarte favorabili unui învățământ de calitate (tabelul 5).

Aceste discrepanțe nu pot fi explicate decât prin prisma unei false proiecții asupra realităților din sistemul de învățământ, a unor utilizări pur formale a ciclului calității PDCA, respectiv a utilizării defectuoase a instrumentelor de proiectare, planificare și implementare a planurilor de dezvoltare instituțională și a planurilor operaționale. De altfel, aceste concluzii sunt susținute de aprecieri similare care se găsesc în unul din buletinele informative din aprilie-mai 2011, cu referire la analiza rapoartelor anuale de evaluare internă (RAEI) transmise la ARACIP (Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Preuniversitar)(9). Din perspectiva dezvoltării durabile, resursa umană care activează în sistemul educațional este extrem de importantă, prin intermediul ei se formează și se educă generațiile viitoare. Motivarea cadrelor didactice, atât în plan extrinsec cât și în plan intrinsec, este unul dintre factorii care, alături de stabilitatea în planul schimbărilor legislative, constituie baza unui sistem educațional de calitate ce poate asigura dezvoltarea durabilă atât în zona resurselor umane cât și în plan economic și social.

Bibliografie

1. LEN, Legea Educației Naționale, nr.1/2011 actualizată 2017. [online]: <<http://legeaz.net/legea-educatiei-nationale-1-2011/art-23>> [accesat 1 septembrie 2017].
2. Ghid de elaborare a PASULUI, versiunea 9, iulie 2007. [online]: <http://www.tvet.ro/Anexe/4.Anexe/01_GHID%20DE%20ELABORARE%20PAS.pdf> [accesat în 12 septembrie 2017].
3. Raport al ISE privind PDI. [online]: <http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2011/08/RAPORT-PDI-2011_1.pdf> [accesat în 12 septembrie 2017].
4. Planul Local de acțiune pentru Învățământul Profesional și Tehnic (PLAI) , Județul Suceava, 2016-2020, Comitetul local de Dezvoltare a Parteneriatului Social (C.L.D.P.S.) Suceava. [online]: <http://www.isj.sv.edu.ro/images/Docs/PLAI/2017/PLAI_SV_nov_2016.pdf> [accesat în 12 septembrie 2017].
Rețeaua Școlară Publică. [online]: <<http://www.isj.sv.edu.ro/index.php/retea-scolara/publica>> [accesat în 21 august 2017].
6. Rețeaua Școlară Particulară. [online]: <<http://www.isj.sv.edu.ro/index.php/retea-scolara/particulara>> [accesat în 21 august 2017].
7. Bacalaureat 2017. Ministerul Educației Naționale. [online]: <<http://bacalaureat.edu.ro/IndexHarta.aspx>> [accesat în 15 septembrie 2017].
8. Manualul de evaluare internă a calității M-EIC, ediția 1, 2013, Constantin Șerban Iosifescu, *Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar*, București 2013.
9. Iosifescu, C.Ș., 2011. *Calitate și autoevaluare. Împreună pentru educație*, anul I, Supliment nr.1, aprilie-mai 2011, [online] Available at: < <http://www.formare-fsli.ro/proiect/Newsletter%20nr4.pdf> > [accesat în 15 septembrie 2017].
10. Bucur, Dorina, 2014. *Educational Trade Unions - Pressure Groups in Romania? 1990-2004*, Journal of Politics, no. 179/2014, pp.87-93. [online]: < <http://www.sferapoliticii.ro/sfera/179/cuprins.php> > [accesat în 14 septembrie 2017].

Educația și arta reprezintă două dimensiuni sociale marcate de interrelaționare și inevitabil, de comunicarea interpersonală. Autorii lucrărilor inserate în acest volum (pedagogi, psihologi și artiști) oferă o largă paletă de abordări, fie din domeniul educativ, fie din cel al artei, privind specificitatea comunicării interpersonale.

Educația se definește prin însăși relația sa fundamentală, instructivă și educativă dintre profesor și elev, având la bază comunicarea de tip *didactic*. Personalitatea profesorului, educația sa dar și temperamentul, vârsta sau preocupările sale personale, fac ca acest *dialog educativ* să capete dimensiuni noi, nebanuite. Tonul vocii, împreună cu mimica feței, gesturile sau postura corporală sunt identificate ca elemente subtile ce însoțesc și definesc comunicarea dintre profesor și elev.

Pe de altă parte, *arta*, cu bogăția sa de sensuri și simboluri a fost dintotdeauna recunoscută ca un mijloc de transmitere, nu doar a unor idei sau idealuri, dar și ca o modalitate de a împărtăși emoții, sentimente și experiențe personale, în diferite game emoționale.

Empatia constituie elementul-cheie în comunicarea mesajului artistic, acea capacitate de a înțelege trăirile altora, de a ni le asuma, fără ca totuși, să le fi trăit, în viața reală.

Astfel, putem spune că atât educația, cât și arta exercită un rol esențial în comunicarea interpersonală, incluzând în corolarul acestora, transformarea și evoluția societății moderne spre umanism și progres spiritual.

coord. **Marinela Rusu**

